

Nicole Berner (Hrsg.)

# Artist-in-Residence an Schulen

Kunst und Schule miteinander denken

kopaed

**KONTEXT**  
KUNSTPÄDAGOGIK

Nicole Berner (Hrsg.)  
**Artist-in-Residence an Schulen**



# Kontext Kunstpädagogik Band 51

herausgegeben von Johannes Kirschenmann, Maria Peters und Frank Schulz

Nicole Berner (Hrsg.)

# **Artist-in-Residence an Schulen**

Kunst und Schule miteinander denken

kopaed (muenchen)  
[www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

---

**Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek**

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

Gefördert durch die Stiftung Mercator Deutschland | Gefördert durch die MUTIK gGmbH

STIFTUNG  
MERCATOR



ISBN 978-3-86736-542-0

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2020

Arnulfstraße 205, 80634 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de) Internet: [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

## Inhalt

|            |    |
|------------|----|
| Vorwort    | 7  |
| Einleitung | 11 |

### Einführung und theoretische Grundlagen

|  |    |
|--|----|
| Kapitel 1  | 21 |
| <b>Künstlerische Bildung an Schulen: Standortbestimmung – Qualität(en) künstlerischer Bildung – Kooperationen – Artist-in-Residence an Schulen</b> |    |
| Nicole Berner  |    |

### Modellversuch – Fragestellungen – Forschungsdesign

|   |    |
|---|----|
| Kapitel 2   | 55 |
| <b>Kunstlabor an und mit Schulen: Ein Artist-in-Residence-Programm an vier Sekundarschulen – Einblicke in den Modellversuch KLAUS</b> |    |
| Nicole Berner, Sandra Jasper und Linnet Oster   |    |

|  |    |
|--|----|
| Kapitel 3  | 81 |
| <b>Besuch bei KLAUS am Gymnasium Sedanstraße – ein Bericht</b> |    |
| Astrid Lembcke-Thiel   |    |

|   |    |
|---|----|
| Kapitel 4   | 87 |
| <b>Konzeption und Durchführung der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs</b> |    |
| Nicole Berner   |    |

### Ergebnisse

|   |     |
|---|-----|
| Kapitel 5   | 109 |
| <b>»[...] über den eigenen Tellerrand hinausschauen« – Ergebnisse der Evaluation des Artist-in-Residence-Programms an Schulen</b> |     |
| Janine Strasser, Nicole Berner und Wida Rogh  |     |

|  |     |
|--|-----|
| Kapitel 6  | 135 |
| <b>»Die Zusammenarbeit mit der Lehrerin ist bei dem Projekt sehr wichtig.« –<br/>Zur Kooperation der Künstlerinnen und Lehrpersonen im Kunstlabor<br/>an und mit Schulen</b> |     |
| Janine Strasser, Nicole Berner und Wida Rogh   |     |
| Kapitel 7  | 145 |
| <b>Qualität künstlerischer Bildungsangebote an Schulen –<br/>Eine differenzierte Betrachtung des methodischen Handelns und der<br/>Lern- und Erfahrungspotenziale</b>        |     |
| Nicole Berner und Janine Strasser  |     |
| Kapitel 8  | 185 |
| <b>Angebotsmerkmale und Nutzungspotenziale der künstlerischen<br/>Unterrichtsprojekte aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler</b>                                       |     |
| Nicole Berner, Wida Rogh und Anna Schorn   |     |
| Kapitel 9  | 207 |
| <b>Strukturzusammenhänge künstlerischer Bildungsangebote</b>   |     |
| Nicole Berner und Janine Strasser  |     |

## **Diskussion und Ausblick**

|   |     |
|---|-----|
| Kapitel 10  | 231 |
| <b>Zusammenfassung, Diskussion und Implikationen für die Praxis</b> |     |
| Nicole Berner, Janine Strasser und Wida Rogh                        |     |
| Literaturverzeichnis  | 259 |
| Verzeichnis der Autorinnen  | 273 |

## **Anhang**

|  |     |
|--|-----|
| <b>A   Schülerfragebogen</b>             | 277 |
| <b>B   Kategoriensystem Teilstudie 1</b> | 281 |
| <b>C   Kategoriensystem Teilstudie 2</b> | 293 |

(Anhang zum Download auf der Seite zum Buch unter [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de))

## Vorwort

Es ist mir eine große Freude zu sehen, wie die Idee ein Atelier für einen längeren Zeitraum in Schulen einzurichten, Schritt für Schritt Form angenommen hat und real geworden ist. In dieser Publikation wird sie wissenschaftlich verortet und deren Umsetzung evaluiert. Diese Ebene der Reflexion ist für ein Weiterdenken und Weiterentwickeln unverzichtbar. Da ich die Idee von Beginn an begleitet habe, möchte ich an dieser Stelle auf die Anfänge eingehen. Die Geburtsstunde von KLAUS – dem Kunstlabor an und mit Schulen – war im September 2014. Damals hatte das Kunstlabor Bildende Kunst noch nicht den schönen Namen KLAUS. Damals war lediglich klar, dass es ein Programm mit dem Namen Kunstlabore geben sollte, welches die Qualität künstlerischer Arbeit an Schulen aus der Praxis heraus untersuchen und beschreiben sollte und dies in den Kunstsparten bildende Kunst, Musik, Literatur, Tanz und Theater. Wie und mit welchen Mitteln das Vorhaben gelingen sollte, war offen. Ebenso war die Form offen, mit der die Ergebnisse dargestellt werden konnten. Aus der gemeinsamen Arbeit in den Kunstlaboren ist letztlich die Plattform [www.kunstlabore.de](http://www.kunstlabore.de) entstanden und ein Qualitätsdossier als Buch und E-Book mit dem Titel »Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen!«

Zum Auftakt des Programmes Kunstlabore wurde 2014 ein interdisziplinärer Design Thinking Workshop durchgeführt. Diese Methode war damals im Kultur- und Bildungsbereich weniger verbreitet als heute und viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben diesen Workshop noch lebendig in Erinnerung. Schülerinnen und Schüler waren ebenso vertreten wie Künstlerinnen und Künstler, Lehrerinnen und Lehrer, Kulturagentinnen und Kulturagenten, Professorinnen und Professoren sowie Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsadministration und verschiedener Verbände kultureller Bildung. Wir stellten uns eine Fülle an Fragen: Was ist Kunst? Was ist ein Kunstlabor? Was sind die Herausforderungen eines Kunstlabors an Schulen? Wer kommt mit einem Kunstlabor in Kontakt? Wie wird das Kunstlabor in die Schule integriert? Welche Qualitätsmerkmale gibt es? Was findet in einem Kunstlabor statt? Wann ist es erfolgreich? Im Design Thinking Prozess arbeiteten wir mit Personas und entwickelten Prototypen. In einer Gruppe entstand als Prototyp die Idee von Kunstateliers an Schulen, in denen Künstlerinnen und Künstler mit ihrer künstlerischen Arbeit tief in die Schulstrukturen hineinwirken und überall in der Schule und auf dem Schulhof sichtbar werden sollten. Mit dem Atelier als Experimentierraum und mit den künstlerischen Impulsen von außen, sollte sich auch die Kultur der Zusammenarbeit im Inneren der Schule wandeln.

Aus allen Prototypen wurde die Idee eines Ateliers in der Schule als vielversprechend herausgegriffen und weiterentwickelt. Bei meinen Recherchen stieß ich auf viele der in diesem Buch genannten Beispiele. Dabei war der Besuch bei dem in der Schweiz bereits 2011 erfolgreich gestarteten »Artists in Residence an Schulen« besonders hilfreich. Hier konnte ich Dank der Unterstützung von Gunhild Hamer, Leiterin der Fachstelle Kulturvermittlung im Kanton Aargau und der Projektleiterin Jeannine Hangartner zahlreiche

Gespräche mit allen Beteiligten führen und wertvolle Einblicke in die Praxis bekommen. Aber die beste Idee hat kaum einen Wert, wenn sie nicht umgesetzt werden kann. Mit der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn und der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz hat die MUTIK gGmbH die geeigneten Kooperationspartnerinnen gewonnen und KLAUS konnte sich mit den Impulsen aus Kunst, Kunstpädagogik, Hochschulbildung und wissenschaftlicher Forschung wunderbar entwickeln. Umso erfreulicher, dass insgesamt das Konzept aufgegangen ist. Das ist nicht zuletzt der intensiven Zusammenarbeit in einem großartigen Netzwerk von Expertinnen und Experten zu verdanken, einem professionellen Team und dem Vertrauen der Stiftung Mercator, das Kunstlabore Programm als Experimentierraum zu fördern.

Ivana Scharf  
Geschäftsleiterin MUTIK gGmbH

# Einleitung



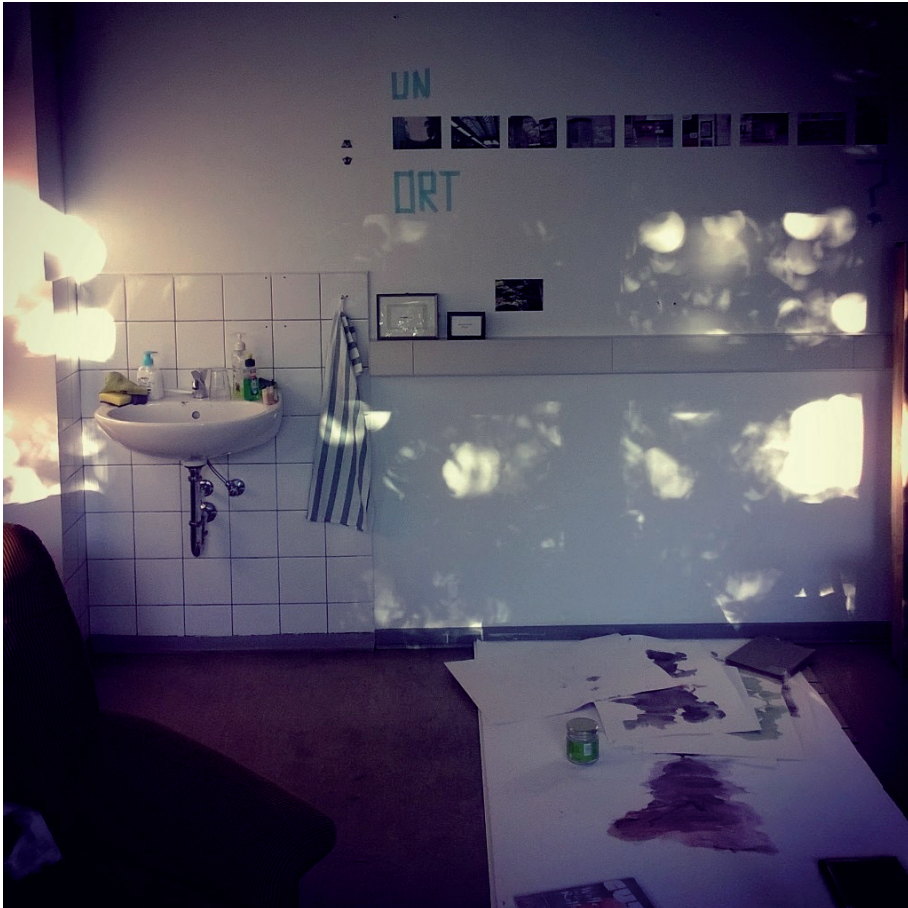


Abb. 1: Arbeitsprozesse im Atelier; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog

Die Idee: Für jeweils ein Schuljahr wird ein Atelier als fester Bestandteil einer Schule eingerichtet und in das Schulgebäude integriert. Künstlerinnen und Künstler arbeiten dort, gestalten, bauen, performen, sind kreativ tätig. Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler treten ein, treten in Kontakt mit der Kunst, arbeiten gemeinsam mit den Künstlerinnen und Künstlern. Unser Ziel: Ein Atelier, das nicht nur an der Schule ist, sondern sich mit der Schule wandelt – Schule wollen wir nicht nur als Institution verstehen, sondern als gelebte und sich stetig verändernde Kultur ganz unterschiedlicher Personen, die in der Schule tätig sind: Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen, Fachschaften, Schulleitung, Hausmeisterei und Servicepersonal, Eltern und Familien. Ein Atelier, das *anders* als Schule funktioniert, aber dennoch ein Ort ist, der für Bildung steht und in dem sich vielfältige Bildungsprozesse ereignen. Ein Ort, der vielleicht ein (Un-)Ort in der Schule ist, sich abhebt, die Beteiligten mit Neuem, Ungewohntem, Irritierendem konfrontiert und das Potenzial hat, gewohnte Bahnen infrage zu stellen, zu verlassen, ästhetische Erfahrungen und Erkenntnisse zu ermöglichen

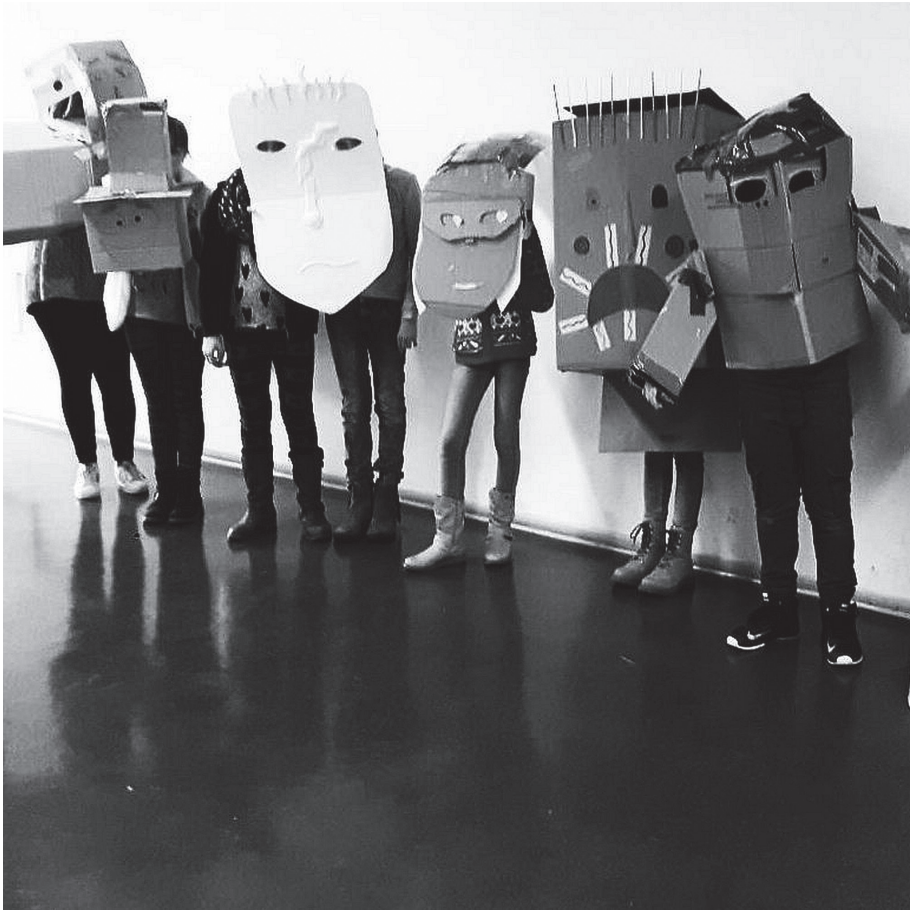


Abb. 2: Maskerade – Präsentation nach dem Projekt; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog

und alle Beteiligten in ihrer Kreativität herausfordert und fördert. Ein Atelier als Raum, der für alle Beteiligten ein Sich-Erproben zulässt, ein Forschen und Untersuchen, Experimentieren und die Beteiligten sich selbst auch anders wahrnehmen lässt – Identität(en) ausprobieren lässt und/oder auch infrage zu stellen vermag. Nicht das Verstecken hinter Masken, sondern vielmehr das Sich-Erproben im Künstlerischen, sich in ungewohnte, unsichere Prozesse zu begeben und auch andere Rollen(-verständnisse) ausprobieren zu können. Ein Ort, um sich selbst zu begegnen und sich selbst damit besser kennenlernen zu können.

### **Der Modellversuch Kunstlabor an und mit Schulen (KLAUS)**

Der Modellversuch wurde im Rahmen des Programms Kunstlabore der MUTIK gGmbH von 2015 bis 2018 in Kooperation mit der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft und der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz durchgeführt und von der Stiftung Mercator Deutschland gefördert. Ziel war die gemeinsame Entwick-



Abb. 3: Ungewöhnliche Schattenbilder im Projekt »Found«; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog

lung von Konzepten, Formaten und Methoden für die Umsetzung künstlerischer Angebote an Schulen in hoher Qualität. Hierfür wurde in fünf Sparten kultureller Bildung – Musik, Theater, bildende Kunst, Tanz und Literatur – jeweils ein Labor gefördert, um Praxiserfahrungen weiterzuentwickeln und die Zusammenarbeit von Künstlerinnen und Künstlern mit Lehrenden und Schulen zu stärken (MUTIK gGmbH, 2019).

In den Schuljahren 2016/17 und 2017/18 wurde an vier Gymnasien und Gesamtschulen im Bereich der Bildenden Kunst der Modellversuch *Kunstlabor an und mit Schulen* durchgeführt. Über jeweils ein Schuljahr hinweg wurde an Schulen ein Artist-in-Residence aufgebaut. Vier Künstlerinnen arbeiteten in den Ateliers und setzten verschiedene künstlerische Bildungsangebote mit Schülerinnen und Schülern sowie in Kooperation mit Fachlehrpersonen um. Künstlerische Bildung bezog sich dabei nicht nur auf den Kunstunterricht, sondern wurde interdisziplinär verortet.

In enger Verbindung von Kunst und Schule war damit auch die Frage nach der Stärkung künstlerischer Bildung an Schulen verbunden. Einerseits bezogen auf Chancen, die sich aus der Kooperation von Kunstschaaffenden an Schulen mit Lehrpersonen ergeben können, andererseits mit Blick auf besondere Bildungs- und Entwicklungspotenziale, die sich aus dem Artist-in-Residence-Programm an Schulen für die Lernenden, für die Lehrenden sowie für die Institution ergeben können. Um die gemachten Erfahrungen und Erkenntnisse aufzunehmen, zu beschreiben und zu reflektieren, wurde der Modellversuch wissenschaftlich begleitet.

Ein Hauptanliegen der wissenschaftlichen Begleitung war es daher, die in den Ateliers gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse so aufzubereiten, dass diese von anderen genutzt und weiterentwickelt werden können. Der Fokus der Begleitforschung des Modellversuchs lag daher auf den Erfahrungen der beteiligten Künstlerinnen, Lehrpersonen, Schulleitungen und Schülerinnen und Schüler. Anhand von Interviews, Beschreibungen und Befragungen sollten die Erfahrungen aufgenommen und ausgewertet werden. Dies erfolgte zum einen unter systemischer Perspektive. Wie verhält sich das System Schule zur Atelierresidenz respektive zur Kunst, und welche Bedingungen und Erwartungen sowie Potenziale sind damit verbunden? Zum anderen stand aus (kunst-)didaktischer Perspektive der Versuch, künstlerische Bildungsprozesse zu beschreiben und transferierbar zu machen. Die Bearbeitung beider Perspektiven zielte darauf, Kunst und Schule stärker miteinander zu denken, sich daraus ergebende Chancen aufzuzeigen und in den Diskurs künstlerischer Bildung an Schulen einzubringen. Mit der vorliegenden Publikation der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs *Kunstlabor an und mit Schulen* möchten wir einen Beitrag im Kontext des aktuellen Forschungsdiskurses zur künstlerischen Bildung an Schulen leisten, um schulische künstlerische Bildung stärker interdisziplinär zu verorten und schulisches Lernen im 21. Jahrhundert nachhaltig zu gestalten.

### **Wissenschaftliche Begleitung: Erfahrungen beschreiben – auswerten – transferieren**

Ein Praxisprojekt wissenschaftlich zu begleiten, stellt die Forschenden grundlegend vor die Herausforderung, einerseits Prozesse und Entwicklungen nicht zu beeinflussen und aus gewisser Distanz zu beobachten, andererseits aber auch vertiefende Einblicke in das Geschehen zu erlangen, um anhand von dichten Beschreibungen Aussagen über Prozesse und Interaktionen treffen zu können. Zudem gestaltete sich die Begleitforschung im konkreten Fall im *Kunstlabor an und mit Schulen* als prozessbegleitender Austausch über Kriterien guter künstlerischer Bildung, und es wurden unterschiedliche Ansätze und Konzepte in den jeweiligen Ateliers durch die Künstlerinnen erforscht und erprobt. Somit ergaben sich Erfahrungen durch direkte Vergleiche unterschiedlicher Formate und Zugänge der künstlerischen Vermittlung sowie durch interne Diskurse angestoßene Überlegungen der Künstlerinnen zur Qualität künstlerischer Angebote an Schulen.

Daher ging es zunächst darum, die gemachten Erfahrungen aufzunehmen und zu beschreiben. Die an dem Modellversuch teilnehmenden Künstlerinnen wurden daher gebeten,

in einer Art Projektstagebuch ihre Erlebnisse im Atelier zu beschreiben, dabei die gemachten Erfahrungen einzubeziehen und diese zu reflektieren. Neben dichten Beschreibungen der eigenen Tätigkeiten im Rahmen der Atelierresidenzen finden sich daher auch Reflexionen der je subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen. Dies zeigte sich insbesondere in Bezug auf die kunstdidaktische Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung als fruchtbar, da hierdurch subjektive Wertzuschreibungen des Prozessgeschehens in den künstlerischen Angeboten aufgenommen und in der Auswertung berücksichtigt werden konnten. Die dadurch eingenommene subjektive Metaebene der Künstlerinnen auf die jeweiligen eigenen künstlerischen Formate lieferte dichte Aussagen über subjektiv gelungene und weniger gelungene Prozesse und war im Rahmen der Prozessbegleitung als selbstreflexives Instrument für den internen Diskurs über gute künstlerische Bildung von hoher Relevanz. Um mehrperspektivische Aussagen zu erhalten, wurden zusätzlich ausgewählte Lehrpersonen sowie Schulleitungen der teilnehmenden Schulen zum Artist-in-Residence-Programm sowie zu den künstlerischen Angeboten befragt. Aus der Nutzungsperspektive wurden darüber hinaus auch die Schülerinnen und Schüler zu ihrer individuellen Wahrnehmung der künstlerischen Angebote im Klassenkontext befragt. Die daraus gewonnenen Beschreibungen, Angaben und Informationen wurden hinsichtlich qualitativer und quantitativer Forschung ausgewertet und aufeinander bezogen. Hierbei wurde eine empirisch-sozialwissenschaftliche Perspektive eingenommen und möglichst nah an den gewonnenen Daten interpretiert. Ziel war es, die aus dem Modellversuch gewonnenen exemplarischen Ergebnisse auf einer metatheoretischen Ebene zu beschreiben und davon ausgehend übertragbare Aussagen über mögliche Entwicklungs- und Handlungsperspektiven künstlerischer Bildung an Schulen liefern zu können. Der damit verbundene Transfer auf das jeweilige Praxisfeld der Kunst, der Schule und des Unterrichts steht weiter unter den Voraussetzungen der Nachhaltigkeit, Partizipation und Teilhabe an Kunst und Kultur.

### **Aufbau des Buches**

Der erste Teil des Buches nimmt die Verbindung von Kunst und Schule in den Fokus und behandelt künstlerische Bildung an Schulen (Kapitel 1). Dabei werden bisherige Erfahrungen und Erkenntnisse in der Durchführung von Artist-in-Residence-Programmen an Schulen aufgenommen und es wird nach Qualitätskriterien für gute künstlerische Bildung an Schulen gefragt.

Der zweite Teil stellt das *Kunstlabor an und mit Schulen* sowie die wissenschaftliche Begleitung des Modellversuchs vor. Kapitel 2 beschreibt folglich den Modellversuch und behandelt die konkrete Umsetzung des Kunstlabors als Artist-in-Residence an Schulen. Ein Bericht über eine Hospitation im *Kunstlabor an und mit Schulen* im Sommer 2017 ergänzt die Darstellung des Modellversuchs um eine externe Sichtweise (Kapitel 3). Kapitel 4 stellt die Begleitforschung des Modellversuchs vor. Ziel der Begleitforschung war es, Erfahrungen aufzunehmen und hieraus Erkenntnisse darüber zu erlangen, wie qualitätsvolle Bildungsangebote in der Verbindung von Kunst und Schule initiiert und begleitet werden

können, um hieraus Praxismaterialien zu entwickeln. Die entstandenen Praxismaterialien des Artist-in-Residence-Programms an Schulen sind online auf [www.kunstlabore.de/kunst/](http://www.kunstlabore.de/kunst/) frei zugänglich.

Der dritte Teil stellt die Ergebnisse der Begleitforschung vor. Zunächst werden in Kapitel 5 unter Einbezug verschiedener Perspektiven von Lehrpersonen, Kunstschaffenden und Schulleitungen Erwartungen, Ziele und Potenziale des Artist-in-Residence an Schulen vorgestellt. Ein weiterer Schwerpunkt des Modellversuchs war die Zusammenarbeit von Kunstschaffenden mit den Lehrpersonen und Schulen. Zentrale Ergebnisse gehen auf Kooperationsanforderungen und Kooperationsformen, aber auch Spannungen in der Zusammenarbeit ein (Kapitel 6). Neben der Zusammenarbeit ist die Qualität der jeweiligen künstlerischen Bildungsangebote entscheidend. Daher fokussierte sich die Begleitforschung auf das WIE guter künstlerischer Bildung im Sinne der Angebotsqualität sowie einer vertieften Betrachtung und Beschreibung möglicher Gelingensbedingungen anhand der künstlerischen Unterrichtsangebote. Mit Blick auf die Nutzungsperspektive standen zudem Lern- und Erfahrungspotenziale der künstlerischen Bildungsangebote weiter im Fokus der Begleitforschung. Dies erfolgte sowohl aus Perspektive der Angebotsstellenden – den Artists in Residence – als auch aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Der Fokus lag hier auf der Beschreibung möglicher Lern- und Erfahrungspotenziale der künstlerischen Angebote, nicht auf der Wirkung und dem Ertrag. Kapitel 7 widmet sich daher der Angebotsqualität aus Perspektive der Künstlerinnen anhand von monatlichen Erfahrungsberichten, die durch die Künstlerinnen reflexiv während ihrer Arbeit in den Ateliers angelegt wurden. Kapitel 8 stellt die Nutzungsperspektive aus Sicht der Schülerinnen und Schüler dar, die zu einem Teil der durchgeführten Angebote mittels Fragebogen befragt wurden. Kapitel 9 sucht nach möglichen Zusammenhangsstrukturen zwischen den Angebotsmerkmalen der künstlerischen Unterrichtsangebote und den Zielen und fokussiert auf Kreativitätsförderung, künstlerische Qualität, Stärkung von Sozial- und Selbstkompetenzen und ästhetische Erfahrung.

Der vierte Teil fasst die zentralen Ergebnisse zusammen und widmet sich dem Diskurs. Die gewonnenen Erkenntnisse werden diskutiert und kontextualisiert (Kapitel 10). Mit Blick auf Nachhaltigkeit werden weitere didaktische Entwicklungs- und Forschungsfelder skizziert. Das Buch gibt Einblicke in den Modellversuch *Kunstlabor an und mit Schulen* und möchte anhand der empirischen Befunde, Chancen und Perspektiven eines Artist-in-Residence an Schulen im Bereich der künstlerischen Bildung aufzeigen.

## Dank

An dem *Kunstlabor an und mit Schulen* waren viele Personen und Institutionen beteiligt, denen ich an dieser Stelle danken möchte. Zunächst ist den teilnehmenden Schulen, den Schülerinnen und Schülern, den Lehrpersonen, den Schulleitungen sowie allen anderen beteiligten Akteurinnen und Akteuren, die die Ateliers mit unterstützten, zu danken. Besonderer Dank gilt den Künstlerinnen, Magdalena von Rudy, Theresa Herzog, Sabrina Azizi und Mona Kakanj, die sich auf das Abenteuer eingelassen haben und KLAUS erst eine Identität gegeben haben. Weiter möchte ich dem Projektteam danken, Diemut Schilling, Sandra Jasper, Linnet Oster, Wida Rogh, Janine Strasser und Anna Schorn sowie den studentischen Mitarbeitenden. Letztlich gilt auch der Dank der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft sowie der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, an denen das Projekt institutionell verortet war, koordiniert und durchgeführt wurde. Der Stiftung Mercator Deutschland und der MUTIK gGmbH gilt ein besonderer Dank, die das Projekt *kunstlabore.de* initiiert, gefördert und unterstützt haben.

Prof. Dr. Nicole Berner  
Basel, den 30.10.2019



# **Einführung und theoretische Grundlagen**



---

Nicole Berner

## Kapitel 1

### Künstlerische Bildung an Schulen: Standortbestimmung – Qualität(en) künstlerischer Bildung – Kooperationen – Artist-in-Residence an Schulen

Künstlerische Bildung wird in der aktuellen Bildungsdiskussion wieder stärker aufgegriffen und für ein Lernen im 21. Jahrhundert als relevant erachtet (u. a. Ackermann, Retzar, Mützlitz & Kammler, 2015; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Grgic & Rauschenbach, 2013; Kettel, 2018; Reinwand-Weiss, 2013; Scheunpflug & Prenzel, 2013). Nicht nur die PISA-Studie zur Jahrtausendwende ist hier zu nennen, sondern insbesondere Globalisierung, Klimawandel und Digitalisierung erfordern neue Arbeits- und Lebensentwürfe und stellen hohe Anforderungen an das aktuelle Bildungssystem. Weniger das Sach- und Faktenwissen wird in der zukünftigen Lebens- und Arbeitswelt entscheidend sein, vielmehr werden es Strategien, Fertigkeiten und Fähigkeiten sein, die es ermöglichen, in komplexen Situationen handlungsfähig zu bleiben (oder zu werden) und konstruktiv mit Veränderungen umzugehen. Mit den 21st Century Skills (Trilling & Fadel, 2012) werden die Relevanz von Kommunikation, Kreativität, Kollaboration und kritischem Denken für das Lernen und zukünftige Arbeiten im 21. Jahrhundert betont.

Hier erscheinen Konzepte künstlerischer Bildung von Bedeutung, werden doch vermehrt mit diesen, auch Möglichkeiten der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen vermutet. Bereits 2006 wurde von der UNESCO in der Road Map for Arts Education auf die Relevanz künstlerischer Bildung an Schulen für ein nachhaltiges Lernen im Zeitalter der Globalisierung und Digitalisierung hingewiesen.

*»21st Century societies are increasingly demanding workforces that are creative, flexible, adaptable and innovative and education systems need to evolve with these shifting conditions. Arts Education equips learners with these skills, enabling them to express themselves, critically evaluate the world around them, and actively engage in the various aspects of human existence.« (UNESCO, 2006, S. 5)*

Daneben wird mit dem künstlerischen Arbeiten besonders das interdisziplinäre Lernen verbunden, das der heutigen Komplexität näher zu gelangen scheint als das fachgebundene Lernen, bei dem Lebenswirklichkeit häufig nur fachbezogen betrachtet wird (Deutscher Werkbund NW, 2017). In Zeiten der Kompetenzorientierung sind zudem Anwendbarkeit und projektbezogenes Lernen von Bedeutung, was im Konzept der künstlerischen Bildung ebenfalls eingelöst erscheint. Im Folgenden wird künstlerische Bildung zunächst definiert und das konzeptionelle Verständnis für die weitere Forschungsarbeit geklärt.

## 1.1 Künstlerische Bildung als Bildung in den Künsten und durch die Künste

Unter künstlerischer Bildung können grundsätzlich verschiedene schulische sowie außerschulische Bildungsangebote in unterschiedlichen Bereichen der Künste, u. a. bildende, angewandte und darstellende Kunst, Tanz, Theater, Musik und Literatur, verstanden werden. Dabei werden analoge sowie digitale Kunstformen und Cross-Media einbezogen, in denen Bildungsprozesse angestoßen werden. Künstlerische Bildung bezieht sich zudem auf formale, non-formale sowie informelle Bildungsprozesse (Fuchs, 2009; Liebau, 2016). Hinsichtlich des Artist-in-Residence-Programms an Schulen und des Modellversuchs *Kunstlabor an und mit Schulen* stützen wir uns auf ein auf die bildende Kunst bezogenes Begriffsverständnis künstlerischer Bildung. Dabei erscheint es relevant, dass diesem ein erweiterter Kunstbegriff zugrunde liegt und dieses sich auf die zahlreichen Randbereiche bildender Kunst zu anderen Sparten kultureller sowie ästhetischer Bildung bezieht.

Im deutschen Sprachraum wird künstlerische Bildung oftmals mit der kulturellen und ästhetischen Bildung in Zusammenhang gebracht, international wäre dies mit den Diskursen zur »arts education« zu ergänzen (Liebau, 2016; Reinwand-Weiss, 2013). Dabei handelt es sich jeweils um einen »Container-Begriff, dessen gemeinsamer Kern in der Akzentuierung pädagogischer Vermittlung besteht, die sich inhaltlich von ästhetischen Alltagspraktiken über kunsthandwerkliche und Design-Aktivitäten bis zu den komplexen Formen der verschiedenen Künste erstrecken kann, mit zahllosen Variationen« (Liebau, 2016, S. 5). Im Folgenden wird künstlerische Bildung explizit von ästhetischer Bildung und kultureller Bildung unterschieden.

Künstlerische und kulturelle Bildung grenzen sich insofern voneinander ab, als dass im erweiterten Verständnis kulturelle Bildung auf ein Lernen in und durch verschiedene Künste sowie auf die gesamte Lebensspanne ausgerichtet ist und auf eine gleichberechtigte Teilhabe an und Mitgestaltung von Kunst und Kultur für alle abzielt. Kultur wird demzufolge weniger in dem Spannungsfeld von Hoch- und Trivialkunst betrachtet, sondern definiert sich anhand eines offenen, soziokulturellen Kulturbegriffs (Liebau, 2016). »Kulturelle[ ] Bildung versteht sich somit nicht nur als (lebenslange) Allgemeinbildung im und durch das Medium künstlerischer und symbolhafter Ausdrucksformen wie Musik, Tanz, Theater, bildende Kunst, Literatur, Architektur etc., sondern zielt eben auch auf kulturelle Teilhabe für alle und die Entwicklung von biografischer Lebenskunst« (Reinwand-Weiss, 2013, o. S.). Damit scheint kulturelle Bildung in Abgrenzung zur künstlerischen Bildung auch weiter in die jeweiligen gesellschaftlichen Kulturbereiche (u. a. Politik, Ethik oder Religion) sowie Subkulturen zu greifen und Kultur auch in ihrem Potenzial der Inter- und Transkultur aufzunehmen<sup>1</sup>. Insofern kann festgehalten werden, dass kulturelle Bildung über die künstlerische Bildung hinaus stärker gesellschaftliche Funktionen umfasst und zudem Schnittstellen zur politischen Bildung, Umweltbildung oder interkulturellen Bildung bedient (Fuchs, 2008; Liebau, 2016; Zacharias, 2009). Ästhetische Bildung bezieht sich auf das Ästhetische und sieht in

1 Schnittmengen ergeben sich hier aber auch mit kunstpädagogischen Konzepten und zeigen sich nicht trennscharf (z. B. D'Incau & Henke, 2018; Lutz-Sterzenbach, Schnurr & Wagner, 2013).

der ästhetischen Auseinandersetzung ihren Bildungswert. Bildungsgegenstand ist nicht nur die Kunst, sondern das Ästhetische an sich. Ästhetische Bildung kann sich damit an jedem Objekt und Phänomen ereignen, das eine ästhetische Auseinandersetzung anzuregen vermag und zu einer ästhetischen Reflexivität führt (Dietrich, Krinninger & Schubert, 2013; Selle, 1996, 2004). Die künstlerische Bildung bezieht sich im Gegensatz dazu vorrangig auf die Kunst im Sinne des erweiterten Kunstbegriffs und evoziert über künstlerische Prozesse unterschiedlichste Bildungsaktivitäten.

Unter Bezugnahme auf Bamford (2010) können für die künstlerische Bildung im Allgemeinen drei Hauptziele formuliert werden: (a) Befähigung zu einem eigenen künstlerischen Ausdruck, (b) Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer umfassenden kognitiven und emotionalen Entwicklung sowie (c) Weitergabe des kulturellen Erbes respektive Teilhabe an Kunst und Kultur. Mit der künstlerischen Bildung wird damit einerseits ein Bildungsbereich und Bildungsgegenstand – die Künste – bezeichnet, andererseits aber auch eine bestimmte wertebegleitete Betrachtungsweise – der Mehrwert der Künste für die Bildung des Menschen. Bei der Bildung in den Künsten geht es um die Aneignung von und Schulung in den künstlerischen Fertigkeiten und Techniken. Jede Kunstform verfügt über ein Symbol- und Zeichensystem (z. B. Tonleiter, Semiotik und Bildsprache), das erlernt werden kann, um sich in der jeweiligen Kunstform ausdrücken und verständigen zu können. Dies kann mit der Bildung in den Künsten (»learning in the arts«, Burton, Horowitz & Abeles, 2000, S. 229) umschrieben werden. Im künstlerischen Arbeiten ereignet sich folglich eine intensive und (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit dem Selbst, dem Gegenstand, dem Gegenüber, den Anderen und der Welt. Diese Auseinandersetzung kann an sich bildsam wirken. Im Konzept des »Learning through the arts« (Stevens, 2002, S. 20) geht es daher neben der Vermittlung künstlerischer Inhalte stärker um die Kunst als Medium der Vermittlung. Inhalte anderer Fächer werden demzufolge künstlerisch mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet und interdisziplinär behandelt. Darüber hinaus zeigt sich, dass mit dem künstlerischen Arbeiten auch weitere Lern- und Erfahrungspotenziale verbunden sind und Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen erarbeitet werden können, wodurch Transfereffekte künstlerischen Arbeitens angesprochen werden (KMK, 2013; Scheunpflug & Prenzel, 2013; Rittelmeyer, 2011, 2014).

Grundlegend zielt kulturelle und künstlerische Bildung auf die Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen an den Künsten (u. a. UNESCO, 2006, 2010; Bamford, 2010). Studien zeigen jedoch auf, dass die Nutzung non-formaler Angebote (u. a. Vereine, Jugendkunstschulen, Museen) von sozioökonomischen Bedingungen abhängig ist (u. a. Rat für Kulturelle Bildung, 2015; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012) und Teilhabegerechtigkeit insbesondere durch schulische kulturelle und künstlerische Bildung ermöglicht werden kann. Neben dem Unterricht in den künstlerischen Fächern (u. a. im Musik-, Literatur- oder Kunstunterricht) spielen in der schulischen künstlerischen Bildung insbesondere auch extracurriculare Angebote (z. B. Ausstellungs- oder Museumsbesuch auf der Klassenfahrt) und Arbeitsgemeinschaften (z. B. Kunst-AG oder Foto-AG) eine relevante Rolle. Für eine gleichberechtigte Teilhabe an Kunst und Kultur ist es daher entscheidend, dass Kunst im Unterricht und in

der Schule einen wichtigen Bestandteil des Curriculums darstellt. Ferner geht es aber auch darum, dass künstlerische Angebote qualitativ hochwertig durchgeführt werden. Daher wird die künstlerische Bildung im Folgenden stärker in ihrer didaktisch-methodischen Konzeption betrachtet und danach gefragt, wie im künstlerischen Arbeiten Bildungsprozesse initiiert und begleitet werden. Da dies stark von den jeweiligen Kunstsparten abhängig ist und nicht für alle Kunstsparten gleichermaßen beantwortet werden kann – wobei sich sicherlich auch Überschneidungen ergeben –, wird nun der Fokus auf die bildende Kunst gelegt, wobei hier – wie im folgenden kunstpädagogischen Konzept künstlerischer Bildung beschrieben ist – den Überlegungen ein erweiterter Kunstbegriff zugrunde gelegt wird.

## **1.2 Künstlerische Kunstpädagogik: künstlerische Bildung als kunstpädagogisches Konzept**

In der künstlerischen Bildung als künstlerische Kunstpädagogik kommt der Vermittlung künstlerischen Denkens eine besondere Bedeutung zu. Buschkühle (2017) hat hierfür den Begriff der »künstlerischen Kunstpädagogik« geprägt. Ausgehend von den frühen Konzepten zur ästhetischen Bildung des Kunstpädagogen Gert Selle (1990) und dessen proklamatische Abkehr von der Didaktik als Vermittlungsstrategie wird in der künstlerischen Bildung grundlegend angenommen, dass »sich durch den Umgang mit Kunst und durch eine künstlerische Praxis künstlerische Bildungswirkungen beim Einzelnen einstellen können« (Kettel, 2004, S. 24). Die künstlerische Auseinandersetzung mit einem Thema, einem Gegenstand oder einem Ort zielt dabei auf eine individuelle Gestaltungsarbeit sowie auf die Formulierung einer eigenen künstlerischen Position im Kontext des Gegenstandsbereichs. Eine so verstandene künstlerische Bildungsarbeit bedeutet, Vorgehensweisen und Methoden aus kunstnahen sowie künstlerischen Prozessen abzuleiten und Schülerinnen und Schüler in selbsttätige künstlerische Prozesse zu bringen, die von sich aus bildsam werden. Dies zeigt sich insbesondere bei zeitgenössischen Kunstformen im Sinne eines erweiterten Kunstbegriffs seit den 1960er Jahren, die einen hohen Beteiligungsgrad aufweisen und Grenzen zur Pädagogik und Psychologie auflösen (Kettel, 2004).

Exemplarisch könnten hier beispielsweise Erwin Wurms »One-Minute-Sculptures« stehen, wie sie u. a. 2017 im österreichischen Pavillon der 57. Kunstbiennale in Venedig zu sehen waren und die Besucher zum Mitmachen animierten. Diese hinterfragen die Positionierung des Menschen in seiner Dreidimensionalität und fordern heraus, die eigene Wahrnehmung durch einfache Perspektivwechsel zu verändern und zu reflektieren (Lehmann, 2003; Umathum, 2011). Kunst wird dann partizipativ und bezieht den Betrachter in den Produktionsprozess mit ein. Das Kunstwerk wird erst durch die Interaktion mit dem Rezipienten – der an sich nicht mehr nur Rezipient ist, sondern zu einem relevanten Teil des Kunstwerkes wird – zum Kunstwerk in seinem eigentlichen Sinne.

Performative sowie spielerische Zugänge, Experimentieren und Ausprobieren sind in der künstlerischen Bildung wichtige Handlungsoptionen, um im Künstlerischen eine intensive

Auseinandersetzung anzubahnen. Der Prozessgedanke ist dabei auch für die künstlerische Bildung zentral: »Diese Kunst stellt Fragen, experimentiert, theoretisiert, nutzt Methode und Zufall. Ihre künstlerische Praxis zeigt sich als Form von Untersuchung bzw. Recherche (Wahrnehmung, Akteure, Produzenten, Rezipienten, Medien, Praktiken)« (Kettel, 2017, S. 305). Westphal und Bogerts (2017) umschreiben dies treffend damit, dass Vermittlung dann zur »Ermittlung von Kunst« (Westphal & Bogerts, 2017, S. 289) wird. Kunstschaffende nehmen somit »keine vermittelnde, sondern gemeinsam mit allen Beteiligten eine ermittelnde Haltung im Prozessgeschehen ihrer künstlerischen Projekte in Bildungskontexten« (Westphal & Bogerts, 2017, S. 289) ein.

Künstlerische Bildung als kunstpädagogische Position zeigt sich dabei nicht nur bezogen auf bildende Kunst, sondern kann sich im Sinne des erweiterten Kunstbegriffs auf vielfältige Phänomene beziehen. So sieht die künstlerische Bildung ihren Gegenstandsbereich in der Kunst, in deren Schnittstellen zu vielfältigen Lebens- und Gesellschaftsbereichen sowie in der Bildung als Lebenskunst (Buschkühle, 2017). In der künstlerischen Bildung steht daher auch die sinnliche Auseinandersetzung des Subjekts in der Kunst an zentraler Stelle und rückt den Menschen an sich in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen (Buschkühle, 2017). »Die künstlerische Bildungsarbeit mit Kunst, Subjekt, Ästhetiken des Alltags und Lebenswelt(en) schafft neue individuelle Möglichkeiten von Subjektbildung, Selbst- und Fremdreferenz, Selbst- und Weltkonstruktion. Bedeutsam ist, dass sinnliche (ästhetische) Prozesse beim Menschen auf besondere Weise gerade in den ästhetisch-künstlerischen Zusammenhängen von Produktion und Rezeption gebildet werden, wobei die künstlerische Bildung eine erweiterte Rationalität von Kopf, Herz und Hand, also Sinnlichkeit, Gefühl, Fantasie, Imagination, Verstand und Willenskraft, erstrebt« (Kettel, 2004, S. 24). Hier zeigen sich besondere Potenziale künstlerischer Bildung für interdisziplinäre Bildungsverständnisse, denn nicht nur Inhalte der Bildenden Kunst werden damit Lerngegenstand, sondern künstlerische Bildungsprozesse können sich auch auf darüber hinausgehende Sachinhalte beziehen, die in Verbindung mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler stehen. In künstlerischen Prozessen vollzieht sich dann eine intensive Auseinandersetzung, die durch die Lehrenden zu Erfahrungen und Erkenntnissen und damit zum Lernhandeln führt.

Kunstpädagogische Konzepte künstlerischer Bildung verweisen damit auf bildende Wirkungen künstlerischer Prozesse und zeigen für die künstlerische Vermittlungsarbeit Gegenvorschläge zu stärker didaktisch-methodisch geplanten Unterrichtsentwürfen auf (Buschkühle, 2017; Kettel, 2018). Interessant dabei ist, dass pädagogische Prozesse im Konzept der künstlerischen Bildung in ihren Zielsetzungen, Bildungsmethoden und Bildungsinhalten von der Kunst aus gedacht und beschrieben werden (Urлаß, 2014). Dabei eignen sich ihnen das künstlerische Projekt als Lehr-Lernform, bei der Offenheit, Prozessorientierung und Selbsttätigkeit der Lernenden von besonderer Bedeutung sind. »Prozesscharakter, prinzipielle Offenheit und erst zu entdeckende Problemlösungen bringen hierbei ein im Subjekt begründetes Konfliktgeschehen zur Austragung und involvieren es in die Widersprüchlichkeit der ästhetisch-künstlerischen Erfahrungen« (Kettel, 2004, S. 27). Dem künstlerischen Prozess gleich werden individuelle Gestaltungs- und Lernprozesse angestrebt, diese erfordern

Offenheit von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen. Daraus ergeben sich komplexe Unterrichtskonzepte, die vielfältige Wege aufzeigen und in ihrem Ausgang offen sind sowie in einem selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Lernen ihre Legitimation erfahren.

In künstlerischen Bildungsprozessen müssen Lernende daher in ihren je eigenen Lernprozessen entsprechend begleitet werden können. Lehrende sind dabei gefordert, das Lernen fachlich aufzunehmen und auf das je individuelle Lernhandeln angemessen reagieren zu können. Daher ist es für die künstlerische Bildung erforderlich, dass Lehrende selbst über künstlerische Erfahrungen verfügen und sich eine eigene künstlerische Position erarbeitet haben. Erst dann können künstlerische Prozesse initiiert werden und dem künstlerisch-kreativen Arbeiten eigene Momente des Unbestimmten, Unsicheren sowie Scheiterns und Durchhaltens entsprechend aufgenommen und begleitet werden (Kettel, 2004). Künstlerische Expertise ist daher von entscheidender Bedeutung für gute künstlerische Bildung. Darüber hinaus dürften sich kunstnahe Methoden in der künstlerischen Bildungsarbeit weniger in ihrer Oberflächenstruktur (z. B. das künstlerische Projekt als der künstlerischen Bildung eigenen Unterrichtsform), als in ihrer Tiefenstruktur des Lehrens und Lernens (z. B. die Interaktion mit den Lernenden, Rückmeldungen sowie die individuelle Begleitung der Arbeitsprozesse) auch als ein pädagogisches Handeln zeigen. Daher sind neben der künstlerischen Expertise (kunst-)pädagogische Handlungskompetenzen in der künstlerischen Bildungsarbeit von entscheidender Bedeutung. Hierauf verweist jüngst Kettel (2018, o. S.), dass »die für die jeweiligen konkreten Bildungszusammenhänge entwickelten künstlerischen und vermittelnden Methodologien [...] zahlreich und vielfältig [sind] und [...] in nahezu allen Fällen künstlerische und kunstpädagogische – und auch erziehungswissenschaftliche – Kompetenzen und Performanzen [verlangen]«.

Für die künstlerische Bildungsarbeit ist das damit formulierte doppelte Profil künstlerischer und pädagogischer Kompetenzen von zentraler Bedeutung (Keuchel & Aesch, 2007; Ludwig & Ittner, 2019). Damit verbunden zeigen sich jedoch verschiedene Entwicklungen in der konkreten schulischen Umsetzung. So macht sich über die letzten Jahre eine immer stärker voranschreitende Aushöhlung der künstlerischen Fächer bemerkbar, d. h., Lektionen im Curriculum werden reduziert, künstlerische Fächer werden als Wahlbereiche ausgebracht oder künstlerischer Unterricht wird gar fachfremd abgehalten. Dies hat direkte Auswirkungen auf die Qualität der im Kontext von Unterricht und Schule möglichen künstlerischen Bildungsprozesse. Gleichzeitig zeigt sich bildungspolitisch eine stärkere Verzahnung von Schulen mit Kunst- und Kulturinstitutionen, u. a. auch im Zuge der Entwicklung pädagogischer Angebote im Ganztagsbereich (Ackermann et al., 2015; StEG-Konsortium, 2015). Künstlerische Bildung im Sinne der Kooperation von Kunstschaffenden mit Lehrpersonen und Schulen bedient damit eine zentrale Schnittstelle und gewährleistet Übergänge zwischen den verschiedenen Systemen (Kettel, 2018; Abschnitt 1.4). Ziel ist es, »Schule als Kulturelle[n] Raum« (Duncker, 2017, S. 125) weiterzudenken, indem sich Bildungsprozesse in einer vertieften Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur über die Fächer hinaus ereignen können und die Dimensionen des Ästhetischen und des Künstlerischen weniger an den Rand des Curriculums gedrängt sind (Duncker, 2017).

Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen sowie Künstlerinnen und Künstler bedienen hier die Schnittstellen zwischen Kunst und Schule und ergänzen den Fachunterricht um extracurriculare Angebote bzw. erweitern diesen disziplinar sowie interdisziplinär. Für die Kunstpädagogik zentral werden dann Fort- und Weiterbildungsformen, um Kunstschaffende sowie Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen – und hier sind durchaus auch die schulischen Kunstlehrpersonen einbezogen – im Sinne des doppelten Kompetenzprofils zu stärken. »Fraglos muss sich der gegenwärtige und zukünftige Diskurs der kulturellen Bildung verstärkt den Fragen nach Vermittlungskompetenzen und -qualitäten der in die jeweiligen Projekte involvierten Künstler\*innen und Kunstpädagog\*innen widmen« (Kettel, 2018, o. S.). Die Verbindung von künstlerischer Expertise und methodisch-didaktischen sowie pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten stellt damit für die Qualität künstlerischer Bildung eine zentrale Bedingung dar, der sowohl in der Ausbildung als auch in der Weiterbildung ein wichtiger Anteil zukommen muss (Ludwig, 2017).

### 1.3 Qualität(en) künstlerischer Bildung an Schulen

Der wissenschaftliche Diskurs zur Qualität künstlerischer Bildung an Schulen – sowie im außerschulischen Bereich – ist vielschichtig und wird schon lange geführt (u. a. Bamford, 2010; Bastian, 1997; BBK, 2011; Berner, 2016; Bilstein, 2013; BMBF, 2013; Braun, Fuchs & Kelb, 2010; Eger, 2014, 2015; Eisner, 1974; Hall, Thompson & Russell, 2007; Keuchel & Aesch, 2007; Seidel, Tishman, Winner, Hetland & Palmer, 2009; Wimmer, Schadt & Nagel, 2013). Damit verbunden sind Ansätze zur institutionellen Ausrichtung, zur kulturellen Schulentwicklung sowie Ansätze der prozessbezogenen und/oder ertragsorientierten Beschreibung künstlerischer Bildungsangebote. Oftmals wird dabei betont, dass Qualitäten im Bereich kultureller Bildung nicht konkretisiert und festgelegt werden können, da Projekte und Angebote vielschichtig, komplex und insbesondere meist individuell auf die jeweiligen Teilnehmenden ausgerichtet sind und daher immer wieder erneut formuliert werden müssen (u. a. Mörsch, 2014; Wimmer, 2014). Davon abgesehen, dass mit diesem formulierten normativen Anspruch bereits Qualitätsmerkmale benannt sind, besteht dennoch Konsens, dass mit Qualitäten künstlerischer Bildung umgegangen werden muss und ein Diskurs über Gelingensbedingungen – oder wie Bilstein (2013, S. 61) formuliert »gelungene oder doch wenigstens gelingende Bildungsprozesse« – für eine professionelle Weiterentwicklung kultureller und künstlerischer Bildung, insbesondere im Kontext von Aus- und Weiterbildung künstlerischen und pädagogischen Personals, von Bedeutung ist (BMBF, 2013; Kettel, 2018; Eger, 2014, 2015).

Dabei stellt sich die Frage nach der theoretischen Konzeption und empirischen Erforschung möglicher Qualitätskriterien künstlerischer Bildung an Schulen (BMBF, 2013). »Herausforderungen ergeben sich hierbei aus der Komplexität des Qualitätsbegriffs in der kulturellen Bildung, der je nach Bildungsbereich, Kunstsparte, Zielgruppe und Förderziel unterschiedlich beschrieben und operationalisiert werden kann. Nicht zuletzt spielt hier-

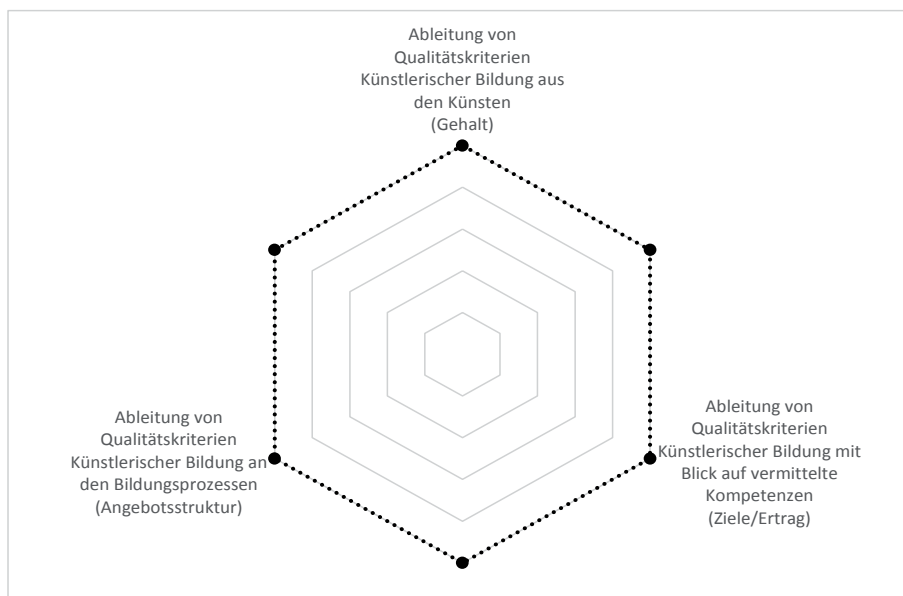


Abb. 4: Spannungsfeld des Qualitätsdiskurses zur künstlerischen Bildung (Grafik in Anlehnung an BMBF, 2013, S. 60)

bei auch die disziplinäre Perspektive der Forschenden eine Rolle« (BMBF, 2013, S. 60). Insgesamt lassen sich drei zentrale Ansatzpunkte eines Spannungsfeldes ausmachen, in dem Qualitätsdiskurse im Bereich der schulischen sowie außerschulischen kulturellen und künstlerischen Bildung geführt werden. Somit können Qualitätskriterien aus den Künsten selbst heraus entwickelt werden und den künstlerischen Gehalt beschreiben (u. a. Bilstein, 2013; Eger, 2014, 2015). Ferner können die Qualitätskriterien im Bereich der Wirkungsforschung mit Blick auf den Ertrag künstlerischer Bildung an den zu vermittelnden bzw. vermittelten Kompetenzen respektive Zielen künstlerischer Bildungsangebote ausgerichtet werden (u. a. Rittmeyer, 2012; Seidel et al., 2009; Winner, Goldstein & Lancrin, 2013a) sowie einer Beschreibung der jeweiligen künstlerischen Angebote unterliegen und anhand konkreter Angebotsmerkmale definiert werden, die sich aus theoretischer, empirischer und/oder praktischer Perspektive für gelingende künstlerische Bildungsprozesse als relevant erweisen respektive gezeigt haben (u. a. Bamford, 2010; Berner, 2016; Keuchel & Aescht, 2007; Seidel et al., 2009). Das Netzdiagramm in Abbildung 4 versucht, das Spannungsfeld grafisch zu veranschaulichen. Dabei wird von Schnittmengen zwischen den definierten Bereichen ausgegangen und angenommen, dass auch andere Aspekte, wie u. a. die Nutzungsperspektive im Sinne der individuellen Wahrnehmung der Teilnehmenden, Rahmenbedingungen (Ort, Zeit, Ressourcen) und Strukturmerkmale sowie künstlerische Qualität mögliche weitere Bestandteile eines Qualitätsdiskurses darstellen.

Wird nach der Verbindung von Kunst und Schule gefragt, bezieht sich die Qualität künstlerischer Bildung nicht nur auf die jeweiligen Angebote, sondern auch auf die Schule an sich, auf politische Rahmenbedingungen sowie auf konzeptionelle Grundlagen. Hier

erweist sich das Qualitätstableau für kulturelle Schulentwicklung der BKJ<sup>2</sup> als hilfreiches Modell, die Komplexität eines möglichen Qualitätsdiskurses zur künstlerischen Bildung zu beschreiben und zu erweitern. Im Tableau werden verschiedene Ebenen der Betrachtung auf Qualitäten eingenommen: Die Subjektebene betrachtet Qualität mit Blick auf das lernende Individuum, die Mikroebene bezieht sich auf die künstlerischen Lehr-Lernsituationen und Interaktionen, die Mesoebene fokussiert die Schule respektive den Träger der kulturellen/künstlerischen Bildungsangebote, und in der Makroebene wird der politische sowie kommunale Rahmen betrachtet, in dem sich kulturelle respektive künstlerische Bildung ereignet. Eine Theorieebene behandelt konzeptionelle Grundlagen (Braun, Fuchs & Kelb, 2009). Alle Ebenen werden bezüglich struktureller Qualität, Prozessqualität, Ergebnisqualität sowie einer partizipativen Evaluation befragt.

Bezugnehmend auf den Forschungsstand zur Qualität künstlerischer Bildung werden im Folgenden zentrale Merkmale für gelingende künstlerische Bildungsprozesse (Prozessqualität) im Kontext künstlerischer Angebote vorgestellt, die in einschlägigen empirischen Studien sowie theoretischen Konzeptionen wiederholt benannt wurden. Hierfür wurden die Merkmale geclustert, um einen theoretischen Rahmen zu skizzieren. Insgesamt ergaben sich auf diese Weise 18 Qualitätsdimensionen künstlerischer Bildungsangebote.

- **Authentizität:** Zentral zeigt sich der Anspruch, künstlerische Bildungsangebote aus der Kunst heraus zu planen und in der Kunst durchzuführen. Dabei geht es vorrangig um authentische künstlerische Prozesse, die initiiert und in die Schülerinnen und Schüler involviert werden (u. a. BKJ, 2017; Seidel et al., 2009; Eger, 2015). Die eigene künstlerische Praxis der Lehrenden stellt den Ausgangspunkt und Bezugsrahmen für die Angebotsstellung und Angebotsdurchführung dar (BBK, 2011). Letztlich geht es auch um sogenannte »sparkling moments« (Eger, 2015), die in authentischen künstlerischen Prozessen entstehen, von emotionalem Gehalt sind und Schülerinnen und Schüler für die Kunst gewinnen können. Damit verbunden ist auch die der Kunst eigene »Ganzheit« (Bilstein, 2013, S. 63). Ganzheit sieht Bilstein (2013) als ein weiteres zentrales Merkmal von Kunstwerken und leitet davon ausgehend für die kulturelle Bildung die Qualität ab, »ein Übungsfeld bereit[z]ustellen, auf dem sich die Sensibilität und Aufmerksamkeit für Ganzheiten und Atmosphären herausbildet« (S. 63). Eger (2014, 2015) spricht zudem von einer authentischen künstlerischen Umgebung, in der Projekte durchgeführt werden. Seidel und Kollegen (2009, S. 16) verweisen diesbezüglich auch auf »an involvement with authentic artistic processes and materials« sowie auf »direct experiences with works of art made or in the making«. Hier ist die direkte Umgebung angesprochen, in der künstlerische Bildungsprozesse initiiert und begleitet werden und die für eine authentische und damit auch qualitätsvolle künstlerische Bildung entscheidend ist (u. a. Rittelmeyer, 2014; Eger, 2015; Keuchel & Aescht, 2007). Nicht nur der Raum selbst, im Raum sichtbare und ausgestellte künstlerische Werke sowie insbesondere auch Schülerarbeiten sind für

2 Das Qualitätstableau für kulturelle Schulentwicklung der BKJ ist online abrufbar unter [http://lebenskunstlernen.de/fileadmin/user\\_upload/Werkstattbox/Zur\\_Konzeption\\_der\\_kulturellen\\_Schulentwicklung.pdf](http://lebenskunstlernen.de/fileadmin/user_upload/Werkstattbox/Zur_Konzeption_der_kulturellen_Schulentwicklung.pdf)

eine inspirierende und emotional anregende Atmosphäre zentral (Seidel et al., 2009). Nicht nur fertige, sondern auch entstehende Arbeiten, die sich im Prozess verändern und weiterentwickeln, haben besonderes Potenzial, eine künstlerisch anregende Atmosphäre zu schaffen (Seidel et al., 2009). Damit verbunden ist auch der Anspruch an die Authentizität der Künstlerin/des Künstlers. Häufig sind Kunstschaffende mit ihrer ganzen Person in den künstlerischen Prozess eingebunden, teilen Erfahrungen, Gefühle und überzeugen insbesondere persönlich. Damit zeigt sich nicht nur die vermittelnde Position als eine Handlungsfrage, auch Aspekte des Embodiments als Aktivierung erscheinen hier zentral (u. a. Eger, 2014; 2015; Wetzel & Lenk, 2013).

- **Professionalität:** Mit der Authentizität ist auch die Professionalität der ein Projekt durchführenden Personen angesprochen. Kirchner und Kirschenmann (2015) sehen allgemein für künstlerische Lehrsituationen die Lehrkompetenz im Sinne des Professionswissens als entscheidend an. Damit verbunden werden eine künstlerische Expertise und Fachwissen, Methodenvielfalt, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen über Lernprozesse sowie Klassenmanagement und Organisationstalent. »Das persönliche, soziale und methodische Vermögen in Lehrsituationen ist häufig stark geprägt von den individuellen künstlerischen Erfahrungen. Dieses Selbstverständnis als Künstlerin und/oder als Pädagoge muss kontinuierlich reflektiert werden. Diese subjektiven ästhetischen Vorerfahrungen sind wiederum Voraussetzung, um im Kunstunterricht eine besondere Aufmerksamkeit für die ästhetische Sensibilisierung, für kreative Prozesse, individuelle Ausdrucksweisen und das bildnerische Vermögen der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln« (Kirchner & Kirschenmann, 2015, S. 169). Von Relevanz sind im Sinne des doppelten Kompetenzprofils (Abschnitt 1.2) »fachkundiges Personal mit künstlerischer und (kultur)pädagogischer Qualifikation« (BKJ, 2017, S. 3). Damit einher geht eine beständige Notwendigkeit der Fort- und Weiterbildung (Bamford, 2010). Zentral erscheint in diesem Kontext auch die »metakritische Reflexion über Strategien und Verhaltensmuster« (Bamford, 2010, S. 125). Insbesondere veränderte Bedingungen oder verschiedene Kontexte machen ein erneutes Nachdenken über Praxen, Strategien und Zugänge notwendig, um künstlerische Bildung an den jeweiligen Kontexten und Bedingungen vor Ort an der Schule auszurichten und neu bestimmen zu können.
- **Divergenz und Offenheit:** Der Kunst ist die Vielfalt an Zugängen und möglichen Lösungen eigen und dem Kunstschaffenden scheint insofern »jederzeit alles möglich« (Bilstein, 2013, S. 61). Daraus leitet Bilstein (2013) Kontingenz als ein weiteres Qualitätskriterium ab und formuliert den »Pathos der Befreiung« (S. 62): »Kulturelle Bildung kann man auch daran messen, ob ihr dieser Befreiungsakt vom Material, von den eigenen Konventionen, von den Erwartungen der anderen gelingt« (Bilstein, 2013, S. 62). Kunst ist und macht demzufolge frei. Damit einher gehen eine intendierte Vielfalt und Diversität, die sich auch in den künstlerischen Bildungsangeboten zeigen. Damit verbunden steht immer auch das Überwinden eigener Grenzen, Gewohnheiten, Konventionen und Barrieren (Bamford, 2010). Offenheit für die eigene

Unzulänglichkeit und aus dieser produktiv Neues zu erschaffen, erscheint zudem im Sinne einer Fehleroffenheit dem künstlerischen Prozess eigen. Fehler zuzulassen und daraus zu lernen sowie über die eigenen Grenzen hinauszugehen, formuliert Bamford (2010) als ein zentrales Qualitätsmerkmal künstlerischer Angebote. Die Förderung von Imagination als Weg zur Vielfalt kann als ein weiteres Merkmal formuliert werden: »Diese Imagination zu fördern und Unberechenbarkeit darin anzuerkennen, ist Teil der Arbeit« (Eger, 2015).

- **Begeisterung, Aktivierung und vertiefte Auseinandersetzung:** In Anlehnung an den angloamerikanischen Diskurs zur »arts education« leitet Bilstein (2013) die Begeisterung für die Künste als zentrales Vermittlungsziel ab. »Wenn sich kulturelle Bildung wirklich an den Künsten orientieren will, dann muss sie ihre Qualität auch daran erweisen, dass es ihr gelingt, diese motivational gestützte Wertschätzung, diese ›Inspiration‹ und ›Be-Geisterung‹ zu vermitteln« (Bilstein, 2013, S. 63). Damit verbunden scheint ein Verständnis der Kunst von Bedeutung, ohne dem sich Wertschätzung und Begeisterung nur bedingt einstellen können. »Art appreciation is generally assumed and often explicitly claimed to be the desired outcome of art education« (Barrett, 2007, S. 639). Dabei beinhaltet Verständnis nicht unbedingt ein Verstehen, vielmehr sind damit das Nachvollziehen künstlerischer Positionen und Intentionen, Kontextualisierung sowie insbesondere eine subjektive Bedeutung und ästhetische Urteilsbildung verbunden (Barrett, 2007). Ein Verständnis für Kunst kann im künstlerischen Tun angebahnt werden, ebenso wie im Sprechen über Kunst. Zentral erscheint hier eine vertiefte (handelnde, kognitive und emotionale) Auseinandersetzung mit der Kunst sowie die Aktivierung in der Kunst (Berner, 2016), die sich in einer intensiven Beschäftigung und Vergegenwärtigung – »Be-Geisterung« im Sinne Bilsteins (2013, S. 63) – ereignen. »Artistic processes themselves, such as improvising, interpreting, and composing, are also deeply engaging« (Seidel et al., 2009, S. 30). Aktivierung zielt damit vorrangig auf eine intensive Auseinandersetzung. Nicht damit zu verwechseln ist eine rein verhaltensbasierte Aktivierung, die nicht zu einer motivierenden, intensiven Tätigkeit führt. Auch im Flow-Erleben sehen Seidel und Kollegen (2009) daher ein zentrales Qualitätsmerkmal künstlerischer Bildung.
- **Handelndes Lernen:** Künstlerische Bildung eignet sich vorrangig in einem aktiven künstlerischen Tun und in kreativem Schaffen (Bamford, 2010). Dabei ist es vorrangig relevant, dass ein breites Spektrum an künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten erprobt werden kann und eine gewisse Intensität und Regelmäßigkeit in der künstlerischen Vermittlung möglich ist (Bamford, 2010; Keuchel & Aescht, 2007). Eger (2015) weist auf ein selbsttätiges künstlerisches Handeln hin, das »Räume für Experiment, Exploration, Gestaltung und Ausdruck sowie für eigene Nachforschungen« (o. S.) öffnet. Im kunstpädagogischen Diskurs zeigt sich hier die Verbindung von Produktion mit Rezeption und Reflexion. In einer praktischen Aneignung wird Kunst nachvollziehbar und führt über die Reflexion gemachter Erfahrungen zu Erkenntnisprozessen und zum Lernen (u. a. Schulz, 1998; Kirchner & Kirschenmann, 2015).

- **Sinnliche und ästhetische Erfahrungsqualitäten:** Sinnliche und ästhetische Erfahrungen haben eine bedeutende Relevanz für künstlerisches Schaffen. »Sie [die Kunst; Anmerkung der Verfasserin] beginnt mit den Händen, den Augen, den Ohren, der Nase, der Haut« (Bilstein, 2013, S. 61). In der Ermöglichung leib-sinnlicher Erfahrung und den damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten ist daher ein bedeutendes Kriterium für künstlerische Bildung angesprochen (Bilstein, 2013; Eger, 2015). Sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung ermöglichen ästhetische Erfahrungen, die im Kontext kultureller und künstlerischer Bildung bildungswirksam werden können. Dies geht einher mit (kunst-)pädagogischen Konzepten zur ästhetischen und künstlerischen Bildung (u. a. Rittelmeyer, 2015). »Ästhetische Erfahrung [...] ist ein Modus, Welt, und sich selbst im Verhältnis zur Welt und zur Weltsicht anderer zu erfahren« (Otto, 1994, S. 56). Ästhetische Erfahrungen können als relevante Bedingungen für ästhetisches Lernen respektive Lernen in und durch die Kunst bezeichnet werden (Abschnitt 1.2; u. a. Schäfer, 1999; Unterberg, 2015). Das Ermöglichen von Erleben und Erfahren – möglichst authentisch in der Kunst an Originalen oder authentischen künstlerischen Prozessen (Seidel et al., 2009) – ist daher von hoher Bedeutung für künstlerische Bildungsprozesse.
- **Prozessorientierung:** In der Geschichte der Kunst zeigt sich ein Wandel vom Produkt zum Prozess. Mit der Gegenwartskunst zeigen sich immer stärker prozessbezogene Erfahrungsqualitäten, die ein Kunstwerk bedingen. Kunst wird zum Erlebnis (Abschnitt 1.2). Hieraus leitet Bilstein (2013) die Sensibilität für Prozesse als eine relevante Qualitätsanforderung künstlerischer Bildung ab. Nicht die Fixierung auf ein Produkt am Ende sollte für kulturelle respektive künstlerische Bildung zentral sein, sondern der Fokus auf die künstlerischen Prozesse und die damit verbundenen Erfahrungen und die Aufmerksamkeitsschulungen. Eger (2015) betont in diesem Zusammenhang auch die Nichtlinearität künstlerischer Prozesse, die sich in guten künstlerischen Bildungsangeboten zeigt, und verweist auf die Prozessoffenheit sowie Ergebnisoffenheit. Künstlerische Prozesse erfordern aufgrund ihrer Eigenwilligkeit und Einzigartigkeit ein situationsspezifisches und prozessorientiertes Handeln (Eger, 2015).
- **Vertrauensvolle Atmosphäre:** Im künstlerischen Prozess ist die Person in besonderer Weise angesprochen, gehen doch eigene Sichtweisen, Wünsche und Erfahrungen in die Arbeit mit ein. »Es bedarf eines sicheren Rahmens und einer offenen, wertschätzenden Atmosphäre, in der sich die SchülerInnen einerseits auf derartige Prozesse einlassen können beziehungsweise wollen« (Eger, 2015). Wertschätzung, Vertrauen und Respekt gegenüber den jeweiligen anderen sind daher von hoher Relevanz, um ein freies und aktives künstlerisches Arbeiten und damit Kreativität und Selbsttätigkeit zu ermöglichen (Berner & Theurer, 2016; Seidel et al., 2009).
- **Kommunikation:** »The communication in high quality arts learning settings goes in all directions – among students, between teachers and students, among teachers, and between everyone and works of art« (Seidel et al., 2009, S. 40). Künstlerische Bildungsangebote zeichnen sich durch eine besondere Kommunikationskultur aus,

in der alle Beteiligten einbezogen werden (Eger, 2015), offen miteinander kommunizieren und auch Gehör erhalten. Seidel und Kollegen (2009) beziehen »practice of careful listening« (S. 40) hier mit ein, was sie aufgrund ihrer Ergebnisse der Interviewstudie für eine offene Kommunikation als grundlegend erachten. Bamford (2010) spricht von einem aktiven Austausch von Ideen sowie von Gesprächen zwischen Kunstschaftenden, Lehrenden und Schülerinnen und Schülern. Das Sprechen über das praktische künstlerische Arbeiten wird hier als zentral für die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler angesehen.

- **Kooperatives Arbeiten:** Eng verbunden mit der Kommunikation sind die Kooperation und Kollaboration innerhalb der Projekte. Künstlerische Angebote zeichnen sich durch kooperative Arbeitsformen aus (Bamford, 2010) und fördern die Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler. Dabei ist nicht immer die Gemeinschaftsarbeit das vorrangige Ziel, sondern der Austausch untereinander, das Teilen von Ideen und Erfahrungen sowie die gegenseitige Unterstützung. »In arts learning experiences, the work always involves others« (Seidel et al., 2009, S. 40). Gruppenarbeit im künstlerischen Setting kann darüber hinaus dazu verhelfen, dass sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig unterstützen, ihre jeweiligen Stärken in den Arbeitsprozess einbringen und voneinander lernen. Zudem wird ein selbstverantwortetes Lernen gefördert. »The feeling of being part of something bigger than oneself offers an identity and sense of purpose to one's efforts that helps many young people sustain commitment to their own learning through their commitment to being a full contributor to the work of the group« (Seidel et al., 2009, S. 40).
- **Zusammenarbeit und Vernetzung:** Bamford (2010) erachtet aufgrund ihrer Befragungen aktive Partnerschaften zwischen Kunst-/Kulturschaftenden und Kunst-/Kulturinstitutionen für die qualitätsvolle künstlerische Bildung als zentral. »Diese Beziehungen müssen authentisch sein, wobei alle Mitspieler die Beiträge der anderen anerkennen und jeweils alle bei allen Schritten der Entscheidungsfindung, Einführung und Evaluation einbezogen werden« (Bamford, 2010, S. 117). Dabei wird insbesondere eine längerfristige Partnerschaft fokussiert, um »nachhaltige Qualitätsvorgaben innerhalb einer Schule oder eines anderen pädagogischen Zusammenhangs [zu] bewirken« (Bamford, 2010, S. 117). Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen waren auch in der Analyse von Keuchel und Aescht (2007) ein Qualitätskriterium.
- **Reflexion:** Das Reflektieren ist für ein nachhaltiges Lernen in künstlerischen Prozessen von entscheidender Bedeutung (Bamford, 2010; Berner, 2016; Orth, 2018;). Bamford (2010) zeigt auf, dass in künstlerischen Bildungsangeboten sowohl konkrete Reflexionsmethoden (u. a. Portfolioarbeit) als auch Gespräche sowie bildnerische Verfahren und nicht sprachlich-kognitive Zugänge von Reflexion von Bedeutung sind, um Schülerinnen und Schüler zu einem kritischen und reflektieren Umgang mit der eigenen Arbeit sowie mit der Arbeit anderer zu bringen. Im kunstpädagogischen Diskurs ist die Reflexion für das Lernen von entscheidender Bedeutung und

im kunstdidaktischen Setting ein relevanter Bestandteil (u. a. Buschkühle, 2017; Dreyer, 2006; Kirchner & Kirschenmann, 2015; Orth, 2018).

- **Experimentieren und Forschen:** Projektbasierte Formate sind für künstlerische Bildungsangebote von entscheidender Bedeutung, um längerfristige Auseinandersetzungen zu ermöglichen und authentische künstlerische Prozesse zu initiieren (Bamford, 2010; Buschkühle, 2017; Eger, 2015). Dabei wird die jeweilige Prozess- und Ergebnisoffenheit betont, die insbesondere durch Experimentieren, Explorieren und Forschen im Künstlerischen eingelöst wird. Zudem wird die jeweils eigene Frage- und Problemstellung fokussiert, die im Setting der künstlerischen Bildungsangebote entwickelt und bearbeitet wird (BBK, 2011; Seidel et al., 2009).
- **Schüler-/Adressatenorientierung:** Künstlerische Bildung orientiert sich an den Interessen und Begabungen der Schülerinnen und Schüler, die die »Grundlage des gemeinsamen (künstlerischen) Prozesses« (BKJ, 2017, S. 2) bilden. Damit verbunden ist eine Orientierung an aktuellen Themen sowie an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen, um Schülerinnen und Schüler zu motivieren und zu selbsttätigen, forschenden Prozessen anzuregen. Individuelle Begabungen sind zu berücksichtigen und Schülerinnen und Schüler entsprechend zu unterstützen sowie neue Lerninhalte an deren Vorerfahrungen und Vorwissen anzubinden (Berner, 2016; Seidel et al., 2009). Künstlerische Bildung ist zudem immer auf die Ganzheit der Person ausgerichtet, d.h. nicht nur auf kognitive Fähigkeiten, sondern auch auf soziale und emotionale Bildungsprozesse (Bilstein, 2013; BKJ, 2017). Damit verbunden ist eine sinnvolle und curriculare Verbindung von verschiedenen Lernerfahrungen in den Künsten zu leisten. Gute künstlerische Bildung zeichnet sich daher durch ein verbundenes Lernen aus, nicht nur im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler, auch bezogen auf den Ort, die Akteure sowie andere Lerninhalte (Bamford, 2010).
- **Partizipation:** Der Kunst und dem künstlerischen Schaffen ist die Notwendigkeit der Entscheidung immanent (Bilstein, 2013). Der künstlerischen Bildung obliegt es daher, die Lernenden an den Prozessen aktiv zu beteiligen und ein selbstbestimmtes und selbsttätiges Lernen zu ermöglichen. Selbst für das Lernen in und durch die Kunst einzustehen und dieses zu verantworten, erscheint auch aus Sicht eines konstruktivistischen Lehr-Lernverständnisses von entscheidender Bedeutung (BBK, 2011; BKJ, 2017; Eger, 2015; Seidel et al., 2009). Die aktive und selbstbestimmte Beteiligung von Lernenden an den eigenen Lernprozessen kann insofern als *Partizipation nach innen* bezeichnet werden (Becker, 2015). *Partizipation nach außen* bezieht sich hingegen auf eine gemeinsame Verantwortung aller Akteure für das künstlerische Projekt, wobei hier auch politische Träger, Kunstschaffende und Lehrende sowie die Lernenden vor Ort einbezogen sind. Bamford (2010) weist hier auf einen demokratischen Ansatz in der Planung, strategischer Entscheidungen, der Implementierung und Durchführung sowie der Evaluation.
- **Balance zwischen Intentionalität und Flexibilität:** Künstlerische Bildung erfordert sowohl eine gute Vorbereitung, als auch das spontane, flexible Agieren und

Adaptieren. Seidel und Kollegen (2009, S. 37) sprechen hier auch von »balance of preparedness and spontaneity«. Angesprochen ist hier ein intendiertes Handeln, das auf einer guten Vorbereitung beruht und sich daran im Prozess ausrichtet – jedoch nicht blind an der Vorbereitung festhält, sondern sich adaptiv entsprechend an den jeweiligen Lehr-Lernsituationen ausrichtet (Berner, 2016). Damit verbunden wird auch die Klärung von Zielvorstellungen (BBK, 2011) als relevant benannt. Einerseits, um entsprechend nach außen argumentieren und legitimieren zu können, andererseits, um den Schülerinnen und Schülern gegenüber die Erwartungen an deren Arbeitsprozesse transparent formulieren zu können. »In order to give themselves over to a learning experience – to prepare for engagement – students need to know in a broad sense why they are doing what they are doing and what’s expected of them« (Seidel et al., 2009, S. 37). Sich auch von geplanten Entwürfen lösen zu können, wird dabei als entscheidend für künstlerische Prozesse angesehen, die ein flexibles und spontanes Agieren einfordern.

- **Materialien und Ressourcen:** In vielen Merkmalskatalogen wird insgesamt von stimmigen und angemessenen Rahmenbedingungen zur Durchführung der künstlerischen Bildungsangebote gesprochen. Dabei handelt es sich um die Lernumgebung (Ort, Räumlichkeit; Authentizität), ausreichende Zeit für künstlerisches Arbeiten, hochwertiges und/oder anregendes Material sowie Techniken und hierfür relevante Werkzeuge und Maschinen (Bamford, 2010; BKJ, 2017; Eger, 2015; Keuchel & Aesch, 2007). Bamford (2010) weist zudem auf die Relevanz hin, die direkte Umgebung sowie die dort zur Verfügung stehenden Ressourcen in die Planung und Durchführung einzubeziehen.
- **Nachhaltigkeit und Übertragbarkeit:** Nachhaltige künstlerische Bildung zeigt sich nicht nur in Dokumentationen und Schriften über Projekte oder in einer Weiterführung, sondern insbesondere in der Reflexion über die gemachten Erfahrungen und den daraus gewonnenen Erkenntnissen (Bamford, 2010). Dies erscheint umso nachhaltiger, sofern eine mögliche Übertragbarkeit von Modellprojekten bereits von Anfang an mitgedacht wird (Keuchel & Aesch, 2007). Die gewonnenen Erkenntnisse können (institutionell sowie personell) verinnerlicht werden und können nachfolgende Projekte mit- bzw. weiterentwickeln. Hierfür stellt die Evaluation ein relevantes Instrument dar und ist nach oder während des Projekts durchzuführen. Selbstreflexive Zugänge der »formativen Bewertung« (Bamford, 2010, S. 124) sowie eine »metakritische Reflexion über Lernzugänge und Veränderungen« (Bamford, 2010, S. 125) stellen hier geeignete Formen dar, um Qualität zu fördern (Bamford, 2010).

Insgesamt konnten in den vorherigen Ausführungen verschiedene Angebotsmerkmale, die im aktuellen Diskurs zur Qualität künstlerischer Bildung wiederholt angeführt werden, zu 18 Dimensionen zusammengefasst werden. Hier zeigen sich zum Teil parallele Merkmale zu Qualitätsdiskursen der schulpädagogischen Unterrichtsforschung und Lehr-Lernforschung (u. a. Einsiedler, 2002; Helmke, 2015; Hess & Lipowsky, 2016; Meyer, 2004). Somit spielen

beispielsweise auch die Aktivierung und Motivierung in den Konzepten der Unterrichtsqualität eine zentrale Rolle (u. a. Helmke, 2015; Rheinberg, 2006; Roth, 2010). Insbesondere eine aktive, d. h. vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen wird hier als relevant für erfolgreichen Unterricht angesehen. Zudem werden die Beziehungsqualität von Lehrenden und Lernenden (u. a. Giesecke, 1997; Krautz & Schieren, 2013; Prengel, 2019) sowie das Lernklima in einer Schulklasse für erfolgreiches Lernen sowie kreatives Arbeiten zentral verhandelt (u. a. Eder, 2006; Nonte & Schwippert, 2012; Theurer, 2015). Bedeutsam für die künstlerische Bildung erscheinen zudem die Konzepte zum selbstbestimmten sowie handlungsorientierten Lernen, insbesondere im Hinblick auf nachhaltiges Lernen (u. a. Brandmayr, 2016; Gudjons, 2015).

Qualität künstlerischer Bildung wird aber auch daran ausgerichtet, welchen Ertrag künstlerische Bildungsangebote haben. Die im Rahmen der Wirkungsforschung verorteten empirischen Studien sind im Bereich der künstlerischen Bildung methodisch unterschiedlich und beziehen sich auf die verschiedenen Sparten künstlerischer Bildung (Rittelmeyer, 2012; Winner, Goldstein & Lancrin, 2013a). Neben der Wirkung künstlerischer Bildung auf akademische Kompetenzen in nicht künstlerischen Fächern (z. B. Schulleistung) finden sich Wirkungen auf kreative, soziale sowie kunstimmanente Kompetenzen, die es weiter zu erforschen gilt. Wirkungen können insgesamt anhand der vier Kompetenzbereiche eingeteilt werden: Fach-/Sachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und Selbstkompetenzen.

Mit Blick auf die Qualität künstlerischer Bildung wird nicht nur danach gefragt, ob künstlerische Bildungsangebote Fach-/Methoden-/Sozial- und Selbstkompetenzen fördern, sondern insbesondere auch danach, wie sie dies tun (Bamford, 2010; Rittelmeyer, 2012; Unterberg, 2015), also anhand welcher methodischer und organisatorischer Angebotsmerkmale diese erreicht werden. »Quality lives in the ongoing dynamic between the multiple and sometimes shifting purposes of arts education and the choices educators and administrators are constantly making to achieve them« (Seidel et al., 2009, S. 27). Demzufolge geht es konkret darum, welche Wirkungen künstlerische Bildungsprozesse erzielen können und wie diese Wirkungen in den jeweiligen künstlerischen und pädagogischen Settings erreicht werden. Forschungsbedarf in Theorie und Empirie sehen die Autoren des OECD-Berichts Winner, Goldstein und Vincent-Lancrin (2013b) deshalb auch darin, »weshalb und wie kulturelle Bildung Auswirkungen auf diverse Outcomes« (S. 12) hat.

Um der Frage nach dem WIE näherzukommen, kann das Konzept des Erfahrungslernens herangezogen werden, unter Berücksichtigung der für künstlerisches Arbeiten eigenen Erfahrungsqualitäten. Somit ist davon auszugehen, dass sich für Schülerinnen und Schüler in qualitativ hochwertigen künstlerischen Bildungsprozessen vielfältige Wahrnehmungs- und Erfahrungspotenziale ergeben. Wahrnehmen, Erfahren und Lernen stehen dabei in einem direkten Verhältnis zueinander, und zwar immer dann, wenn Erfahrungsprozesse mit Denkprozessen gekoppelt sind (u. a. Dewey, 1988; Duncker, 1999). Erfahrungsprozesse werden immer auch vom jeweiligen Setting beeinflusst, in dem die Akteure künstlerisch miteinander agieren. Aus Erfahrungsprozessen können Erkenntnis- und Lernprozesse entstehen, wobei

dies in der künstlerischen Bildung stark mit dem ästhetischen Erleben und Erfahren verbunden ist (u. a. Berner, 2018; Buschkühle, 2017; Unterberg, 2015). Dabei wird für den künstlerischen Prozess angenommen, dass dies besonders sinnliche Erfahrungen sind, die zu einer weiteren, vertieften Auseinandersetzung anregen und Lernprozesse ermöglichen (s. o.). So führt Buschkühle (2015) zur künstlerischen Bildung als kunstpädagogischem Konzept aus: »Künstlerische Projekte, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und eine Vertiefung der Auseinandersetzung mit einem Thema erlauben, eröffnen [...] solche umfangreichen Lernpotenziale. Weil die Kunst bei der sinnlichen Beobachtung ansetzt und von da aus befragt und Vorstellungen beflügelt« (S. 194). Buschkühle betont hier, dass einerseits der Zeitaspekt und andererseits eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema für künstlerisches Arbeiten von Bedeutung ist. Sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung sind dabei relevant, sind sie doch Ausgangspunkt von Erfahrungs-, Erkenntnis- und damit Lernprozessen. Buschkühle spricht hier konkret die Zeit als strukturelle Bedingung für künstlerisches Arbeiten sowie die sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung als kunstimmanente Vermittlungsmodi an. Weiter wäre zu fragen, ob es auch darüber hinaus andere strukturelle Merkmale von Lernprozessen im künstlerischen Arbeiten an Schulen gibt. Hier lohnt sich ein Blick auf andere handlungsorientierte Lernbereiche. In Anlehnung an das Strukturmodell zur betrieblichen Lernsituation am Arbeitsplatz von Rausch (2011) wird im Folgenden ein Strukturmodell der Arbeits- und Lernsituation in künstlerischen Bildungsprozessen vorgeschlagen (Abbildung 5).

Lern- und Erfahrungspotenziale künstlerischer Bildung ergeben sich insbesondere intentional und stellen im Modell den Arbeits- und Lerngegenstand dar (Lernziele). Angenommen wird, dass »innere« Arbeits- und Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler, wie beispielsweise Interesse und Motivation an einem Thema oder an der Auseinandersetzung mit Kunst, das künstlerische Handeln beeinflussen. Dies ist analog zu bestehenden Lehr-Lerntheorien und Angebots-Nutzungs-Modellen des Unterrichts (u. a. Seidel, 2014; Helmke, 2015). In künstlerischen Bildungsangeboten werden die künstlerischen Prozesse von der Arbeits- und Lernumgebung sowie von Arbeits- und Lernhilfen gerahmt und unterstützt. In Anlehnung an das Modell von Rausch (2011) können hier soziale und materielle Aspekte unterschieden werden, was nicht nur für das Lernen am Arbeitsplatz, sondern auch für künstlerische Bildungsprozesse dienlich erscheint, da sich Lernhandeln in der Tätigkeit, d. h. im künstlerischen Arbeiten in den Projekten, vollzieht.

Zunächst bietet das künstlerische Bildungsangebot eine *soziale Arbeits- und Lernumgebung*. Ein künstlerisches Lernarrangement entsteht dann, wenn künstlerische Prozesse so aufbereitet werden, dass Lernende einen Zugang finden (Interesse, Motivation und Anbindung an deren Lebenswelt) und in den Arbeitsprozessen künstlerische Erfahrungen sammeln können, die lern- und bildungswirksam werden und sich in einem Arbeits- und Lerngegenstand manifestieren. Dies geschieht mittels motivierender und strukturierender Aufgaben, Arbeitsaufträgen sowie im Allgemeinen durch methodisches Handeln. Künstlerisches Arbeiten in der Schule ist daher zwischen dem künstlerischen und dem pädagogischen Handeln zu verorten. Wie in künstlerischen Bildungsangeboten die Lehr- und Lernprozesse initiiert und

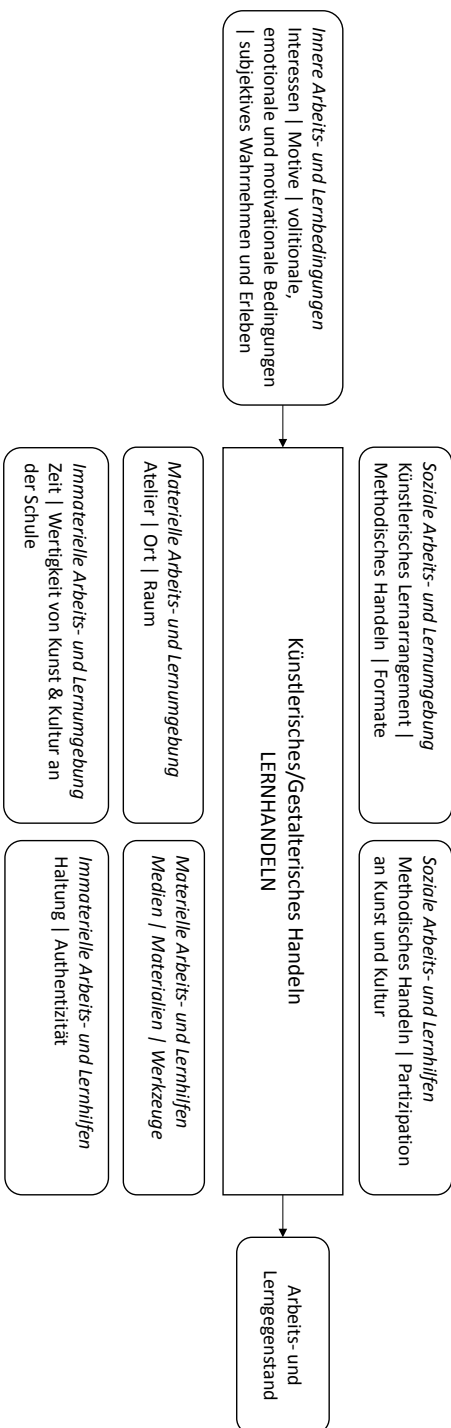


Abb. 5: Strukturmodell der Arbeits- und Lernsituation in künstlerischen Bildungsprozessen in Anlehnung an Rausch (2011, S. 123)

begleitet werden können und fachliches sowie didaktisch-methodisches Handeln auszurichten ist, dürfte auch in dem jeweiligen künstlerischen Lernarrangement und Angebotsformat begründet sein. Darüber hinaus spielen materielle Rahmenbedingungen der künstlerischen Arbeits- und Lernumgebung eine zentrale Rolle: das Atelier im Rahmen der Artist-in-Residence-Programme, schulische oder außerschulische Lernorte sowie räumliche Merkmale und die Architektur (Rittelmeyer, 2014).

Im adaptierten Strukturmodell der Arbeits- und Lernsituation in künstlerischen Bildungsprozessen erscheint eine zusätzliche dritte Komponente relevant, die der *immateriellen Arbeits- und Lernumgebung*, im Sinne von Möglichkeits- und Schaffensräume sowie mit Kunst und Kultur verbundene Werte und Wertigkeiten, die an einer Schule gelebt und umgesetzt werden. Dies bezieht sich nicht nur auf das Schulkonzept oder den jeweiligen Fachunterricht oder gar Kunstunterricht, sondern beinhaltet die Haltungen der Schulleiter und der Lehrpersonen, der Schülerinnen und Schüler sowie insgesamt die Schulkultur.

Künstlerische Arbeits- und Lernprozesse zeichnen sich weiter durch einen hohen Grad an Selbstständigkeit aus, und Kunstschaffende begleiten in ihrer Expertise die Arbeitsprozesse der Lernenden und sind unterstützend tätig. Angesprochen sind hier die *sozialen Arbeits- und Lernhilfen*, die sich neben einer hohen Fachlichkeit u. a. auch im didaktisch-methodischen Handeln zeigen. Wie u. a. Gestaltungsprozesse rückgemeldet werden, wie die Schülerinnen und

Schüler in der Ideenfindung unterstützt sowie im künstlerischen Arbeiten begleitet werden können, bedingt auch die Tiefenstruktur von Bildungsangeboten respektive von Unterricht. Letztlich wird hier auch entscheidend sein, inwiefern Schülerinnen und Schüler an Kunst und Kultur partizipieren können. Partizipation als Qualitätsmerkmal künstlerischer und kultureller Bildung scheint nicht nur durch die Anlage des Angebots, sondern vor allem auch durch die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen eingelöst werden zu können. Künstlerische Bildungsangebote fokussieren dann die Selbst- und Mitbestimmung, d. h., Schülerinnen und Schüler sind an Planungsentscheidungen beteiligt und verantworten diese im Verlauf der künstlerischen Arbeit mit. Dies erfordert von Lehrpersonen und Kunstschaffenden an Schulen u. a. Offenheit für die Ideen der Schülerinnen und Schüler, damit verbunden sind Flexibilität, Geduld, Fehleroffenheit und Mut sowie Kenntnisse über verschiedene Partizipationsmethoden (Becker, 2015).

Mit den sozialen stehen auch die *materiellen Arbeits- und Lernhilfen* in Verbindung, da sich an den Themen und Inhalten, den künstlerischen Strategien und Techniken auch die Medien, Materialien und Werkzeuge ausrichten. Darüber hinaus dürften auch *immaterielle Arbeits- und Lernhilfen* das Lernhandeln entscheidend beeinflussen. Somit ist die Haltung (Wetzel & Lenk, 2013) der vermittelnden Person von hoher Bedeutung, werden hierdurch doch indirekt soziale und materielle Arbeits- und Lernhilfen sowie die jeweilige Arbeits- und Lernumgebung mitbestimmt. In künstlerischen Bildungsprozessen scheint neben einer pädagogischen auch die künstlerische Haltung eine relevante Rolle zu spielen. Auch eine hohe Authentizität in der Strukturierung von Lehr-Lernprozessen dürfte sich demnach positiv auf das künstlerische Handeln und damit auf die Erfahrungs- und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler auswirken (Authentizität als Qualitätsdimension). Kunstschaffende an Schulen könnten so in Kooperation mit den Lehrpersonen zur Steigerung authentischen Lernens in interdisziplinär ausgerichteten künstlerischen Projekten beitragen.

Aus dem Modell wird ersichtlich, dass nicht nur am Lerngegenstand spezifische Erfahrungs- und Lernpotenziale festgemacht werden können, sondern dass sich diese besonders darin zeigen, wie Lernhandeln ermöglicht wird und damit die Prozesse zur vertieften Erfassung, Durchdringung und Aneignung des Lerngegenstands einerseits initiiert und begleitet, andererseits von den Lernenden vollzogen werden. Vereinfacht bedeutet dies, dass nicht nur die behandelte Technik oder das ausgewählte Bild als Lerngegenstand entscheidend ist, sondern *wie* das Lernhandeln zur Aneignung der Technik oder des Bildes gestaltet wird (Lehr-Lernprozesse), eröffnet unterschiedliche Erfahrungs- und damit Lernpotenziale, d. h., hierin zeigt sich auch, welchen Gehalt die künstlerischen Bildungsprozesse haben.

Wurde in den vorherigen Abschnitten die Qualität der künstlerischen Bildungsprozesse betrachtet, so formiert sich gute künstlerische Bildung auch in den Kooperationen von Schulen mit Kunst- und Kulturschaffenden sowie Kulturinstitutionen (Bamford, 2010). Dies ist insbesondere für Atelier- und Künstlerresidenzen von entscheidender Bedeutung.

## 1.4 Kooperationen von Kulturinstitutionen und/oder Kunstschaffenden mit Schulen und Lehrpersonen

Möchte man Kunst und Schule miteinander denken, spielen neben der Stärkung der künstlerischen Unterrichtsfächer besonders auch schulische Kooperationen mit externen Kunst- und Kulturschaffenden sowie Kunst- und Kulturinstitutionen eine bedeutende Rolle. Anhand ihrer weltweiten Analyse zur Qualität künstlerischer Bildung zeigt Bamford (2010) auf, dass Kooperationen mit externen Kunstschaffenden als ein zentrales Qualitätsmerkmal für gute künstlerische Bildung an Schulen angesehen werden können, um Teilhabegerechtigkeit zu gewährleisten und Schülerinnen und Schülern authentische Berührungsmöglichkeiten mit vielfältigen Künsten zu bieten. Hier zeigt sich ein relevanter Punkt der Teilhabe- und Chancengerechtigkeit: Interessen und Begabungen können sich nur dann entwickeln, wenn in der Schule allen Schülerinnen und Schülern ein Kennenlernen der Künste ermöglicht wird. Dies erscheint umso mehr als Notwendigkeit, wenn kaum oder keine curricularen Strukturen vorhanden sind oder zunehmend fachfremder Unterricht in den künstlerischen Fächern stattfindet. Kooperationen zeigen sich auch in der Öffnung von Schule hin zu außerschulischen Lernorten von großer Bedeutung, u. a. mit Kunstmuseen, Ateliers oder Werkstätten sowie im Ganztag (Ackermann et al., 2015; StEG-Konsortium, 2015).

Arbeiten Kunstschaffende an Schulen, ist die Kooperation im Unterricht und mit den Lehrpersonen von entscheidender Bedeutung. Aus der Schulforschung zur Kooperation von Lehrpersonen ist bekannt, dass durch kollegiale Kooperationen und Abstimmung der Unterrichtstätigkeiten die Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler aufeinander bezogen und organisiert werden können (Maag Merki, 2009; Fußangel & Gräsel, 2012). Dies erscheint auch für die Kooperation mit Kunstschaffenden relevant, insbesondere, wenn Kooperationsangebote das fachliche Lernen ergänzen. Das System Schule stellt jedoch nicht die besten Ausgangsbedingungen für Kooperationen, und bisher zeigte sich empirisch an den Schulen nur ein geringes Ausmaß an Kooperationen und Kooperationsmöglichkeiten (u. a. Bauer & Kopka, 1996; Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Steinert, Klieme, Maag Merki, Döbrich, Halbheer & Kunz, 2006). Dies wird auf unterschiedliche Bedingungen zurückgeführt. Besonders in der organisatorischen Struktur des Fach- und Klassenunterrichts zeigen sich Hindernisse in der kollegialen Zusammenarbeit. Zudem kann eine starke Individualisierung der Unterrichtstätigkeit Teamstrukturen verhindern (zfs. Terhart & Klieme, 2006).

Zur unterrichtlichen Kooperation von Lehrpersonen mit Kunstschaffenden gibt es nur wenige empirische Befunde (u. a. Griesmann, 2011; Hohenauer, 2017; Preuss, 2011). Im Rahmen des NRW-Landesprogramms »Kultur und Schule« zeigt sich die Abstimmung in Motiven und Erwartungshaltungen für die Kooperation als relevant. »In der ersten Kontaktaufnahme spielt der Austausch über das Verständnis von Kunst und Kultur als Bestandteil eines Wirklichkeitskonzeptes der Künstler und Lehrer eine nicht zu unterschätzende Rolle. Erfahrungsgemäß bilden sich hier die inhaltlichen ›Schnittmengen‹, die einer Verzahnung von Unterricht und Projekt zuarbeiten und eine tragfähige Zusammenarbeit erleichtern« (Griesmann, 2011, S. 34). Hohenauer (2017) berichtet in ihrer empirischen Studie von

einer neu entstandenen Unterrichtsstruktur durch die Kooperation von Lehrpersonen mit den Kunstschaffenden und sieht darin eine Erweiterung des didaktischen Dreiecks von Lehrperson, Lernenden und Unterrichtsgegenstand. Kunstschaffende stellen zudem in ihrer Person künstlerische Haltungen und Strategien bereit, die sie im Unterricht fortwährend einbrachten. Während Lehrpersonen eher produktbezogen gearbeitet haben, die Arbeitsprozesse also auf ein entstehendes Produkt ausrichteten, arbeiteten die Kunstschaffenden eher prozessorientiert und legten die Schwerpunkte auf Aneignungsprozesse. Interessant zeigt sich weiter, dass es während der Projekte zu Rollenwechseln kam. So nahmen die Lehrpersonen – die in der Studie von Hohenauer (2017) Kunstlehrpersonen mit eigener freischaffender künstlerischer Tätigkeit waren – die Rolle der Kunstschaffenden ein und die Kunstschaffenden auch mitunter die Rolle der Lehrpersonen.

In den bisherigen Ausführungen wurde verstärkt die Zusammenarbeit von Kunstschaffenden und Lehrpersonen im gemeinsamen Unterrichten fokussiert. Unterricht gemeinsam zu planen und durchzuführen, stellt eine intensive Form der Zusammenarbeit dar. In der Schulforschung zur Kooperation von Lehrpersonen wird dies als *Ko-Konstruktion* bezeichnet und subsumiert auch Formen des gemeinsamen Unterrichts im Team, das sogenannte Teamteaching (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006). In der Ko-Konstruktion erweitern die jeweiligen Partner ihre eigenen Erfahrungs- und Wissenshorizonte und verantworten die jeweiligen Handlungsentscheidungen gemeinsam. Davon abgegrenzt wird eine *arbeitsteilige Kooperation*. Hier verantworten die Lehrpersonen unterschiedliche Anteile des Unterrichts und stimmen sich in der Planung und Durchführung aufeinander ab. Es wird beispielsweise eine gemeinsame Unterrichtseinheit geplant, in der die Partner jeweils eigene Anteile übernehmen (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006). Eine weitere Form der Kooperation stellt der *Austausch* an sich dar, d. h., wenn Lehrpersonen untereinander Informationen, Erfahrungen, Wissen oder Materialien austauschen, jedoch keinen Unterricht gemeinsam planen.

Für eine gelingende Kooperation können drei Grundbedingungen benannt werden: Während bei den beiden ersten Kooperationsformen Zielabstimmungen notwendig sind, benötigt es für den Austausch keine Aushandlung gemeinsamer Ziele oder eine Verständigung über Sichtweisen auf Kunst, Kultur und Schule. Darüber hinaus wird das gegenseitige Vertrauen als unabdingbar bewertet, um überhaupt eine Zusammenarbeit einzugehen. In der Zusammenarbeit benötigen die jeweiligen Kooperationspartner zudem ein gewisses Maß an Entscheidungs- und Handlungsfreiheiten, um eine gleichberechtigte Kooperation eingehen zu können. Ein zu starkes Autonomiebestreben kann sich jedoch auch kooperationshemmend auswirken (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Spieß, 2004; 2015).

Kommen Kunst und Schule auf personeller Ebene zusammen, kann es aber auch zu Spannungen kommen, die auf die je eigenen Systematiken von Kunst und Schule zurückzuführen sind und sich in den spezifischen Rollenzuweisungen und Rollenverständnissen widerspiegeln (u. a. Hohenauer, 2017; Kirschenmann & Lutz-Sterzenbach, 2011; Mörsch, 2015). Mit Kunst und Pädagogik sind grundsätzlich unterschiedliche Selbst- und Weltbilder verbunden. Kunst möchte im Allgemeinen bestehende Konventionen überwinden und ist in ihrer gesellschaftskritischen Funktion eher systemerneuernd (Karstein & Zahner, 2017).

Schule respektive Pädagogik verfolgt jedoch einen Bildungsauftrag, strebt Qualifikation und Sozialisation an und fokussiert dabei bestimmte Bildungsrichtungen und Kompetenzbeschreibungen. Grundlegend kann Schule daher als eher systemstärkend und systemerhaltend bezeichnet werden (Binder & Osterwalder, 2011; Wimmer, 2016). Kunst und Schule unterliegen demzufolge unterschiedlichen Logiken. »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« (Mörsch, 2015, S. 6). Daraus resultierende Spannungen sind notwendig, um eine Weiterentwicklung anzustreben. Mörsch (2015, S. 3) spricht hier auch davon, dass »Störungen [...] Vorrang [haben]«. Der Austausch mit dem jeweiligen anderen, Fremden, Ungewohnten, Irritierenden kann jedoch nur dann produktiv genutzt werden, wenn alle Beteiligten offen und unvoreingenommen aufeinander zugehen, das jeweilige Gegenüber in seiner Expertise anerkennen und bereit zur Weiterentwicklung sind (Kirschenmann & Lutz-Sterzenbach, 2011; Mörsch, 2015; Niehoff, 2011). Nur dann können Reibungen stattfinden, »bei denen es daher weniger darum gehen kann, sie aufzulösen, als sie als Motor und Gestaltungsmoment in der Arbeit zu begreifen« (Mörsch, 2015, S. 6). Im Bereich der Ganztagschulen liegt ein mittlerweile differenzierter Kenntnisstand über Anforderungen an Kooperationen mit außerschulischen Experten und Partnern vor (Speck, 2012). Zentral zeigte sich, dass »Kooperationen [...] nur dann einen größeren pädagogischen Ertrag erbringen, wenn es den Lehrkräften gelingt, die Kooperationspartner als qualitativ hochwertige Bereicherung [...] anzuerkennen« (Speck, 2012, S. 59). Anzunehmen ist, dass auch Kunstschaffende in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen eine Bereicherung erfahren müssen.

Spannungen und Vorurteile können auch aufgrund unterschiedlicher struktureller Gegebenheiten entstehen, mit denen Kunstschaffende und Lehrpersonen an Schulen arbeiten. Können sich Kunstschaffende in Projekten an Schulen mit eher kleinen Schülergruppen intensiv auseinandersetzen und haben dafür meist einen längeren Zeitraum zur Verfügung, z. B. in einer eigenen Projektwoche, stehen Lehrpersonen vor der Herausforderung, eine Vielzahl an Schülerinnen und Schülern in ihrem Lernen zu unterstützen sowie meist im Stundentakt zu unterrichten. Zudem obliegt es den Lehrpersonen, Lernfortschritte festzustellen und Leistungen zu bewerten. Ein Vergleich von Kunstschaffenden und Lehrpersonen in ihrer Ausgestaltung der Lernangebote erscheint daher keinesfalls zulässig. Dennoch werden Vergleiche häufig gezogen, wodurch sich in der Zusammenarbeit Vorurteile und Unverständnis entwickeln können. So könnte überspitzt formuliert werden, dass mit der Arbeit von Kunstschaffenden an Schulen häufig per se eine heilsversprechende künstlerische Bildung, Wahrnehmungsschulung, Kreativitätsförderung oder gar Persönlichkeitsbildung verbunden wird. Auch wird häufig vernommen, dass Kunstschaffende eine größere Expertise haben als Kunstlehrpersonen, dass Künstlerinnen und Künstler im Vergleich zum Lehrpersonal offener sind und in ihren Angeboten den Schülerinnen und Schülern mehr zugewandt sind. Lehrpersonen wird häufig eine Systembefangenheit zugeschrieben und ein Denken in schulischen und curricularen Strukturen als negativ – da wenig offen – ausgelegt. Bleiben solche Behauptungen unreflektiert, wird man den beiden an der Schule tätigen Berufsgruppen

nur wenig gerecht werden können. Werden an die einen zu hohe Erwartungen gestellt und diese damit unter Umständen überfordert, so wird den anderen möglicherweise Kompetenz und Wirksamkeit unbegründet abgesprochen (Kirschenmann & Lutz-Sterzenbach, 2011; Niehoff, 2011; Preuss, 2011). Die Betrachtung der Akteure, der Angebote und des Ertrages muss daher differenzierter erfolgen (Kirschenmann & Lutz-Sterzenbach, 2011) und sollte zudem die Berufsgruppen nicht gegeneinander ausspielen.

Denn neben aller Unterschiedlichkeit gibt es auch Gemeinsamkeiten, die Kunst und Schule verbinden und die Zusammenarbeit unterstützen können. Dies besonders dann, wenn im humboldtschen Sinne die Autonomie des Subjekts betont wird und »diese als Entwicklungsziel des Menschen ins Zentrum rückt« (Brandstätter, 2014, S. 46). Mit Bezugnahme auf Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen setzen die Bildung sowie die Kunst in ihrer emanzipatorischen Funktion auf den Wert der Selbstbildung, die in Auseinandersetzung mit der Kunst angestoßen und in selbsttätigen und selbstbestimmenden Prozessen welt- und persönlichkeitsbildend werden kann. Selbstbestimmtes Lernen und Selbstverantwortung sind demnach in einer zeitgemäßen Lernkultur von hoher Bedeutung für pädagogisches Handeln. Individuelle Lernunterstützung und Individualisierung sowie offener Unterricht stellen hier methodische Zugänge dar, um Schülerinnen und Schüler in den je individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen zu unterstützen (u. a. Jürgens, 2018; Klieme & Warwas, 2011; Lipowsky & Lotz, 2015). Arbeiten Künstlerinnen und Künstler mit Kindern und Jugendlichen an Schulen, sind pädagogische Kompetenzen notwendig, um mit den Schülerinnen und Schülern in selbstbildende Prozesse zu gelangen und nachhaltig Interesse an der Kunst und an dem Lernen in der Kunst positiv zu beeinflussen (Abschnitt 1.2).

Aus der Praxis zeigt sich, dass die Kooperation von Kunst und Schule insbesondere dann gelingen kann, wenn Vorurteile aufgelöst werden, Partnerinnen und Partner zwischen Schule und Kunst offen agieren, sich ergänzen und unterstützen sowie in den Gesprächen und im Austausch auch kritische Momente angesprochen werden können. Besonders in Momenten einer kritischen Interaktion zeigen sich hier Programme als förderlich, in denen die jeweiligen Akteure begleitet werden und in einem professionellen Rahmen miteinander in Austausch treten, wie z. B. in Deutschland das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung aufgesetzte Programm »Kultur macht stark! Bündnisse für Bildung« oder die »Kulturagenten« der Stiftung Mercator in Deutschland und der Schweiz. Eine vermittelnde Person oder Institution zwischen Kunst und Schule tritt hier in das Feld der Spannung und bahnt Kooperationen an, begleitet die Zusammenarbeit, die Evaluation und schafft so auch nach Projektabschluss Möglichkeiten für eine nachhaltige Zusammenarbeit und Weiterentwicklung. Bamford (2010) spricht zudem von aktiven Partnerschaften, die sich dann als effektiv für Unterrichts- und Schulentwicklung zeigen, wenn diese nachhaltig und längerfristig ausgelegt sind sowie hieraus wechselseitige Beziehungen entstehen können. In diesem Kontext sind insbesondere Atelier- und Künstlerresidenzen an Schulen von Interesse, da diese längerfristige Kooperation erlauben.

## 1.5 Atelier- und Künstlerresidenzen an Schulen

Atelier- und Künstlerresidenzen an Schulen stellen eine besondere Kooperationsform im Bereich der künstlerischen Bildung dar und finden sich in den unterschiedlichen Kultursparten, u. a. in der bildenden Kunst, Musik oder Literatur. Im Rahmen dieser Publikation werden Atelier- und Künstleraufenthalte an Schulen im Bereich der bildenden Kunst fokussiert. Die Idee der Residenzen an Schulen ist es, dass Kunstschaffende für längere Zeit an einer Schule tätig sind und gemeinsam mit den dortigen Lernenden und Lehrenden arbeiten. In Künstlerresidenzen verorten sich die Kunstschaffenden an den Schulen und verwenden für ihre künstlerische Bildungsarbeit gemeinsam mit den Lehrenden die Infrastruktur der Schule. In den Atelierresidenzen werden eigens Atelierräume an den Schulen geschaffen, in denen Künstlerinnen und Künstler der eigenen künstlerischen Arbeit nachgehen können. Dadurch soll das Kunstschaffen für Schülerinnen und Schüler direkt erlebbar gemacht werden, um daraus verschiedene künstlerische Bildungsformate zu verwirklichen. Im Konzept verlegen die Künstlerinnen und Künstler ihr eigenes Atelier an die Schulen, was in der Umsetzung jedoch nur zu einem gewissen Teil eingelöst werden kann. Im Mittelpunkt steht aber hier das eigene künstlerische Arbeiten im schulischen Atelier sowie an der Schule, aus dem Formate mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden. Künstlerische Bildung ereignet sich dann relativ nah an dem künstlerischen Schaffen und den jeweiligen künstlerischen Strategien der Kunstschaffenden.

Ihre Ursprünge haben Atelier- und Künstlerresidenzen im angloamerikanischen Sprachraum in der stärkeren Integration der Künste in die Schulcurricula (Carey, 1995; Downey, Delamatre & Jones, 2007; Hangartner, 2014). Dies mit dem Ziel, grundlegend Partizipation und Teilhabe an der Kunst bzw. in den Künsten für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen und Lernen in den Künsten sowie Lernen durch die Künste zu stärken. Darüber hinaus geht es vorrangig um die Stärkung von kritischem Denken und Kreativität, die mittels innovativer Ansätze in den Schulen das Lernen positiv beeinflussen sollen (Hunter-Doninger, 2015, 2017).

Obwohl ein bisher im Vergleich zu anderen Konzepten kultureller Bildung eher nur vereinzelt umgesetztes Format, finden sich im Fachdiskurs unterschiedliche Konzepte und Umsetzungen von Atelier- und Künstlerresidenzen an Schulen. Neben Kurzaufenthalten von einer bis mehreren Wochen und abgeschlossenen Projekten werden auch längerfristig angelegte Formate und freies Arbeiten in den Ateliers umgesetzt. Im Folgenden werden einige zentral erscheinende internationale Beispiele von Artist-in-Residence-Programmen an Schulen gegeben, um davon ausgehend Umsetzungen von Atelier- und Künstleraufenthalten an Schulen im deutschen Sprachraum vorzustellen.

Ein mittlerweile international umgesetztes und bekanntes Artist-in-Residence-Programm an Schulen ist unter dem Namen »Room 13« bekannt geworden (Ash, 2016). In Schottland startete der Künstler Rob Fairly in den 1990er Jahren mit künstlerischen Angeboten an der Caol Primary School in Fort William im Rahmen seines von der Stadt finanzierten Künstleraufenthaltes. Nach Ende der einjährigen Residenz arbeitete er mit den Kindern in der Schule

als freiwilliger Mitarbeiter weiter und es entstand daraus ein in der Schule bekannter Ort zum künstlerischen und kreativen Arbeiten. Dies verstetigte sich und mit der Zuordnung des Raums mit der Nummer 13 wurde das Konzept »Room 13« zu einem fest an der Schule integrierten Bestandteil. In den Folgejahren wurde das Konzept zu Beginn der 2000er Jahre an weitere Grundschulen transferiert und stellt mittlerweile ein internationales Netzwerk dar (Room 13 international, 2012). Umsetzungen des »Room 13« gibt es mittlerweile in vielen Ländern, diese werden durch ein Organisationsteam koordiniert. Ziel des »Room 13« ist es, Schülerinnen und Schüler in ihren künstlerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fördern und künstlerisches Schaffen in der Schule zu ermöglichen. Schülerinnen und Schüler sollen dazu ermutigt werden, Verantwortung zu übernehmen, eigeninitiativ und kreativ zu sein und selbstständig zu denken. Durch verschiedene Preise für künstlerisches Arbeiten erhielt der »Room 13« auch öffentliche Aufmerksamkeit (Room 13 international, 2012). Ergänzend zu den ersichtlichen Erfolgen des »Room 13« an verschiedenen Grundschulen in Schottland wurde das Konzept 2006 von der NESTA evaluiert. Der Evaluation lagen u. a. vielfältige Beschreibungen und Berichte der beteiligten Kunstschaffenden, Schülerinnen und Schüler und Eltern sowie Dokumentationen und Zeitschriftenartikel über den »Room 13« vor. Zudem wurden durch die Forschenden teilnehmende Beobachtungen eingeholt und daraus entstandene Berichte in die Fallanalysen aufgenommen. Die Ergebnisse sind vielfältig und können in der hier gebotenen Kürze nur umrissen werden. Die Ateliers zeichneten sich insgesamt durch Entscheidungsfreiheit, Eigenständigkeit, Identitätsbildung, Förderung des individuellen Ausdrucks, gegenseitigen Respekt und Solidarität aus (NESTA, 2006, S. 43). Zudem zeigte sich durchgängig ein hohes Aktivitätsniveau bei den Schülerinnen und Schülern. »In Room 13, there are always active children, talking, thinking and doing, handling and making real things (using for example, canvases, computers, sketchbooks, paint, bank accounts, budgets, television cameras, radio microphones)« (NESTA, 2006, S. 44). Persönliche Erfahrungen als Ausgangspunkt für Bildungsprozesse zeigten sich zudem in den Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler sowie der Kunstschaffenden in dem NESTA-Forschungsbericht. Die künstlerische Arbeit in den Ateliers wird dem Bericht zufolge von drei zentralen Prinzipien geprägt: Vertrauen, Zusammenarbeit und Teilhabe. Dabei zeigt sich besonders eine gleichberechtigte Zusammenarbeit von Kunstschaffenden und Schülerinnen und Schülern als fruchtbarer Zugang, um Schülerinnen und Schüler in ihren je eigenen individuellen Interessen und Begabungen zu fördern. In authentischen Anforderungen werden die »young artists« – wie sie im Konzept des »Room 13« benannt werden – in ihren jeweiligen eigenen Vorhaben unterstützt und damit in ihrer eigenen Ausdrucksfähigkeit bestärkt. Während der Schwerpunkt des Konzepts auf der künstlerischen Bildung liegt, werden auch überfachliche Kompetenzen wie kritisches Denken, Reflexionsfähigkeit und Kreativität angesprochen und stellen zentrale Lerninhalte dar (NESTA, 2006, S. 48-50). Der »Room 13« versteht sich nicht als curriculares Angebot, sondern ergänzt den schulischen Unterricht als freies kunstbezogenes Angebot für die Schülerinnen und Schüler.

Eine differenzierte Beschreibung und Evaluation eines Artist-in-Residence-Programms findet sich in der Studie von Bresler, DeStefano, Feldman und Garg (2000). Die Autoren

untersuchten ein Artist-in-Residence-Programm, das an acht städtischen Schulen im Mittleren Westen Amerikas 1998 bis 1999 durchgeführt wurde. Kunstschaffende verbrachten über einen Zeitraum von acht bis sechzehn Wochen einen Tag an der Schule und unterrichteten jeweils vier Schulklassen. Die Kunstschaffenden orientierten sich dabei an einem Curriculum, das auf Kunstpraxis und die Vermittlung von fachlichen Fertigkeiten, kunstwissenschaftlichen und kunstkritischen Kompetenzen ausgerichtet war. Ein relevantes Ziel des Artist-in-Residence-Programms war es, die Schülerinnen und Schüler in der Auseinandersetzung mit der Kunst zu stärken und dabei kritisches Denken zu fördern. Neben Feldbeobachtungen wurden Interviews u. a. mit den beteiligten Kunstschaffenden, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern und Programmkoordinatoren durchgeführt. Zudem wurde versucht, den Output bei den Schülerinnen und Schülern durch ein Pretest-Posttest-Design zu erfassen. Somit wurden spezifische Inhalte der durch die Kunstschaffenden übernommenen Lektionen und Fachbegriffe erfragt, ferner sollten die Schülerinnen und Schüler ein Kunstwerk analysieren und dieses kritisch bewerten. Die Ergebnisse bezogen sich in der Studie auf die jeweiligen Fallbeobachtungen. In ihrer methodischen Ausrichtung legten dabei alle Kunstschaffenden einen Schwerpunkt auf die praktische Vermittlung kunstwissenschaftlicher Inhalte und auf die Verbindung von Produktion und Rezeption der Kunstwerke. Dabei wurde auch zu anderen Fachdisziplinen kontextualisiert. Fallbezogen zeigte sich, dass die Kunstschaffenden persönliche Bezüge zu den Kunstwerken förderten. Interessant sind ebenfalls die Ergebnisse zur Interaktion mit den Lernenden. Hier wird von offenen Gesprächen berichtet, die sich auf die Kunstwerke beziehen, die die Interessen und Ansichten der Schülerinnen und Schüler einbeziehen, darauf aufbauen, die Begründungen von Interpretationen einfordern und sich mehr in einem offenen Diskurs verorten. Die Autoren ziehen hier einen Vergleich zu den Visual Thinking Strategies von Yenawine (1998). Zudem zeigte sich, dass es vielen Kunstschaffenden wichtig war, bei den Schülerinnen und Schülern eine persönliche Bedeutung der Kunstwerke respektive von Kunst zu fördern. Aber nicht immer war der Unterricht auch an den Voraussetzungen und dem Lernen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Es zeigte sich, dass bei einigen Kunstschaffenden zu viele Kunstwerke einbezogen wurden, sodass die einzelnen Werke kaum vertieft besprochen werden konnten und es zu keiner sinnvollen Diskussion kam. In den meisten Residenzen zeigte der Unterricht eine hohe Interaktion und eine hohe Schüleraktivierung. Darüber hinaus ergaben sich aber auch einige Disziplinschwierigkeiten und Störungen. Die Ergebnisse des Pretest-Posttest-Vergleichs zeigten, dass das Fachwissen der Schülerinnen und Schüler nach der Teilnahme an dem Artist-in-Residence-Programm zugenommen hatte. Eine Vergleichsgruppe gab es hier jedoch nicht, sodass keine vergleichenden Aussagen über andere unterrichtliche Bedingungen möglich sind. Bresler und Kollegen (2000) beschreiben darüber hinaus, dass die Sichtbarkeit des Artist-in-Residence-Programms von entscheidender Bedeutung war, besonders als das Programm an der Schule dauerhaft installiert wurde. Hier berichten sie von einem hohen Engagement der Schulleitung. Schulleitungen unterstützten das Schreiben von Förderanträgen für das Programm und äußerten im Allgemeinen eine positive Einstellung, indem sie die Residenzen an der Schule anerkannten. Obwohl nur ein geringer Anteil der

Schülerschaft damit erreicht werden konnte, war es relevant, dass die gesamte Schule das Projekt als Teil der Schule wahrnahm. Eine Veränderung zeigte sich insbesondere in der ästhetischen Veränderung des Schulumfelds durch Wandmalereien und Ausstellungen. Aus Sicht der Schulleitungen zeigt sich auch ein Weiterdenken hinsichtlich dessen, dass u. a. Kunstlehrpersonen und Artists in Residence zukünftig gemeinsam unterrichteten oder die entstandenen Arbeiten im Schulhaus oder an einem anderen prominenten Ort ausgestellt wurden. Die Zusammenarbeit von Lehrenden, Schulleitungen und Kunstschaffenden war durch gegenseitige Wertschätzung geprägt. Berichtet wird auch von Unterstützung durch Lehrende und Schulleitung, an einer anderen Schule aber auch davon, dass das Artist-in-Residence-Programm Unterrichtszeit einfordert bzw. dass Kunst nicht mit der Unterrichtszeit vereinbar ist. Diese Ansicht wurde auch von einigen Lehrpersonen anderer Schulen vertreten. In Bezug auf die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Kunstschaffenden zeigt sich ein sehr differentes Bild. Letztlich lag es in der Verantwortung der Lehrpersonen, wie intensiv sie am Artist-in-Residence-Programm teilnahmen. Eine Vorbesprechung mit den Kunstschaffenden war jedoch verpflichtend. Die meisten Lehrpersonen nahmen an der Vorbesprechung teil, aber nur wenige waren an zusätzlichen Treffen oder an einer laufenden Zusammenarbeit interessiert. Über das erste Treffen hinaus gab es meist wenig Kontakt zwischen den Kunstschaffenden und den Lehrpersonen. Während der Durchführung des Programms nutzten einige Lehrpersonen die Zeit für Unterrichtsvorbereitungen oder verließen den Raum. Einige andere Lehrpersonen wiederum nahmen an den Aktivitäten teil oder übernahmen Funktionen der Organisation und Klassenführung, dies besonders bei Disziplinschwierigkeiten. In einigen Fällen wurde während der Woche zusätzliche Zeit eingeräumt, damit die Schülerinnen und Schüler an ihren Projekten weiterarbeiten konnten. Einige Lehrpersonen planten an dem Artist-in-Residence-Programm ausgerichtete Folgeaktivitäten in ihrem Unterricht oder unterstützten die Präsentation der Arbeiten. In einem besonderen Verhältnis wird in der Studie die Kooperation von Kunstschaffenden und Kunstlehrpersonen gesehen. Besonders da im Rahmen von Budgetkürzungen Stellen für Kunstlehrende gestrichen und Unterricht in den bildenden Künsten durch externe Kunstschaffende abgehalten wird, kann hier laut der Autorengruppe eine Kooperation schwierig sein. In den vier Schulen der Studie, die eine Kunstlehrperson hatten, konnten jedoch keine negativen Einstellungen beobachtet werden. Für die Kunstlehrpersonen zeigte sich vielmehr das Programm als anregend, ergab sich doch damit für sie eine Erweiterung der fachlichen Inhalte sowie Möglichkeiten zu einem intensiven Austausch mit den Kunstschaffenden. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse der Studie, dass besonders die Verbindung zu anderen akademischen Disziplinen, das Engagement der Kunstschaffenden sowie die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und der Schule für das Gelingen des Artist-in-Residence-Programms von zentraler Bedeutung waren.

Auf zwei weitere Artist-in-Residence-Programme sei noch kurz verwiesen, da sie international aktuelle Formate, und zwar in kommunalem sowie tertiärem Kontext, darstellen. Einen künstlerischen Schwerpunkt hat auch das Artist-in-Residence-Programm an Schulen des San Francisco Arts Education Project in den USA. Professionelle Kunstschaffende arbeiten mit der finanziellen und administrativen Unterstützung des San Francisco Art Education

Project jährlich an mehr als 20 Grund- und Mittelschulen in San Francisco und sind meist für ein Schuljahr fester Bestandteil an den Schulen. Künstlerinnen und Künstler übernehmen künstlerischen Unterricht in enger Kooperation mit den Lehrpersonen (SFartED, 2019). Die Künstlerresidenzen beabsichtigen dabei eine Weiterentwicklung der Lehrpläne, u. a. in der Förderung künstlerischer Zugänge, kritischem Denken, kreativen Fähigkeiten sowie Problemlösefähigkeiten. In Brasilien wird ein Artist-in-Residence-Programm im Rahmen des Projekts »Art in Transit« durchgeführt und Potenziale der Verbindung von Kunst und Schule erforscht (Arte em Trânsito, 2019). Kunstschaffende werden dort seit 2017 jährlich für mehrere Wochen an eine Schule eingeladen, und es findet eine gemeinsame künstlerische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Alters statt. Die künstlerischen Projekte werden von den Kunstschaffenden konzipiert und gemeinsam mit den Lehrpersonen durchgeführt. Hier zeigt sich ein interdisziplinärer Charakter, der in ein überfachliches Lernen eingebunden ist. In ihren ersten Erfahrungen berichten die Teilnehmenden von der Vielfalt an Zugängen und weiten Erkenntnismöglichkeiten, die sich durch das künstlerische Arbeiten ergeben.

Auch im deutschen Sprachraum findet sich das Konzept der Atelier- und Künstlerresidenzen an Schulen wieder. Die Vision dabei ist auch hier, Kunst und Schule stärker miteinander zu denken und künstlerische Denk- und Handlungsweisen für alle Schülerinnen und Schüler verfügbar zu machen. Ein Schwerpunkt liegt hier oftmals im Lernen in den Künsten. So zielt die von der Universität der Künste Berlin durchgeführte »grund\_schule der künste« auf einen künstlerischen Kunstunterricht in der Grundschule und entwickelte ein Artist-in-Residence-Programm, das in einem Stiftungsprogramm weitergedacht und weiterentwickelt wurde. Ein Spezifikum des Artist-in-Residence-Programms der »grund\_schule der künste« ist es dabei, dass der Atelierraum an der Universität der Künste eingerichtet wurde und die Grundschulkinder zu Besuch kamen. Die »grund\_schule der künste« verfolgte dabei zwei Ziele. Einerseits die wissenschaftlich begleitete Entwicklung von Transfermodellen von Künstlerresidenzen an Schulen, andererseits die »Entwicklung innovativer Ästhetischer Bildungspraxis auf der Grundlage künstlerischer Arbeitsweisen in Artist-in-Residence-Projekten« (Winderlich, 2016, S. 6). In der zum Projekt erschienenen Publikation (Winderlich, 2016) geben verschiedene Erfahrungsberichte der Künstlerinnen sowie eines Kunstlehrers und studentischer Mitarbeiter Einblicke in die Atelierresidenz. Projekterfahrungen zeigten hier, dass insbesondere der Dialog mit den Schülerinnen und Schülern neue Möglichkeiten des Miteinanders aufzeigt sowie spielerische und prozessoffene Zugänge von Bedeutung waren. Zudem ergaben sich im Atelier vielfältige Tätigkeiten und Erfahrungsmöglichkeiten, die sich aus der künstlerischen Arbeit mit den Kindern entwickelt hatten. Die gemeinsame Arbeit im Atelier erforderte dabei Mut und Offenheit von den Beteiligten. Wertschätzung und Aufmerksamkeit für die jeweilige andere Position zeigten sich weiter als relevante Größen im Miteinander der Kunstschaffenden und der Grundschulkinder. In Kooperation mit der Stiftung Brandenburger Tor entstand in der Nachfolge das Programm »MAX – Artists in Residence an Grundschulen«, dessen wissenschaftliche Leitung die »grund\_schule der künste« der UdK Berlin übernommen hat (Winderlich, 2016) und durch EDUCULT evaluiert wird. Im seit 2015

laufenden Programm wird Grundschulkindern hier ermöglicht, in der Schule künstlerisches Arbeiten kennenzulernen und im direkten Austausch mit Kunstschaffenden künstlerische Erfahrungen zu sammeln. Hierzu verlegen Künstlerinnen und Künstler für mindestens ein Jahr ihr Atelier an eine Grundschule und arbeiten dort an eigenen künstlerischen Projekten. Somit wird gewährleistet, dass über eine längere Zeit künstlerische Arbeitsprozesse entstehen und von den Kindern kennengelernt werden können. Für die Künstlerinnen und Künstler sollen sich hierdurch neue Tätigkeitsfelder ergeben und Perspektiven erweitern. Lehrpersonen sowie die Grundschul Kinder können die Kunstschaffenden im Atelier besuchen sowie selbst in eine eigene künstlerische Auseinandersetzung kommen (Stiftung Brandenburger Tor, 2019). Die damit konzipierte Atelierresidenz zeigt sich dabei als »innerschulischer Freiraum für das Erfahren von künstlerischen Arbeitsprozessen« (Stiftung Brandenburger Tor, 2019) und wird klar vom Unterricht abgegrenzt. Damit kann sichergestellt werden, dass das Arbeiten ohne Bewertungs- und Notendruck verläuft und Bildungsprozesse offen, ohne Nähe zum Curriculum, stattfinden können.

Weiter zentral ist das seit 2011 laufende Schweizer Projekt »Artists in Residence an Schulen« des Förderprogramms »Kultur macht Schule« im Kanton Aargau. Kunstschaffende und Kunstkollektive verlegen ihre Ateliers für maximal drei Monate an die Schulen und führen Projekte und Angebote mit der dortigen Schülerschaft durch, woraus vielfältige Formate und Umsetzungen entstehen. Der Fokus liegt dabei auf dem eigenen Kunstschaffen der Künstlerinnen und Künstler, das in die Schulen getragen werden soll. »Gleichzeitig arbeiten sie [die Künstlerinnen und Künstler; Anmerkung der Verfasserin] begleitet von einer Kunstvermittlerin mit den Schulklassen und Lehrpersonen zusammen. Im Laufe der Residenz entsteht ein Kunstwerk, an dessen Entstehung die SchülerInnen beteiligt sind. Zum Abschluss wird das Entstandene im Rahmen einer Vernissage den Eltern und einer größeren Öffentlichkeit präsentiert« (Hangartner, 2014, S. 148). In ihrer Durchführung zeigen die Ateliereaufenthalte an den Schulen klare Absprachen der Beteiligten mit den Schulen auf. Einerseits waren Ankommen und Verortung in der Schule geplant und besprochen, andererseits auch die konkreten Unterrichtsbedingungen, u. a. Projektdauer, keine Bewertung und Benotung und Abschluss des Projekts. Die gemachten Erfahrungen zeigen, dass eine Koordination zwischen Kunstschaffenden und Lehrpersonen von Bedeutung war, insbesondere für das Zusammenkommen, die Organisation und die Absprachen rund um den gemeinsamen Unterricht (Hangartner, 2015, S. 11). Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Bereitschaft zur Offenheit und ein gegenseitiges Vertrauen der Beteiligten untereinander für das Gelingen der Zusammenarbeit zentrale Voraussetzungen darstellten. Zusammenarbeit war demnach zu planen und erforderte Absprachen zwischen Kunstschaffenden und Lehrpersonen, die über Kunstvermittlungspersonen angestoßen und koordiniert wurden. Dabei galt es zudem, prozessoffen zu bleiben, um künstlerisches Arbeiten nicht vorweg zu determinieren und die damit verbundenen Potenziale ausschöpfen zu können. Seitens der Kunstschaffenden zeigten sich neben der Offenheit das eigene Schaffen in den Diskurs zu geben, »ausgewiesene künstlerische und vermittlerische Fähigkeiten [...] [,] kommunikative Klarheit, um das eigene Werk vermitteln und die gemeinsame Arbeit anleiten zu können [...] [sowie ein] hohe[r]

Organisationsgrad« (Hangartner, 2015, S. 11) als relevant für die künstlerische Bildungsarbeit an Schulen. Seitens der Lehrpersonen erwies es sich als wichtig, den Kunstschaffenden Freiheiten zu überlassen und einen Beziehungsaufbau mit den Schülerinnen und Schülern zu unterstützen. Zudem war auch hier die Offenheit notwendig, sich auf das Neue einzulassen und auch neue Sicht- und Arbeitsweisen aufzunehmen. Da in den Atelierresidenzen das Ziel eines gemeinsamen Werkes stand, war besonders die Partizipation der Schülerinnen und Schüler zu klären und der Grad an Selbstbestimmung und Mitentscheidungsmöglichkeiten in die damit angestoßenen künstlerischen Prozesse einzubeziehen. Darüber hinaus wurde ersichtlich, dass »Möglichkeiten zur Mitbestimmung und Mitwirkung der Klassen [...] sich an den gegebenen Ressourcen wie Zeit, Alter und Fähigkeiten [orientierten] (Hangartner, 2015, S. 11). In der Auswertung der Atelierresidenzen über die erste dreijährige Pilotphase hinweg zeigt sich zudem, dass sich für Lehrpersonen und Schulklassen die Chance bietet, freiere Formen der Kooperation kennenzulernen und partnerschaftliche Haltungen in der Zusammenarbeit zu entwickeln. Das Programm wird seit 2012 weitergeführt.<sup>3</sup>

Während die Berliner und die Aargauer Atelierresidenzen in ihrer Konzeption stark auf künstlerisches Lernen ausgerichtet sind, verfolgt das ab dem Schuljahr 2018/19 durchgeführte Projekt »Das fliegende Künstlerzimmer« (Crespo Foundation, 2019) klassenbezogene und fächerübergreifende Ansätze in Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen. An drei Tagen der Woche sollen so künstlerische Ansätze durch Kunstschaffende forciert werden, um hierdurch den Schülerinnen und Schülern »neue ästhetische Perspektiven auf die Lehrinhalte zu eröffnen« (Crespo Foundation, 2019). Dabei kommt ein »mobiles Wohn-Atelier« zum Einsatz, das für diesen Zweck speziell von den Architekten Nikolaus Hirsch und Michel Müller entwickelt wurde. Künstlerische Angebote werden sowohl unterrichtsbezogen entwickelt, als auch in den Pausen erarbeitet. Dies meist aus freien Aktionen heraus, die durch die Kunstschaffende bzw. den Kunstschaffenden und ihr bzw. sein künstlerisches Tun angebahnt werden. Die unterrichtsbezogenen Angebote sind längerfristig angelegt und können mit den Lehrpersonen gemeinsam entwickelt werden. Der Künstler Jan Lotter beschreibt im Interview in dem Monopol-Magazin die Ziele des mobilen Ateliers folgendermaßen: »Das Ziel wäre, dass Schüler sich etwas ausgedacht haben und das dann umsetzen. Neulich kamen zum Beispiel einige Schüler rein, die Rapmusik machen wollten. Medial ist das Angebot total offen. Im besten Falle geht es um das Handeln, und die Gestaltungsmöglichkeiten sind Mittel zum Zweck« (Schons, 2018, o. S.). Dabei stellen insbesondere die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler für den Künstler einen relevanten Inhalt seiner Tätigkeit dar. Das eigene künstlerische Schaffen erfolgt dabei weiter in der Tätigkeit als Artist-in-Residence an der Schule.

In Österreich ist ein Künstleraufenthalt an Schulen kombiniert mit dem vom Bund ausgeschriebenem Artist-in-Residence-Programm, bei dem international Kunstschaffenden ein ein- bis dreimonatiger Atelieraufenthalt in Österreich ermöglicht wird, gefördert von dem österreichischen Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBWF). Auf Anfrage können Lehrpersonen verschiedener Schularten und Schulstufen Workshops und Projekte mit den

3 [https://www.ag.ch/de/bks/kultur/kulturvermittlung/kultur\\_macht\\_schule\\_1/kulturmachtschule.jsp](https://www.ag.ch/de/bks/kultur/kulturvermittlung/kultur_macht_schule_1/kulturmachtschule.jsp)

geförderten internationalen Kunstschaffenden umsetzen. Kunstschaffende unterschiedlicher Kunstsparten, die an dem Gastatelierprogramm teilnehmen, arbeiten in teilnehmenden Schulen mit Kindern und Jugendlichen zusammen. Die Künstlerresidenzen an den Schulen werden dabei von dem vom österreichischen BMBWF beauftragten europäischen Kompetenz- und Ressourcenzentrum KulturKontakt Austria begleitet und in ihrer Kooperation und Konzeption der Workshops beraten (KulturKontakt Austria, 2019).

Das Konzept *Kunstlabor an und mit Schulen* der MUTIK gGmbH in Kooperation mit der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft und der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz hatte das Anliegen, über einen Modellversuch von zwei Schuljahren ein Atelier in verschiedenen Schulen aufzubauen und über verschiedene künstlerische Angebote, die aus dem künstlerischen Arbeiten der dort eingesetzten Kunstschaffenden entstanden sind, Kunst und Schule stärker miteinander zu denken und kunstbezogene sowie interdisziplinäre Auseinandersetzungen anzuregen. Zentral dabei sollte der Transfer in andere Formate außerhalb von Atelierresidenzen, u. a. Künstlerresidenzen oder kurzzeitige Einsätze von Künstlerinnen und Künstlern an Schulen, mitgedacht werden, um die Qualität künstlerischer Bildung an Schulen nachhaltig zu stärken. Hierzu wurden didaktische Materialien aus den in den Ateliers gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnissen erarbeitet und auf die Kooperation mit den Schulen und Lehrpersonen fokussiert. Somit wurde sowohl ein »Lernen in den Künsten« umgesetzt und kunstbezogene Themen betrachtet, die in der künstlerischen Auseinandersetzung auf künstlerische Techniken und Strategien zielten, als auch künstlerische Bildung als Lernen durch die Künste verstanden und Themen anderer Fächer (u. a. Religion, Sport, Physik oder Deutsch) künstlerisch bearbeitet. In dieser interdisziplinären Auseinandersetzung wurden künstlerische Zugänge zu unterschiedlichen Lehrinhalten (z. B. Ostern, Licht, Fremdheit) geschaffen und künstlerisch vermittelt. Alle unterrichtsbezogenen Angebote wurden in Kooperation mit den jeweiligen Fachlehrpersonen durchgeführt. Die Konzeption des Projekts *Kunstlabor an und mit Schulen* wird im Folgenden in Kapitel 2 ausführlich beschrieben. Ein Bericht über eine Hospitation im Atelier findet sich in Kapitel 3 und ergänzt die Beschreibungen.



Abb. 6: In den künstlerischen Arbeitsprozessen kam es auch auf ein genaues Arbeiten an, wie bei der Anfertigung der Stencils, bei denen ein genaues und detailliertes Arbeiten wichtig ist, um interessante Kompositionen zu erzielen; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog

**Modellversuch –  
Fragestellungen –  
Forschungsdesign**



Nicole Berner, Sandra Jasper und Linnet Oster

## Kapitel 2

Kunstlabor an und mit Schulen: Ein Artist-in-Residence-Programm an vier Sekundarschulen – Einblicke in den Modellversuch KLAUS

*»Ich habe schon oft an Schulen gearbeitet und war dort Gast. Hier aber nicht, hier sind wir in der Schule und die Schülerinnen und Schüler kommen zu uns. Dadurch ist ein ganz anderes Arbeiten möglich.«*

*(Magdalena von Rudy)*

Die dem Modellversuch zugrunde liegende Idee ist es, an verschiedenen Sekundarschulen<sup>4</sup> ein Atelier aufzubauen, in dem Künstlerinnen und Künstler arbeiten und aus ihrem eigenen künstlerischen Schaffen heraus in direkter Zusammenarbeit mit der Schule künstlerische Bildung umsetzen. Diese erste Idee wurde früh im Rahmen der Konzeption der Kunstlabore der MUTIK gGmbH (siehe Kasten 1) formuliert. In Kooperation mit der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft<sup>5</sup> (Projektleitung: Prof. Dr. Nicole Berner und Prof. Diemut Schilling; Projektkoordination: Sandra Jasper) wurde das Projekt ab Frühjahr 2016 umgesetzt, sodass mit dem Schuljahr 2016/17 Atelierresidenzen an zwei Schulen aufgebaut werden konnten. Als *Kunstlabor an und mit Schulen* wurden in herkömmlichen Schulräumen Ateliers eingerichtet. Kunstschaffende arbeiteten in den Schulen und führten künstlerische Bildungsangebote in verschiedenen Formaten durch. Im Schuljahr 2017/18 konnte an einer Schule das bestehende Atelier weitergeführt, an einer anderen Schule ein neues Atelier umgesetzt werden. An einer zusätzlichen Schule wurde eine Künstlerresidenz ohne von Beginn an eigenen Atelierraum durchgeführt.

Das Kapitel beschreibt das Konzept des Modellversuchs, stellt die Atelier- und Künstlerresidenzen und Kunstschaffenden an den Schulen vor und gibt einen Einblick in die verschiedenen durchgeführten Formate und künstlerischen Angebote.

### 2.1 Das Konzept KLAUS

KLAUS steht für »Kunstlabor an und mit Schulen«. An verschiedenen Schulen wurde in einem Unterrichtsraum ein Atelier eingerichtet, in dem die Kunstschaffenden arbeiteten.

4 Mit Sekundarschulen werden verschiedene Schultypen der Sekundarbildung ab dem fünften Schuljahr verstanden. In den Modellversuch konnten ein Gymnasium, zwei Gesamtschulen sowie eine für das Bundesland NRW gesonderte Sekundarschule einbezogen werden.

5 Das Projekt wurde unter der Leitung von Nicole Berner und Diemut Schilling konzipiert und durchgeführt. Durch den institutionellen Wechsel an die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz von Nicole Berner wurde das Projekt ab 08/2016 in Kooperation der beiden Hochschulen umgesetzt.

Das Projekt »Kunstlabore« wurde von 2015 bis 2018 durch die MUTIK gGmbH und die Stiftung Mercator Deutschland durchgeführt und diente der gemeinsamen Entwicklung von Formaten und Methoden für die Umsetzung künstlerischer Angebote an Schulen in hoher Qualität. Hierfür wurde in den fünf Sparten kultureller Bildung Musik, Theater, Bildende Kunst, Tanz und Literatur jeweils ein Labor gefördert, um Praxiserfahrungen weiterzuentwickeln und die Zusammenarbeit von Künstlerinnen und Künstlern mit Schulen zu stärken (MUTIK gGmbH, 2019).

Ziel war es, in den Laboren die gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen so aufzubereiten, dass diese für andere zugänglich werden. Hieraus entstanden digitale Materialien für Lehrpersonen sowie Kunstschaffende an Schulen, die bei der Umsetzung von Bildungsangeboten in hoher künstlerischer Qualität Unterstützung bieten sollen. Die Materialien sind online unter [www.kunstlabore.de](http://www.kunstlabore.de) unter der Creative-Commons-Lizenz frei zugänglich (Abbildung 7).

Kasten 1: Die Kunstlabore der MUTIK gGmbH

Die Arbeit fand dabei nicht nur an, sondern auch *mit* den Schulen und deren Akteuren statt. Der Schwerpunkt des Programms lag daher in der Zusammenarbeit. Das Atelier bot keinen Unterrichtersatz, sondern verstand sich als ein zusätzliches künstlerisches Bildungsangebot, das sich in die jeweilige Kultur der Schule einfügte. Die Angebote sollten sich dabei nicht nur auf das Fach Kunst beziehen, sondern fokussiert wurden interdisziplinäres Arbeiten sowie künstlerische Bildung als besondere ästhetische und kreative Zugänge für Lerninhalte aller Fachbereiche.

Von besonderer Bedeutung für die Umsetzung des Projekts war es, professionelle Kunstschaffende für eine Mitarbeit zu gewinnen. Eine künstlerisch-akademische Ausbildung sowie eine aktive künstlerische Tätigkeit waren zwei zentrale Auswahlkriterien. Zudem war es für die schulische Arbeit von Bedeutung, dass die Kunstschaffenden Interesse und Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hatten und durch ihr eigenes künstlerisches Werk den Kindern und Jugendlichen einen Zugang zur Kunst eröffnen konnten. Für die direkte Mitarbeit in dem *Kunstlabor an und mit Schulen* konnten vier Künstlerinnen gewonnen werden.

Der Modellversuch war im Rahmen der Kunstlabore der MUTIK gGmbH so konzipiert, dass aus den gemachten Erfahrungen eine Weiterentwicklung stattfinden sollte. In einer ersten Projektphase (Schuljahr 2016/17, Laborphase) wurden die Konzepte entwickelt und umgesetzt. Die gemachten Erfahrungen wurden aufbereitet und in einer zweiten Phase erprobt (Schuljahr 2017/18, Transferphase). In Projekt- und MUTIK-Netzwerktreffen wurden über die gesamte Förderdauer hinweg die Erfahrungen besprochen und ausgetauscht. Im Konzept des *Kunstlabors an und mit Schulen* wurde dies durch eine wissenschaftliche Begleitung zusätzlich gestützt (Kapitel 4).



Abb. 7: Auf [www.kunstlabore.de/kunst](http://www.kunstlabore.de/kunst) sind die entwickelten Praxismaterialien des Kunstlabors an und mit Schulen frei zugänglich.

## 2.2 Die Atelier- und Künstlerresidenzen an den vier Schulen

An den vier Schulen konnten insgesamt drei Atelierresidenzen und eine Künstlerresidenz ohne eigenen Atelierraum umgesetzt werden. Im Folgenden werden diese kurz beschrieben und Einblicke in die Ateliers gegeben.

### 2.2.1 Das Atelier am Gymnasium Sedanstraße

Das Gymnasium Sedanstraße in Wuppertal-Barmen ist eine städtische Schule mit guter Verkehrsanbindung. Das Schulgebäude blickt auf eine lange Tradition bis ins 16. Jahrhundert zurück und wurde 2002 totalsaniert. Die Klassenräume erfüllen Anforderungen moderner Lernumgebungen und verfügen über Internetzugang. Mit der Anfrage im Frühjahr 2016 wurde das Gymnasium die erste Partnerschule im Schuljahr 2016/17. Die Schule versteht sich als eine »Schule der Nähe«, in der ca. 700 Schülerinnen und Schüler sowie ca. 55 Lehrpersonen den Unterricht miteinander gestalten. War im Schuljahr 2016/17 noch das Fachraumprinzip umgesetzt, so wurde ab dem Schuljahr 2017/18 das Lehrerraumprinzip neu eingeführt.<sup>6</sup>

Zum Schuljahr 2016/17 konnte in der Schule ein Atelier in einem hellen, ca. 90 m<sup>2</sup> großen Raum im obersten Stockwerk im hinteren Teil des Schulanbaus aufgebaut werden (Abbildung 8). Für die eigene künstlerische Arbeit richteten sich die Künstlerinnen fest installierte und für die Schülerinnen und Schüler einsehbare Arbeitsplätze ein. Die dort entstandenen Arbeiten wurden direkt im Atelier präsentiert. Vor dem Atelierraum konnte ein Foyer mitbenutzt werden. Besonders war, dass im Atelierraum ein Kopierer für alle Lehrpersonen zugänglich war. Nicht selten entstand so der Kontakt zu Lehrpersonen, wodurch sich gemeinsame Projektideen ergaben.

<sup>6</sup> Die Angaben beziehen sich auf Informationen der Schule, verfügbar unter [www.gymnasium-sedanstrasse.de/](http://www.gymnasium-sedanstrasse.de/)



Abb. 8: Einblicke in das Atelier am Gymnasium Sedanstraße; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog, Magdalena von Rudy

### 2.2.2 Das Atelier an der Alexander-Coppel-Gesamtschule in Solingen

Die Zusammenarbeit mit der Alexander-Coppel-Gesamtschule in Solingen fand im Schuljahr 2016/17 parallel zur Zusammenarbeit mit dem Gymnasium Sedanstraße statt. Die im Vergleich sehr große, in der Sekundarstufe I sechszügige und in der Sekundarstufe II vierzügige Gesamtschule umfasst etwa 1370 Schülerinnen und Schüler sowie ca. 120 Lehrpersonen. Das Schulgelände ist auf ca. zwei Hektar in mehreren Schulgebäuden mit modernen Fach-, Unterrichts- und Ganztagsräumen organisiert.<sup>7</sup>

Das Atelier (Abbildung 9) befand sich in einem ca. 50 m<sup>2</sup> großen Raum im Untergeschoss des Gebäudes der fünften Jahrgangsstufe mit einer großen Fensterfront zum Schulhof. Dadurch wurde das Atelier außerhalb des Unterrichts insbesondere von Fünftklässlern besucht und genutzt, die den Raum in der großen Pause besonders häufig frequentierten. Viele junge Schülerinnen und Schüler nutzten den Raum zwischen dem Unterricht, in den Freistunden und nach der Schule zum freien Arbeiten. Das Atelier wurde nach dem Schuljahr 2016/17 durch Lehrpersonen der Schule selbstständig weitergeführt.

### 2.2.3 Das Atelier an der Gesamtschule Lohmar

Die städtische Gesamtschule Lohmar war als Schule im Aufbau zwischen 2012 und 2016 eine Sekundarschule und wurde im August 2016 in eine Gesamtschule umgewandelt. Die Schule ist als Ganztagschule konzipiert und umfasst zwei Standorte in der Stadt Lohmar im Rhein-Sieg-Kreis. Am ersten Standort befinden sich die Jahrgangsstufen 5 bis 8, am zweiten

<sup>7</sup> Die Angaben beziehen sich auf Informationen der Schule, verfügbar unter [www.alexander-coppel-gesamtschule.de/](http://www.alexander-coppel-gesamtschule.de/)



Abb. 9: Einblick in das Atelier an der Alexander-Coppel-Gesamtschule; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog, Magdalena von Rudy

Standort die oberen Jahrgangsstufen.<sup>8</sup> Die beiden Standorte sind ungefähr eineinhalb Kilometer voneinander entfernt.

Die Gesamtschule Lohmar war im Schuljahr 2017/18 Partnerschule. Das Atelier (Abbildung 10) war am zweiten Standort angesiedelt und bediente damit vorrangig die oberen Jahrgangsstufen. Der Atelierraum lag im Erdgeschoss und hatte eine eigene Tür zum Schulhof, wodurch das Atelier einsehbar und für alle Schülerinnen und Schüler leicht zugänglich war. Das Atelier wurde im Rahmen einer schulischen Werkstatt in die Schulkultur integriert. In diesem Schulformat konnten die Schülerinnen und Schüler zwischen unterschiedlichen Wahlpflichtangeboten wählen.

#### 2.2.4 Die Künstlerresidenz an der Sekundarschule Ennepetal

Die Sekundarschule Ennepetal ist als Ganztagschule konzipiert und entstand 2013 aus der ehemaligen Hauptschule Effey. Sie versteht sich als »Schule für alle Kinder«, wodurch ein besonderer Schwerpunkt auf die Förderung individueller Chancen gelegt wird. Dieser Fokus wird durch Schulkonzept, Ganztag und vielfältige Angebote durch die Schule umgesetzt. Es werden die Jahrgangsstufen 5 bis 10 unterrichtet, wobei nach der zehnten Jahrgangsstufe der Übergang ins Gymnasium möglich ist. Das Schulgelände ist auf zwei Standorte verteilt, die ca. eineinhalb Kilometer voneinander entfernt liegen.

<sup>8</sup> Die Angaben beziehen sich auf Informationen der Schule, verfügbar unter [www.gesamtschule-lohmar.de](http://www.gesamtschule-lohmar.de)



Abb. 10: Einblick in das Atelier an der Gesamtschule Lohmar; © CC-BY-SA 3.0 Mona Kakanj

Das Atelier wurde über das Schuljahr hinweg gemeinsam mit dem Lehrkollegium aufgebaut, war aber nicht direkter Handlungsraum der künstlerischen Angebote. Über ein Jahr nutzte die Künstlerin den gesamten Schulraum und arbeitete hauptsächlich in den Klassen- und Fachräumen der Schule. Zudem wurde die Kooperation mit anderen Kunstschaffenden umgesetzt, die von außen mit der Künstlerin und den Lehrpersonen Projekte umsetzten.<sup>9</sup> Durch das nicht vorhandene Atelier als Arbeitsort stand die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen im Rahmen des Unterrichts im Vordergrund. Für gemeinsame Planungen von Projekten und das Vernetzen zeigte sich das Lehrerzimmer als relevante Schnittstelle.

### 2.3 Die Künstlerinnen

Als Artists in Residence konnten für die Umsetzung des *Kunstlabors an und mit Schulen* zwei freischaffende Künstlerinnen sowie zwei Studentinnen der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft gewonnen werden. Im Folgenden werden die Künstlerinnen in ihrer Ausbildung und künstlerischen Position kurz beschrieben. Ein persönliches Statement zu ihrer künstlerischen Vermittlungsarbeit an Schulen rundet das Porträt ab.

<sup>9</sup> Die Schule gibt selbst auf ihren Seiten Einblicke in die künstlerischen Angebote, verfügbar unter [www.sekundarschule-ennepetal.net/über-uns/fächerprojekte/k-l-a-u-s/](http://www.sekundarschule-ennepetal.net/über-uns/fächerprojekte/k-l-a-u-s/)

Sabrina Azizi und Theresa Herzog hatten zum Zeitpunkt ihrer Atelierresidenz an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft den Bachelorstudiengang Kunst-Pädagogik-Therapie abgeschlossen. Die beiden konnten die Zeit im Atelier für eigene Recherchen und Experimente nutzen. Theresa Herzog arbeitet u. a. mit den Techniken der Collage und bringt viel Erfahrung in den Bereichen Graffiti und Street-Art mit. Sabrina Azizi beschäftigt sich u. a. mit dem Medium der Zeichnung und experimentiert mit neuen Techniken und Materialien, wie z. B. Zuckerwatte. Beide studierten nach ihrer Atelierresidenz den Master of Education im Doppelfach Kunst für das Lehramt an Gymnasien/Gesamtschulen.

*»Mein größtes Ziel ist es, Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, eigene Ideen zu entwickeln und durch Farbe, Form, Zeichnung etc. hierfür Raum zu schaffen. Interessant wird es, wenn es gelingt, sich von Kategorien wie »schön«, »dekorativ« oder »richtig und falsch« zu lösen und man mit den Schülerinnen und Schülern ins gemeinsame Denken kommt und dadurch freier wird. Kunst ermöglicht eben vielfältige Lösungen, Erproben und Ausprobieren ist erlaubt. [...] Zuweilen ist es verblüffend, was man als Erwachsene auch von den Kids lernen kann.« (Sabrina Azizi)*

*»Ich denke, dass Selbstbewusstsein und Selbstverantwortung in Bezug auf die eigene Wahrnehmung und das eigene Denken über künstlerische Zugänge bewusst gemacht und gefördert werden können. Wichtig ist mir hierbei die Möglichkeit, auch mal ohne feste Vorgaben zu handeln und in einen selbsttätigen Prozess zu kommen. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei unterstützt werden, eigenständig zu lernen und zu denken und die Welt wahrzunehmen.« (Theresa Herzog)*

Magdalena von Rudy ist als freischaffende Künstlerin tätig und arbeitete bereits an vielen Schulen im Bereich der künstlerischen Bildung. Nach dem Studium der Bildhauerei an der Kunstakademie Düsseldorf fand sie ihren künstlerischen Ausdruck in der Videokunst. Schwerpunktmäßig beschäftigt sie sich mit Fundstücken und Fragmenten aus Filmen, die sie durch Montage in neue Kontexte setzt. Der Sound spielt hierbei häufig eine bedeutende Rolle. Magdalena von Rudy ist Preisträgerin des 12. Marler Video-Kunst-Preises und unter anderem Stipendiatin der Kunststiftung NRW sowie der Film- und Medienstiftung NRW. Ihre Arbeiten sind regelmäßig in Ausstellungen im In- und Ausland zu sehen. Nähere Informationen über die Künstlerin und ihr aktuelles Schaffen sind online unter [www.magdalena-von-rudy.de](http://www.magdalena-von-rudy.de) verfügbar.

*»Um der Kunst willen erscheint es manchmal hilfreich, den Kunstbegriff zu vergessen. Mit dem Begriff sind häufig viele Stereotype verbunden. Vielmehr sollte es darum gehen, mit künstlerischen Methoden die Welt zu erforschen. Fehler sind hierbei erlaubt und erwünscht. Kunst existiert nicht ohne Fehler. Damit etwas Neues entstehen kann, muss hierfür erst die Bereitschaft geschaffen werden. Die dadurch gewonnene Freiheit darf allerdings nicht als Ausrede für Beliebigkeit dienen. Freiheit kann auch einschränken. Gerade deshalb sind Reden, Unterstützen,*

*Dasein, Vor- und Mitmachen unabdingbar. Ein ernsthaftes Interesse an der Kunst, aber auch an den Menschen, ist gefragt.» (Magdalena von Rudy)*

Mona Kakanj absolvierte an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft ein Studium für Malerei und schloss ein postgraduales Studium für Mediale Künste an der Kunsthochschule für Medien Köln an. In ihren videografischen Arbeiten und Installationen reflektiert sie Themen wie Gewalt, Zugehörigkeit, Wahrnehmung sowie persönliche und kulturelle Identität. Mona Kakanj lebt und arbeitet als Medienkünstlerin in Köln. Einblicke in ihre Arbeiten sind unter [www.monakakanj.com](http://www.monakakanj.com) zu sehen.

*»Durch mein Studium der Malerei sowie der medialen Künste ist mir das analoge sowie das digitale künstlerische Arbeiten vertraut. Diese Zugänge im Analogen und Digitalen helfen mir enorm, in den künstlerischen Projekten Methoden zu kombinieren oder auszuprobieren. Mir ist es wichtig, neue Technologien im künstlerischen Prozess zu verwenden. [...] Identität und Zugehörigkeit sind für mich sehr präsente Themen, die ich auch in der künstlerischen Arbeit mit den Teenagern einbringe. [...] Ich bin es gewohnt, mit wenigen Materialien zu arbeiten und nicht ständig den Anspruch auf hochwertige oder professionelle Materialien zu haben. Ich versuche, diese Ansicht auch in der Schule auszuüben. [...] Kunstprojekte zu realisieren, ist nicht abhängig von den Materialien. Man kann auch mit wenig viel schaffen.« (Mona Kakanj)*

## 2.4 Die künstlerischen Angebote und Formate

In den Ateliers wurden über die zwei Schuljahre hinweg unterschiedliche Angebote in Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen verschiedener Fachbereiche umgesetzt. Inhalte der künstlerischen Projekte ergaben sich durch Interessen und Vorlieben der Schülerinnen und Schüler, aus der Arbeit der Künstlerinnen sowie aus den Überlegungen der Lehrpersonen mit Anbindung an die Vorgaben der Lehrpläne und Fachcurricula.

Die künstlerischen Bildungsangebote wurden von den Künstlerinnen in unterschiedlichen Formaten konzipiert und durchgeführt: freie Projekte, Pausenprojekte, Nachmittagsprojekte sowie unterrichtsbezogene Atelierarbeit (Kasten 2). Im Folgenden werden Einblicke in unterschiedliche Angebote gegeben und anhand von Bildern sowie kurzen Projektskizzen vorgestellt. Die Auswahl der vorgestellten Projekte ist dabei exemplarisch und nur ein kleiner Einblick in die vielfältigen künstlerischen Auseinandersetzungen im Rahmen der Artist-in-Residence-Programme an den vier Schulen.

### 2.4.1 Freie Projekte

Im Rahmen der Atelierresidenzen an den Schulen arbeiteten die Künstlerinnen mindestens an drei Tagen im Atelier. Dadurch ergaben sich betreute Atelierzeiten am Nachmittag sowie

**Freie Projekte:** Schülerinnen und Schüler arbeiten selbstständig an eigenen Projekten und werden von den Künstlerinnen individuell unterstützt. Aus diesen freien Projekten ergaben sich teilweise Projektideen für andere Formate.

**Pausenprojekte:** Die Pausen wurden auch für kurze künstlerische Interventionen genutzt, um in Mitmachaktionen das Atelier den Schülerinnen und Schülern vorzustellen und partizipativ in die Schulkultur hinein zu wirken.

**Nachmittagsprojekte:** Der Nachmittag konnte in Freistunden auch im Atelier für eigene Projekte genutzt werden. Darüber hinaus konnten mit den Künstlerinnen auch dort Projektideen umgesetzt werden, die die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen ohne Bindung an Klassenstrukturen zur Teilnahme einluden.

**Unterrichtsbezogene Atelierarbeit:** Die meisten Projekte wurden am Unterricht ausgerichtet. Dabei wurden verschiedene Fächer einbezogen, nur ein Teil der Projekte bezog sich ausschließlich auf den Kunstunterricht. Interdisziplinäres Arbeiten war ein notwendiger Schwerpunkt, um künstlerische Bildung an der ganzen Schule zu installieren und über Fächergrenzen hinweg zu denken.

Kasten 2: Die künstlerischen Angebote wurden in unterschiedlichen Formaten umgesetzt

in den Pausen, in denen die Schülerinnen und Schüler sich im Atelier aufhalten oder arbeiten konnten. Die Schülerinnen und Schüler nutzten die Zeit im Atelier zum Spielen, zum selbstständigen Gestalten oder um sich mit den Künstlerinnen zu unterhalten. Neben Vorhaben, die die Schülerinnen und Schüler selbstständig mit Unterstützung der Künstlerinnen umsetzten, entstanden auch Projekte, die gemeinsam von Schülerinnen und Schülern mit den Künstlerinnen umgesetzt wurden. Aus diesen freien Projekten ergaben sich teilweise Projektideen für andere Formate, die in der Transferphase unterrichtsbezogen umgesetzt wurden.

### »Transformer – ein Stop-Motion-Film aus Spielzeugfiguren«

Aus einem zunächst freien Spiel mit Transformer-Actionfiguren einiger Fünftklässler während der Schulpausen im Atelier entstand mit der Künstlerin Magdalena von Rudy die Idee eines Stop-Motion-Films. Ein Junge im fünften Schuljahr entwickelte eine große Motivation und eine beachtliche Entschlossenheit: In seiner freien Zeit in den Pausen oder nach der Schulzeit arbeitete er eigenständig an der Entwicklung von Szenen und setzte seine Ideen in vielen hunderten von Bildern um, die anschließend mit Magdalena von Rudy am Computer gemeinsam zusammengesetzt wurden und so die erdachte Handlung animierten (Abbildung 11 und 12). Der entstandene Film ist unter <http://kunstlabore.de/kunst/transformer/> verfügbar.



Abb. 11: Unterschiedliche Kameraperspektiven ergaben auch hier interessante Betrachtungsweisen; © CC-BY-SA 3.0 Magdalena von Rudy

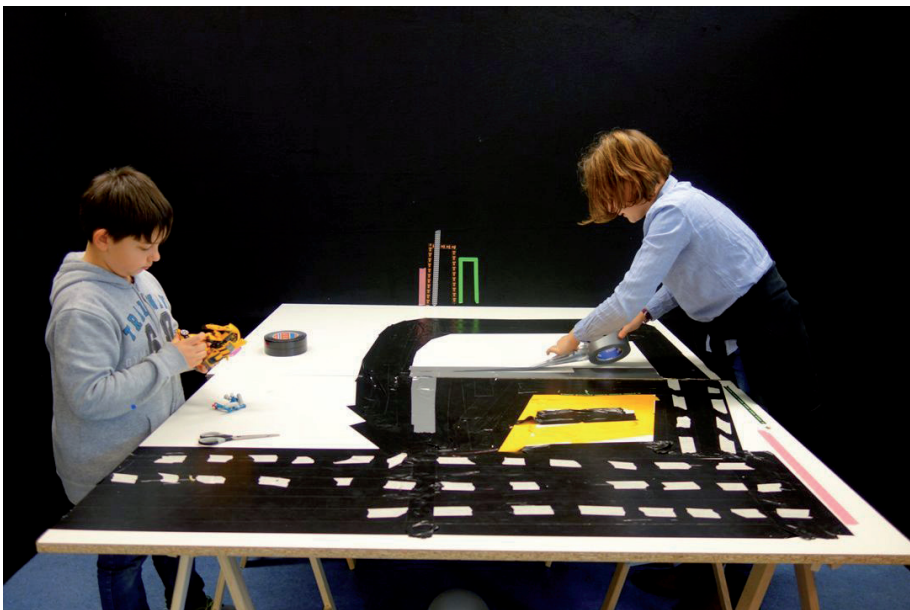


Abb. 12: Spielerisch wurde über Wochen eine Kulisse erarbeitet und eine Choreografie überlegt; © CC-BY-SA 3.0 Magdalena von Rudy

### »Bazooka trifft Malewitsch«

In den Pausen arbeiteten einige Schülerinnen und Schüler mit Holz und entdeckten dabei, dass sich abstrakte Holz Waffen durch senkrecht aufeinandergesetzte Kanthölzer leicht konstruieren lassen. Über einige Wochen hinweg kamen vorwiegend Schüler der unteren Jahrgangsstufen in das Ate-

lier, um den Freiraum des Ateliers zu nutzen und mit den Kanthölzern waffenähnliche Gebilde zu bauen. Dies war Ausgangspunkt für das Projekt, das durch das Aufgreifen der Ideen und Interessen der Schülerinnen und Schüler entstand und von Magdalena von Rudy und Sabrina Azizi mit dem Konstruktivismus in Verbindung gesetzt und weiterentwickelt wurde. Die Idee war es, aus dem spielerischen Bau waffenähnlicher Gebilde eine Gesamtskulptur zu entwickeln (Abbildung 13). Dabei wurden die Geraden und rechten Winkel aufgenommen und in ein konstruktivistisches Gebilde überführt. Somit konnte durch das Zusammenfügen einzelner waffenähnlicher Gebilde eine Skulptur als Gemeinschaftsarbeit entstehen. Neben dem spielerischen Erlernen einfacher Holzverbindungen und des kollektiven Baus einer konstruktivistischen Skulptur ging es im Projekt auch um eine intensive Reflexion der damit verbundenen Inhalte. Weitere Informationen zum Projekt sowie daraus entstandenen Folgeprojekten sind online unter <http://kunstlabore.de/kunst/bazooka/> zu finden.

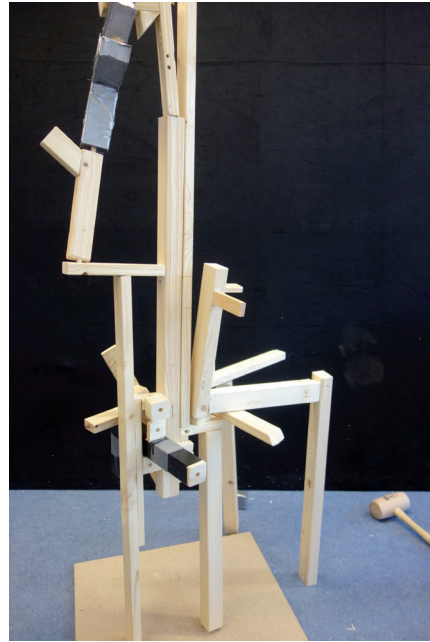


Abb. 13: Die aus Kanthölzern gebauten Waffen wurden zu konstruktivistischen Skulpturen gestaltet; © CC-BY-SA 3.0 Magdalena von Rudy

### 2.4.2 Pausenhofaktionen

Die Pausen wurden für kurze künstlerische Interventionen genutzt, um den Schülerinnen und Schülern in Mitmachaktionen das Atelier vorzustellen und partizipativ in die Schulkultur hinein zu wirken.

#### »Balloooooons – Luftballons im Schulgebäude«

Diese künstlerische Intervention wurde bereits sehr früh im ersten Schuljahr 2016/17 umgesetzt. Mit dem Pausengong nahmen die Künstlerinnen außerhalb des Ateliers im Pausenbereich der Schülerinnen und Schüler ihre Tätigkeit auf, bliesen Ballon um Ballon auf, um sie anschließend aneinander zu binden bzw. zu kleben. An beiden Schulen wurde die Aktion durchgeführt und animierte Schülerinnen und Schüler zum Mitmachen und sich Einbringen. Somit wurden die Ballons weggetragen, es wurde mit ihnen weitergebaut, Kostüme wurden daraus entworfen oder sie wurden im Schulhaus installiert. Das Projekt sollte zum Mitmachen anregen, das Schulgebäude verändern und den Schülerinnen und Schülern einen anderen Blick auf das ihnen bekannte Schulhaus ermöglichen (Abbildung 14 und 15).



Abb. 14: Die Ballons luden zu vielfältigen Erprobungen ein; © CC-BY-SA 3.0 Magdalena von Rudy



Abb. 15: Im Schulgebäude erzeugten die Ballongebilde zunächst Irritation und regten zum Nachdenken über die Architektur des Schulgebäudes an; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog, Magdalena von Rudy

### »Dance-Box«

Eine Box stand im Pausenbereich, ausgekleidet mit silberner Rettungsfolie, Lautsprechern und einer Kamera. Schülerinnen und Schüler gingen hinein und tanzten – einige wild, einige etwas sachter, einige zu zweit. Manche mochten sich dabei filmen lassen, andere wiederum nicht. Alles war dabei den Schülerinnen und Schülern überlassen. Obwohl zunächst die Schülerinnen und Schüler eher vorsichtig waren und eher die jüngeren dieses Angebot annahmen, waren es später auch die älteren Schülerinnen und Schüler, die dort tanzten und sich auch richtig verausgabten (Abbildung 16). Weitere Informationen zum Projekt finden sich unter <http://kunstlabore.de/kunst/dancebox/>.

*»Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern wurde eine 1 × 1 m Box mit 2 m Höhe im Atelier gebaut. Es wurde gesägt, gebohrt, genagelt, geschmückt, bis die Box stand und ausprobiert werden konnte. Die Dance-Box bietet die Möglichkeit, mit Räumen zu spielen. Ein Raum-im-Raum-Prinzip wird hier eröffnet und seine Wirkung erkundet. [...] Der Raum ist weiter über eine kleine Öffnung einsehbar, da je nach Wunsch mit der GoPro-Kamera die kleinen Performances aufgenommen werden können. Ein geschützter, isolierter Raum gibt Freiheit und fordert auch Mut, bespielt zu werden. Über zwei Lautsprecher wird Musik in die Dance-Box gespielt. Welche Musik gespielt wird, dürfen die Schülerinnen und Schüler selbst entscheiden und ihr Handy an die Lautsprecher anschließen. Die Dance-Box kann von den Schülerinnen und Schülern selbstständig bespielt werden und bleibt für eine Zeit als Raum im Raum in der Schule stehen.« (Magdalena von Rudy)*



Abb. 16: Die Dance-Box ließ verschiedene Möglichkeiten zu, sich tanzend auszudrücken; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog, Magdalena von Rudy

### 2.4.3 Nachmittagsprojekte

Der Nachmittag konnte in Freistunden oder nach Schulschluss auch im Atelier für eigene Projekte genutzt werden. Darüber hinaus konnten mit den Künstlerinnen auch dort Projektideen umgesetzt werden, die die Schülerinnen und Schüler sowie Lehrpersonen ohne Bindung an Klassenstrukturen zur Teilnahme einluden. In diesem Format konnten nur wenige Projekte umgesetzt werden. Leider war der Jahresplan sehr voll, sodass für diese besondere freie gemeinsame Projektarbeit kaum Zeit zur Verfügung stand.

#### »Bodies in the Schoolyard«

Bei dem Projekt ging es darum, den gesamten Schulraum mit dem Körper neu zu erfahren. Das Projekt entstand aus der Initiative eines Sportlehrers, der im Sportunterricht gemeinsam mit den Künstlerinnen zusammenarbeiten wollte. Theresa Herzog orientierte sich in der Konzeption des künstlerischen Projekts an dem Kunstprojekt »Bodies in Urban-Spaces« von Willi Dorner. Aus zeitlichen Gründen ließ sich das Projekt nicht im Unterricht umsetzen, weshalb sich die Künstlerin und der Fachlehrer entschieden, die Aktion am Nachmittag durchzuführen und für alle Interessierten zu öffnen. So nahmen Schülerinnen und Schüler aus dem fünften, sechsten und zehnten Schuljahr teil, die sich gegenseitig bei den Figuren und bei der dazugehörigen Dokumentation mit der Kamera unterstützen (Abbildung 17). Nähere Informationen zum Projekt finden sich online unter <http://kunstlabore.de/kunst/bodies/>.



»Wir starteten direkt, wollten nicht viel erklären, sondern zeigten lediglich einen kurzen Input-Film von einer Performance von Willi Dörner, an den wir unsere Überlegungen anlehnten. Kurze Sicherheitseinführung, dann schickten wir die Kids in 3er- bis 4er-Trupps los, ihre Schule mal mit einem anderen Blick zu erkunden! Nach 20 Minuten trafen wir uns und machten uns mitsamt GoPro und Kamera auf gemeinsame Expedition und erforschten die Räume mit den Körpern. Es wurde viel gelacht, aber eben auch höchst konzentriert gearbeitet, und was definitiv geschah: Die Schüler gingen mit einem völlig anderen Blick und Körpergefühl durch ihre eigene Schule!« (Theresa Herzog)

Abb. 17: Schülerinnen und Schüler erfahren das Schulgelände auf eine ungewöhnliche Weise; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog

#### 2.4.4 Unterrichtsbezogene Atelierarbeit

Die meisten Projekte wurden an den Schulen unterrichtsbezogen in Zusammenarbeit mit den Fachlehrpersonen umgesetzt. Dabei wurden verschiedene Fächer einbezogen, nur ein Teil der Projekte bezog sich ausschließlich auf den Kunstunterricht, wobei im Kunstunterricht meist die fächerverbindende Umsetzung in Ergänzung zum Fachunterricht, z. B. Physik oder Deutsch, durchgeführt wurde. Interdisziplinäres Arbeiten war ein zentraler Schwerpunkt, um künstlerische Bildung an der ganzen Schule zu installieren und über die Fächergrenzen hinweg zu denken. Im Folgenden werden einige unterrichtsbezogene künstlerische Projekte vorgestellt. Auch hier ergibt sich eine Auswahl der umgesetzten unterrichtsbezogenen Atelierarbeit, die nur exemplarisch das Vorgehen und die Umsetzung des Artist-in-Residence-Programms im Unterricht darstellt. Die Darstellung bezieht sich auf die Laborphase, da sich die Begleitforschung der unterrichtsbezogenen Angebote auf diesen Zeitraum beschränkte.



Abb. 18: Schülerinnen und Schüler erarbeiten als Zombies verkleidet eine gruselige Choreografie; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog, Magdalena von Rudy

### »Zombie-Freedom«

Das Projekt »Zombie-Freedom« wurde mit einer fünften Klasse als mehrwöchiges Projekt im Fachunterricht Kunst durchgeführt. Nachdem in der freien Atelierarbeit Schülerinnen und Schüler immer wieder Zombies und Monster als Themen einbrachten, entstand bei Magdalena von Rudy die Idee zum Projekt. In der Konzeption und Durchführung war es auf mehrere Wochen im Kunstunterricht angelegt und umfasste Maskenherstellung, Tanz-Performance und Videoarbeit gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern. Das Projekt wurde in enger Zusammenarbeit mit der Kunstlehrerin der Klasse umgesetzt.

Zunächst wurden aus alten Kleidungsstücken im Upcycling-Verfahren Zombie-Masken gestaltet. In groben Stichen wurden verschiedene Stoffe aus alten Kleidungsstücken zusammengenäht, aber auch geklebt, geknotet oder aneinandergeheftet. Augen, Nase und Mund wurden herausgeschnitten oder aufgemalt. Im zweiten Schritt kamen die Zombie-Masken zum Einsatz. Gemeinsam wurde eine Choreografie mit typischen Zombie-Bewegungen erarbeitet und eingeübt (Abbildung 18). Dabei wurden die Schülerinnen und Schüler beteiligt und konnten ihre eigenen Ideen einbringen. Auf der Suche nach gruseligen Orten an der Schule erkundeten die Zombies Keller, Treppenhäuser und Schulhausflure, die in schaurigen Szenen videografisch festgehalten wurden. Aus den Videomitschnitten wurde von der Künstlerin zum Abschluss des Projekts ein Musikvideo geschnitten und in der Klasse präsentiert. Nähere Informationen finden sich online unter <http://kunstlabore.de/kunst/zombie/>.

### »Found«

Beim Projekt »Found« ging es um das (Er-)Finden von Gegenständen. Das Projekt wurde von Magdalena von Rudy aus ihrer eigenen künstlerischen Arbeit heraus konzipiert und von den drei Künstlerinnen gemeinsam mit verschiedenen Klassen im Rahmen einer Projektwo-



Abb. 19: In der Soundgruppe wurde eine stumme Filmsequenz vertont; © CC-BY-SA 3.0 Magdalena von Rudy



Abb. 20: Die Bildgruppe hatte zur Aufgabe, zu einer Tonspur mögliche Bilder mit Scherenschnitt und im Schattenspiel zu erfinden; © CC-BY-SA 3.0 Magdalena von Rudy



Abb. 21: Die Schülerinnen und Schüler fanden vielfältige Lösungen und präsentierten diese; © CC-BY-SA 3.0 Magdalena von Rudy

che umgesetzt. Über eine Woche wurde das Projekt täglich mit einer anderen Schulklasse durchgeführt.<sup>10</sup>

Zunächst wurden die Schülerinnen und Schüler in zwei Gruppen aufgeteilt. Die erste Gruppe erhielt einen Filmausschnitt ohne Ton, die zweite Gruppe den Ton dazu, jedoch ohne die Bildspur. Nun ging es darum, in der einen Gruppe die Soundspur zu bebildern und in der anderen Gruppe die Videospur zu vertonen.

Für die Bebilderung der Soundspur wurde mit der Scherenschnitttechnik gearbeitet. Die Scherenschnitte wurden mittels Lichtraumprojektor und Bewegung der Figuren zu lebendigen Schattenbildern. Neben dem Einsatz der eigenen Stimme erfolgte die Vertonung anhand von Gegenständen zur Geräuscherzeugung (z. B. Töpfe, Scheren, Werkzeuge) sowie anhand ausge-

<sup>10</sup> Das Projekt wurde darüber hinaus auch in anderen Schulklassen sowie auf einer Tagung zur Kulturellen Bildung umgesetzt und verschieden erprobt.

wählter Musik- und Soundinstrumente (z. B. Klavier, Flöte, Rasseln, Schellen). Alle gefundenen Gegenstände und Objekte konnten zur Vertonung eingesetzt werden (Abbildung 19 bis 21).

Beide Gruppen arbeiteten getrennt voneinander und wurden erst in der gemeinsamen Präsentation aufeinander bezogen. Bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern der unteren Jahrgangsstufen wurde die jeweilige Originalspur mit dem neuen Ton oder Bild synchron präsentiert. In den höheren Jahrgängen wurden die beiden erfundenen Ton- und Bildspuren jeweils synchron zueinander präsentiert. Selbstverständlich wollten die Schülerinnen und Schüler auch das Original sehen, womit die neu gefundenen Bild- und Tonspuren verglichen wurden. Dabei ging es den Künstlerinnen aber darum, eigene Lösungen und Geschichten zu finden und sich von dem jeweiligen Sinn bzw. durch den fehlenden Sinn – Hören oder Sehen – inspirieren zu lassen. Weitere Informationen zum Projekt und Folgeprojekten finden sich online unter <http://kunstlabore.de/kunst/found/>.

### »La Coollage«

In einem Kunstkurs der gymnasialen Oberstufe entstanden in Zusammenarbeit mit Theresa Herzog Vorlagen für Stencils (Schablonen) aus Collagen. Das Projekt lief über mehrere Wochen und entwickelte sich aus den künstlerischen Prozessen der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich weiter.

Die Künstlerin stellte den Schülerinnen und Schülern einen Stapel Zeitungen, einige ältere Ausstellungskataloge von Sotheby's (z. B. Old-Master-Paintings, 20th Century Prints, Contemporary Art) und einige weitere Bücher, Scheren und Cutter, Kleber, Board- und Textmarker sowie Papiere unterschiedlicher Größe zur Verfügung. Die entstandenen Collagen oder Teilbereiche wurden vergrößert, zu Schablonen ausgecuttet und mit Spraydosen auf Papier gesprüht (Abbildung 22 bis 24). Diese Technik hatte Theresa Herzog aus ihren eigenen künstlerischen Arbeiten weiterentwickelt und sie an die Arbeitsprozesse der Schülerinnen und Schüler angepasst. Aus den einzelnen Werken entstand im Anschluss eine Gemeinschaftsarbeit auf Tapetenbahnen. Hierfür wurden die Figuren in unterschiedliche Landschaften eingebettet. Sie wurden mehrmals, einfach oder auch in Teilen auf lange Papierbahnen aufgebracht und ergaben so neue Zusammenhänge und Bilder. Vorgegeben war, dass nur in schwarz-weiß gearbeitet wurde (Abbildung 25). Die Gemeinschaftsarbeit wurde in einer weiteren Street-Art-Technik umgesetzt: dem Paste-up. Bei dieser Technik wird ein Papier mit Kleister oder Leim aufgezogen. So entstand ein großes Triptychon, das im Flur der Schule angebracht wurde.

Weitere Informationen zum Projekt finden sich online unter <http://kunstlabore.de/kunst/la-coollage/>.

*»Mir war es wichtig und somit haben wir einige Zeit darauf verwendet, in Einzelgesprächen unterschiedliche Kompositionen und Möglichkeiten zur Fokussierung auf einzelne Bildmomente durchzusprechen. Teilweise wirken die ersten Collagen, die hergestellt wurden, beliebig, gewöhnlich. Teilweise sind sie kompositorisch sehr ausgewogen [...], teilweise sind sie total überladen und gipfelten dann letztlich*

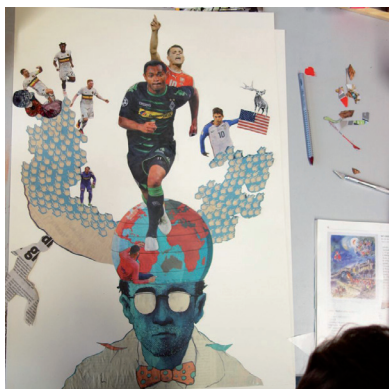


Abb. 22: Zunächst wurden aus einem Materialkonvolut verschiedene Bilder collagiert; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog

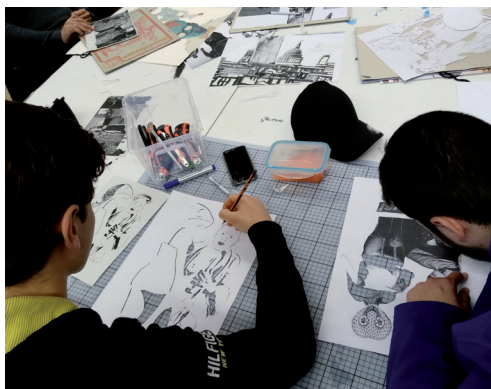


Abb. 23: Aus den Collagen wurden Stencils angefertigt; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog



Abb. 24: Im Projekt entstanden zum Teil sehr detailreiche Stencils; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog



Abb. 25: Verschiedene Stencils entstanden und wurden in einer Gemeinschaftsarbeit präsentiert; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog

*doch in einer Aneinanderreihung von willkürlich ausgeschnittenen Bildmotiven, die auf dem Papier mehr nebeneinander, als miteinander wirken. Anhand dieser Bildbeispiele fand ich es aber besonders interessant, mit den Schülerinnen und Schülern zu schauen, welche Momente im Bild nun wirklich spannend und unerwartet sind.» (Theresa Herzog)*

### »Videoporträt«

Das künstlerische Projekt entstand aus der Initiative von zwei Kunstlehrerinnen, die gemeinsam mit Magdalena von Rudy mit ihrem Kunstkurs (11. Schuljahr) zum Thema »Porträt« und Gerhard Richter arbeiten wollten. Aus intensiven Gesprächen über Ziele und Inhalte entstand die Idee, ausgehend vom künstlerischen Schwerpunkt *Video* von Magdalena von Rudy zu arbeiten, dabei aber den Schülerinnen und Schülern auch die Auseinandersetzung mit den Porträts und Gerhard Richter zu ermöglichen. In eigenen Videoporträts sollten sich die Schülerinnen und Schüler selbst darstellen, dies erarbeiteten sie in Einzelsitzungen mit der Künstlerin. Ideen der Selbstdarstellung wurden von den Schülerinnen und Schülern



Abb. 26: Filmstill aus einem Video einer Schülerin; © CC-BY-SA 3.0 Magdalena von Rudy

eingebraucht und mit der Künstlerin besprochen. Die Inszenierung im Video wurde mit der Künstlerin durchgeführt und in mehreren Aufnahmen erarbeitet (Abbildung 26). Nähere Informationen zum Projekt finden sich unter <http://kunstlabore.de/kunst/videoportrait/>. Das Projekt wurde über einen Monat zweimal pro Woche mit jeweils 65 Minuten umgesetzt.

### »Standbild«

Das Projekt entstand in einer Zusammenarbeit von zwei Fachlehrerinnen für »Darstellen und Gestalten« und Magdalena von Rudy. Die Lehrerinnen kamen auf Magdalena von Rudy zu, da sie in ihrem Unterricht in der siebten Jahrgangsstufe das Thema »Standbild« bearbeiten wollten und von der Künstlerin wussten, dass sie mit dem künstlerischen Ansatz arbeitet. Viele der Videoarbeiten von Magdalena von Rudy basieren auf Standbildern und gefundenen Fotografien. Die Protagonisten in den Videoarbeiten verweilen dabei in stillen Posen, bewegen sich kaum und fangen irgendwann zu sprechen an. Die Arbeiten zeichnen sich durch eine strenge Choreografie aus, die einstudiert wird. Dies stellte auch die Grundlage der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern dar, mit denen die Choreografie gemeinsam erarbeitet und jeweils in Gruppen mit der Künstlerin eingeübt und videografisch aufgezeichnet wurde.

*»Wir besprechen ihre Ideen, ihre Geschichten. Sie spielen es vor der Kamera. Ich übe Kritik. Wir suchen zusammen nach neuen Ideen und Ansätzen. Sie merken gerade, wieviel Arbeit es ist, ein Standbild in eine Szene zu verwandeln. Dass man immer wieder das Gleiche wiederholen muss. Langsam entwickeln die Mädchen auch ein Gespür für Timing, wie sie die einzelnen Sätze sprechen können, dass manche absurden Bewegungen und Aktionen hilfreich sein können, um Spannung und Geheimnis zu erzeugen.« (Magdalena von Rudy)*



Abb. 27: Im Projekt Fremd-Körper-Sprache konnten die Schülerinnen und Schüler spielerisch neue Erfahrungen machen; © CC-BY-SA 3.0 Sabrina Azizi , Magdalena von Rudy

### »Fremd-Körper-Sprache«

Das Projekt »Fremd-Körper-Sprache« wurde im Unterricht »Praktische Philosophie« eines achten Schuljahres zum Thema »Ich und der andere« von Magdalena von Rudy und Sabrina Azizi durchgeführt. Dabei arbeiteten drei Gruppen parallel und sollten zu zentralen Begriffen – wie u. a. Identität, Fremdsein, Verständnis, Rassismus, Außenseiter – arbeiten. Eine Gruppe arbeitete performativ, die andere Gruppe sollte eine Debatte sowie dazu notwendige Kostüme inszenieren, die dritte Gruppe setzte sich fotografisch mit dem Thema auseinander. In einem regen Austausch der Schülerinnen und Schüler untereinander entstanden so verschiedene künstlerische Umsetzungen zum Thema, und das Wort »Fremdsein« konnte nicht nur begrifflich erarbeitet, sondern auch in ästhetischer Weise erlebt werden (Abbildung 27).

*»Sie haben Videos gedreht von Gegenständen, die sie zweckentfremdet haben. Z. B. den Billardtisch. Eine der Schülerinnen hat sich auf den Billardtisch gelegt und Schwimmbewegungen simuliert. Ich bitte sie, an diesem Punkt weiter anzuknüpfen und zu schauen, ob sie noch mehr solcher Videos drehen können.« (Sabrina Azizi)*

### »Kleider machen Leute«

Ausgehend von der Novelle »Kleider machen Leute« des Schweizer Dichters Gottfried Keller wurde im Deutschunterricht in einem siebten Schuljahr performativ zur Selbst- und Identitätsdarstellung gearbeitet. Anhand von Kurzbeschreibungen wurden szenische Inszenierungen



Abb. 28: Auf großen Papierbahnen wurden Farben gemischt und Farbtöne erforscht; © C-BY-SA 3.0 Magdalena von Rudy

improvisiert und damit verbundene Rollenzuschreibungen näher in ihrer Selbstdarstellung durch die Schülerinnen und Schüler ausgestaltet. Zielführend waren kurze Präsentationen in der im Kunstlabor oftmals genutzten Box, die mit goldener Folie ausgekleidet wurde. Neben Hauptcharakteren mussten auch die Nebencharaktere erfunden und ausgestaltet werden. Das Projekt umfasste zwei Doppelstunden und wurde von Theresa Herzog konzipiert.

*»Die Szenen, und zwar jede einzelne, tragen wirklich sehr kluge Aussagen in sich, verpacken die so offen angedeuteten Charaktere in sehr komplexe Zusammenhänge.« (Theresa Herzog)*

### »Rot, Gelb, Blau«

Das Projekt entstand in Zusammenarbeit mit zwei Kunstlehrpersonen, die das Thema »Farben mischen« in einer fünften Jahrgangsstufe in ihrem Kunstunterricht künstlerisch erarbeiten wollten. Das Projekt umfasste drei Doppelstunden Kunst. Ein zentrales Ziel war es, die Farbe körperlich erfahrbar zu machen und Farbe in ihrer Materialität über große Formate und Bewegung zu erleben. Auch die Wirkung von Farben wurde thematisiert, warum beispielsweise die Farbe Rot mit Liebe, aber auch Wut verbunden wird und welche Bedeutung andere Farben haben können. Zudem wurden die Wahrnehmungsschulung und



Abb. 29: In Gruppenarbeit wurden die großformatigen Masken angefertigt; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog

Wahrnehmungsdifferenzierung als Ziele formuliert. Dabei wurde großformatig gearbeitet und Papierbahnen auf den vier Wänden eines im Raum stehenden raumhohen Holzkubus mit den Primärfarben Rot, Gelb und Blau sowie Schwarz und Weiß flächig gefüllt. Dabei wurden auch andere Farben verwendet, aber es sollte im Ton der Primärfarbe geblieben werden. Dadurch entstanden auf den Papierbahnen vielfältige Mischöne und Farbnuancen (Abbildung 28). Diese Mischöne sollten durch jede Gruppe weiter erforscht werden. Die Schülerinnen und Schüler sollten hierzu im Atelier nach Gegenständen und Objekten in den gemischten Farbtönen suchen und diese präsentieren. Daran schlossen sich weitere Aufgaben zur Wahrnehmungsschulung sowie zum Mischen der Farbtöne an, und es wurde die Bedeutung sowie Wirkung mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet und besprochen.

*»[...] als Forscher sollten sie alle möglichen Gelb-, Rot-, Blau- und Grautöne erfinden. Jede Gruppe hatte eine Flasche mit ihrer Grundfarbe und die zwei anderen Primärfarben plus Schwarz und Weiß. Die Kinder haben sehr konzentriert gearbeitet. Die Jungen haben direkt die großen und breiten Pinsel genommen und großflächige, prächtige Flächen mit feinen Farbnuancen entwickelt.« (Magdalena von Rudy)*



Abb. 30: Durch collageartiges Arbeiten und Übermalen auf Leinwand entsteht allmählich das Fastentuch; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog

### »Maskerade«

Das Konzept wurde auf Anfrage einer Kunstlehrperson, die zum Thema »Maske« gemeinsam mit dem Kunstlabor arbeiten wollte, von Theresa Herzog entwickelt. Für das künstlerische Unterrichtsprojekt standen insgesamt drei Doppelstunden zur Verfügung. Ziel war es, ausgehend von überzeichneten Fotografien der Schülerinnen und Schüler, großformatige skulpturale Masken anzufertigen. Hierzu wurde mit großen Pappkartons aus dem Altpapiercontainer gearbeitet (Abbildung 29). Mit Cutter, Schere, Paketbändern und weiteren farbigen Tapes wurden die Masken gestaltet. Die Masken entstanden in Gruppenarbeit. Die fertigen Masken wurden in einer Performance am Ende getragen und vorgeführt.

### »Fastentuch«

Das künstlerische Unterrichtsprojekt entstand im Religionsunterricht in Zusammenarbeit von Theresa Herzog mit der Lehrperson und umfasste vier Unterrichtsstunden. Thema der Einheit war »Heimat und Flucht«, das im Kontext des Osterfestes als Fastentuch umgesetzt werden sollte. Hierzu wurden persönliche, christliche, historische und aktuelle Motive und Abbildungen zum Thema gesammelt, aus ihrem Kontext entnommen und als Collagen neu zusammengestellt (Abbildung 30).

*»Mein Plan war es, im Rahmen von diesem Projekt einmal eine andere Art »Collage« herzustellen: Die Schülerinnen und Schüler suchten zum einen die Motive nach gewissen Kriterien aus, zum anderen sollten sie nicht nur allein mit sich untereinander funktionieren, sondern eingebettet sein in ein größeres Gesamtbild – in diesem Falle das Tuch. Ich merke, dass diese Vorgehensweise für die Schüler nicht unbedingt einfach nachzuvollziehen ist – dementsprechend die Umsetzung eindeutig Anleitung benötigt. Ich gehe beständig umher und probiere mit den Schülern Kompositionen usw. aus ... Gleichzeitig ist mir wichtig, dass sie sich schon auch inhaltlich fragen, was für Bilder sie erzeugen wollen.« (Theresa Herzog)*

### **»Technik im Mittelalter«**

Das Projekt entstand zum Thema »Mittelalter« im Kunstunterricht einer achten Jahrgangsstufe und wurde an vier aufeinanderfolgenden Doppelstunden umgesetzt. Ziel war es, mittelalterliche Zeichnungen und Darstellungen von Maschinen mit Holz nachzubauen (Abbildung 31). Da die Zeichnungen meist nur aus einer Perspektive und in ihrer Darstellung für das heutige Auge ungewöhnlich sind, waren die Schülerinnen und Schüler herausgefordert, eigene Lösungen für die sich ergebenden technischen Probleme zu erfinden. So wurde getüftelt, gesägt, gehämmert und ausprobiert, wurden Ideen auch verworfen und neue technische Konstruktionen mit Holz angefertigt. Um das Projekt in der vorgegebenen Zeit zu bewältigen, wurden einzelne Zuschnitte grob durch die Künstlerinnen vorgefertigt. Weitere Einblicke in das Projekt sind im Erfahrungsbericht in Kapitel 3 zu finden.

*»Die Schülerinnen und Schüler arbeiten direkt in ihren jeweiligen Gruppen mit ihren Bauplänen [...]. Wir helfen bei Schwierigkeiten und Fragen zu den Konstruktionen und vor allem dem Material weiter, aber es ist vor allem interessant zu beobachten, wie selbstständig und motiviert sich die Kids in die Arbeit begeben! Die Genauigkeit, mit der sie versuchen, die Pläne nachzubauen. Sie gehen sehr gewissenhaft, aber auch echt geschickt mit den Werkzeugen um. Ich kümmere mich vor allem um die Stichsäge – mit der dürfen sie nicht alleine arbeiten, aber ansonsten nutzen sie Sägen, Bohrer usw., [...] es geht vor allem um den Transfer der zweidimensionalen und verzerrten Pläne in statische Gebilde. Es herrscht eine total aktive Arbeitsatmosphäre – die Kids dürfen laut sein: Positive Energie eindeutig spürbar.« (Theresa Herzog)*

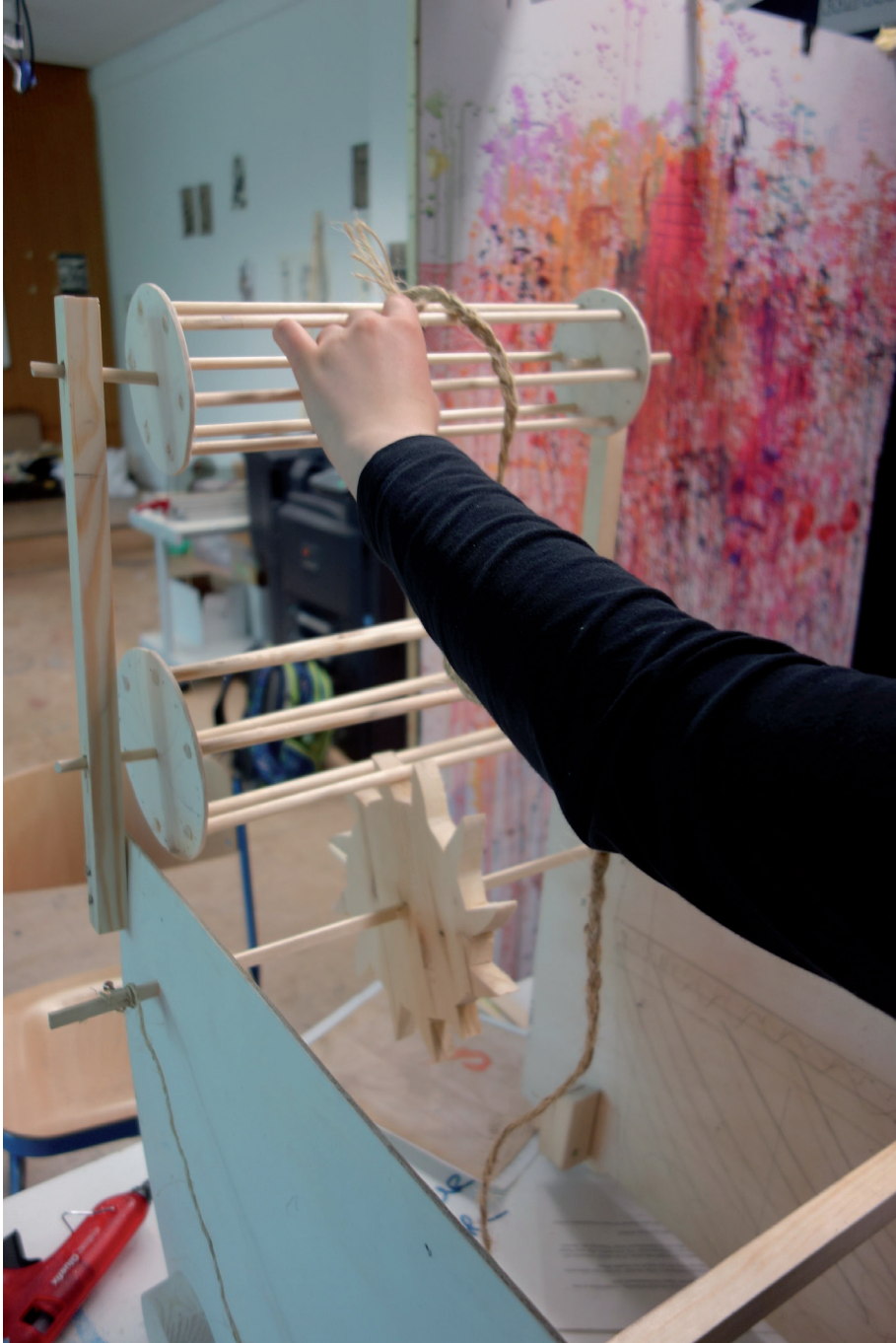


Abb. 31: Anhand der mittelalterlichen Zeichnungen entstanden einfallsreiche Umsetzungen; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog



---

Astrid Lembcke-Thiel

## Kapitel 3

### Besuch bei KLAUS am Gymnasium Sedanstraße – ein Bericht

#### Hallo KLAUS!

Freitag, 2. Juni 2017

Ich bin von Wiesbaden nach Wuppertal gereist und heute treffe ich endlich KLAUS im Gymnasium Sedanstraße in Wuppertal-Barmen! Als Studierende des Weiterbildungsmasters *Kulturelle Bildung an Schulen* an der Philipps-Universität Marburg interessiere ich mich für die Möglichkeiten, Schulkultur durch ein Artist-in-Residence-Programm in einer gelebten Ateliersituation zu verändern. Ich freue mich, bin aber auch skeptisch, ob sich das, was ich auf den Internetseiten der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft herausfinden konnte und in einem Labor bei der Netzwerktagung »Forschung Kulturelle Bildung« im Herbst 2016 selbst erlebt habe, auch tatsächlich im Raum ereignet. Etwas irritiert hat mich, dass ich auf der Homepage der Schule nichts über KLAUS entdecken konnte.

Der Raum interessiert mich ganz besonders – das, was dort passiert und möglich ist oder eben auch nicht. Das *Kunstlabor an und mit Schulen*, also KLAUS. Zuerst einmal freue ich mich aber auf die Begegnung mit Theresa. Wir treffen uns am Zeitungskiosk unter der Schwebebahnbrücke mit einem Durchblick auf die leicht zugemüllte Wupper. McDonald's hier, Döner Deluxe dort, Drogeriemarkt Müller, New Yorker ... Einzelhandelsketten und Nachkriegsarchitektur. Wir gehen über den Alten Markt, bei dem man vom Namen her auch auf eine schöne historische Altstadt schließen könnte, vorbei an vielen Menschen, die bereits um 9 Uhr dort sitzen und sich unterhalten. Man sieht ihnen an, dass sie es nicht nur leicht haben. Für mich unerwartet steigt die Sedanstraße plötzlich steil an und rechter Hand befindet sich das Gymnasium Sedanstraße mit seiner beeindruckenden historischen Architektur. Im Treppenhaus begegnen wir der Sechstklässlerin Johanna<sup>11</sup>, die ihr Kommen und ihren Wunsch, ein Spritzbild zu malen, bei Theresa ankündigt. Verschiedene Schülerinnen und Schüler winken Theresa kurz zu. Ein gutes Zeichen.

#### Die erste Begegnung

Der Raum: eine große Fensterfront, Helligkeit, unterschiedliche Möbel und Tische, Werkzeuge, hier ein Teppich und da eine große Leinwand. Unendlich viele Materialien und Spuren zeugen von der Vielfalt des Unerwarteten, von den Möglichkeiten des Dazwischen,

---

<sup>11</sup> Die Namen der Schülerinnen wurden anonymisiert und entsprechen nicht den richtigen Namen.

des Darüber und Darunter und vom Kleinen im Großen. Unterschiedliche große und kleine Kunstwerke an den Wänden und sich in der Menge verdichtend bei den beiden Arbeitsplätzen der Künstlerinnen Theresa Herzog und Sabrina Azizi, die hier Artists in Residence sind. Ich sauge alles in mir auf, Kunst von Theresa, Zeichnungen, Collagen und Materialien, die mich geradezu anlächeln und zu meiner Künstlerseele sagen: »Na, wie wär's mit uns beiden?« Jeder Spritzer, Krümel, Schnipsel und die Gesamtheit der Dinge erzählen mir Geschichten von dem, was möglich ist und bereits stattgefunden hat, von Schüler-Architektur-Projekten, Zeichen-Sessions, Foto-Performances (Abbildung 32 und 33).

### **Es wird enger**

11.30 Uhr. 26 Schülerinnen und Schüler der achten Klasse fluten den Raum. Sie begeben sich ohne Aufforderung in fünf Kleingruppen und fangen an zu arbeiten. Kein Rufen, kein Gerenne, kein »Ey Alda – du nervst!« Ist das eine Wirkung von KLAUS? Ich versuche herauszufinden, was die Schülerinnen und Schüler eigentlich bauen. Auf jedem Tisch liegen Kopien von mittelalterlichen Konstruktionszeichnungen eigentümlich anmutender Maschinen. Das haben sie verstanden? Aber wie es aussieht, ist es so, denn sie setzen es ja gerade um! Ziemlich beeindruckt frage ich mich, ob ich in der Lage wäre, so ein Gebilde anzufertigen. Ich beobachte die Schülerinnen und Schüler beim Sägen und Bohren, Schleifen und Schrauben und staune, wie konzentriert sie sich mit ihren maschinenartigen Konstruktionen beschäftigen. Viele Objekte sehen beeindruckend und fast fertig aus, wie z. B. der Hubwagenkran oder die Antriebskurbelmaschine. Es wird sachlich und hilfsbereit diskutiert und das bei 28 Grad zur Mittagszeit an einem Freitag mit traumhaftem Sommerwetter.

Und zwischen und in dem Gewerkel und Gewusel arbeiten die Künstlerinnen Theresa Herzog und Magdalena von Rudy auf Augenhöhe und mit unterstützendem Respekt mit den verschiedenen Teams zusammen. Immer sind sie zur Stelle, wenn Unterstützung für weitergehende Denkmöglichkeiten in der Konstruktion notwendig ist, ohne dass auch nur einmal ein Rufen nach einer der beiden zu hören ist. Auch die Kunstlehrerin bestätigt ihre Zufriedenheit und Freude über die Art der kooperativen Haltung und Stimmung ihrer Schülerinnen und Schüler und über das Projekt mit KLAUS.

### **Mittagszeit**

Es ist 13 Uhr und zwei Gruppen sind fertig mit ihrem ästhetischen Holzobjekt, was zugleich eine mittelalterliche Fantasiekonstruktion ist. Theresa und Magda bieten an, weiterzuarbeiten, und die restlichen drei Gruppen bleiben, was noch nicht funktioniert, wie z. B. beim mittelalterlichen Automobil, zumindest sieht es für mich so aus. Die beiden Künstlerinnen unterstützen die Prozesse und haben die Dinge souverän im Blick.

## Weitere Besucher bei KLAUS

Um 13.30 Uhr kommen die Sechstklässlerinnen Sara und Maria. Johanna, die ihr Kommen bereits im Treppenhaus angekündigt hatte, weiß, was sie tun will. Nachdem sie kurz mit Theresa gesprochen hat, liefert diese das Material und hilft, das großformatige Papier aufzuspannen. Johanna malt und arbeitet ganz versunken, sprüht Farbe auf das Papier und verreibt sie mit Leidenschaft auf dem  $2 \times 3$  m großen Format. Sie genießt es offensichtlich, dass ich zuschauen, denn sie ruft mich öfter bei meinem Namen, den sie sich erstaunlicherweise sofort gemerkt hat, um mich über die jeweiligen Ergebnisse zu informieren. Auch dafür ist hier Raum.

Maria und Sara wollen einen mittelalterlichen Mäuse-Parcours fertigstellen, der mit anderen Schülerinnen und Schülern in Gruppenarbeit entstanden ist. So recht kommen sie nicht zur Sache. »Wir brauchen dafür die Maus. Mist! Sie ist nicht im Ranzen!« Die beiden beschließen, sie von zu Hause zu holen. Die Freiheit, dies zu entscheiden und auch zu tun, beeindruckt mich. Als sie wieder da sind (die Maus war auch nicht zu Hause), unterstützt Theresa sie mit Material und dem gewünschten Zuschnitt, während sie gleichzeitig mit den Projektgruppen der Achtklässler arbeitet. Im ganzen Raum herrscht eine entspannte Atmosphäre und große Offenheit.

Mit Hingabe, Humor und Geduld begleitet Magda eine Gruppe der achten Klasse, die durch ein in sich schiefes Brett eine besondere Herausforderung bei ihrer mittelalterlichen Konstruktion zu bewältigen hat. Ebenfalls mit Eifer und Engagement arbeiten drei Jungen dieser Klasse, die offensichtlich Erfahrungen im Umgang mit Holz besitzen und mir freundlich und offen erklären, dass sie von Anfang an nur das Blatt mit dem Bild der Maschine hatten. Stück für Stück haben sie die Abbildung entschlüsselt, verworfen, verstanden, sich in der Gruppe abgesprochen und Material- und Bauerfahrung gesammelt. Ganz offensichtlich erleben sie sich bei diesem Prozess als selbstwirksam. Seit 11.30 Uhr arbeiten sie noch immer begeistert an der Lösung der letzten Konstruktionsentschlüsselungen. Alle arbeiten selbstbestimmt und selbstständig.

Das mittelalterliche Automobil ist nun auch fertig geworden. Die Gruppe diskutiert mit Theresa die Möglichkeiten einer weiteren Änderung der Konstruktion, um der Vorlage noch näherzukommen, aber auch so ist es sehr schön geworden. Gebaut ganz aus hellem Kiefernholz, und das Beste: Die Maschine funktioniert und bewegt sich tatsächlich (in winzigen Bewegungen) fort! Das »Auto« wird feierlich auf den Namen »Carlos« getauft, dokumentiert mit einem WhatsApp-Video. »Car« für Auto und »los« für »Fahr los!« Ein echter Erfolg. Alle Gruppen räumen auf und die Objekte sind gegen 15 Uhr fertig. Am nächsten Freitag werden sie beim Mittelalterfest präsentiert.

Maria und Sara kommen auch voran und entwickeln langsam einen nicht geplanten Drachen für den Mäuse-Parcours, der sich aus den vorhandenen Holzabschnitten so ergeben hat und für den sie nun Flügel entwickelt haben. Gemeinsam mit Theresa wird das kleine Holzungeheuer im Hof mit der Sprühdose rot eingefärbt. Die beiden jungen Mädchen sind sehr zufrieden mit ihm.



Abb. 32 und Abb. 33: Impressionen aus dem Atelier; © Astrid Lembcke-Thiel

Auch Johanna beendet ihr Werk und sagt: »Ich bin jetzt fertig und gehe – komm Theresa, schau mal.« Nachdem alle gegangen sind, herrscht wieder die inspirierende helle Atmosphäre mit weiteren Spuren von Prozessen, die sich ereignet haben. Eine wirkliche Begegnung hat hier aus meiner Sicht stattgefunden. Mit dem Raum, mit den Materialien, mit den Schülerinnen und Schülern und ihrer Lehrerin. Und ganz besonders mit und durch die Künstlerinnen Theresa Herzog und Magdalena von Rudy.

### **Fazit**

Zugewandtheit, respektvolle Augenhöhe, Offenheit, Lösungsunterstützung in Denkprozessen und in technischen Fragen, getragen von Persönlichkeiten mit einer unkonventionellen, künstlerisch-professionellen und menschlichen Haltung, sind aus meiner Sicht die entscheidenden Faktoren, um einen schulischen Raum zum Möglichkeitsraum für künstlerische und fächerübergreifende Bildung zu transformieren. Und möglicherweise ist auch KLAUS' technischer Freund, der große Kopierer am Eingang des Raumes, für manche Erstbegegnung nicht zu unterschätzen.

Dieser Tag mit KLAUS hat mich sehr beeindruckt.

Danke KLAUS.

Vor allem aber: Danke, liebe Theresa, danke, liebe Magdalena!



Nicole Berner

## Kapitel 4

### Konzeption und Durchführung der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs

Das *Kunstlabor an und mit Schulen* war als befristetes Angebot an den teilnehmenden Schulen konzipiert und als ein Artist-in-Residence-Programm an Schulen gestaltet. Im Rahmen der Atelierarbeit hatten die Künstlerinnen verschiedene Praxisformate angeboten, die insbesondere in ihrer interdisziplinären Ausrichtung Partizipationsmöglichkeiten für alle Fächer sowie alle Schülerinnen und Schüler ermöglichen sollten (Kapitel 2). In seiner Einmaligkeit der Durchführung und seinem Innovationspotenzial stellt das *Kunstlabor an und mit Schulen* der Kunstlabore der MUTIK gGmbH einen Modellversuch dar, der auf Transfer und Nachhaltigkeit ausgerichtet ist. Hier bietet sich die Methodik der praxisbezogenen Begleitforschung insofern an, als dass es zu untersuchen gilt, inwiefern das Modell respektive die Ansätze des Modellversuchs in die Schulrealität transferiert werden können und künstlerische Bildungsformate an Schulen zum einen die Schulkultur ändern, zum anderen die fachlichen und überfachlichen Lehr-Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler unterstützen können.

Im Folgenden wird die Begleitforschung in ihrem methodischen Vorgehen näher beschrieben. Dabei wird explizit auf die Anforderungen der wissenschaftlichen Begleitung eingegangen, davon ausgehend Konzept, Forschungsdesign und Forschungsfragen der Begleitforschung vorgestellt sowie die Instrumente und Auswertungsmethoden beschrieben.

#### 4.1 Anforderungen einer wissenschaftlichen Begleitung

Die Anforderungen der wissenschaftlichen Begleitung ergaben sich für das *Kunstlabor an und mit Schulen* aus dem Rahmenprogramm der Kunstlabore der MUTIK gGmbH. Das Programm hatte zum Ziel, künstlerische Bildung an Schulen zu stärken und qualitätsvolle Angebote kultureller Bildung in der Schule zu entwickeln und öffentlich zugänglich zu machen. Hierzu wurden in fünf Kunstsparten Kunstlabore eingerichtet. Das *Kunstlabor an und mit Schulen* wurde im Bereich der Bildenden Kunst als ein Artist-in-Residence-Programm konzipiert. In Zusammenarbeit mit der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft und ab August 2016 in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz wurden Ateliers in den Schulen eingerichtet, künstlerische Angebote durch die Künstlerinnen an den teilnehmenden Schulen durchgeführt und die Erfahrungen und Erkenntnisse aller Beteiligten aufgenommen und ausgewertet. Ziel der didaktischen Aufbereitung war es, Formate und Methoden für die Umsetzung künstlerischer Angebote an Schulen zu entwickeln.

In der Reflexion und im Austausch der Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnisse sollten digitale Materialien entstehen, die Lehrpersonen und Kunstschaffende gleichermaßen bei der Umsetzung der Angebote in hoher künstlerischer Qualität unterstützten (MUTIK gGmbH, 2019). Im Gegensatz zu den anderen Kunstlaboren der MUTIK gGmbH, wie zum Beispiel das *Zukunftslabor*, *TanzZeit*, *TUSCH* oder *LesArt* (Kasten 1, Kapitel 2), konnte das *Kunstlabor an und mit Schulen* in der Konzeption eines Artist-in-Residence-Programms nicht auf eine langjährige institutionelle Praxis und Erfahrung zurückgreifen, sondern musste sich neu erfinden. Daher war es relevant, dass die Erfahrungen im Projekt gesammelt, ausgetauscht und im Kontext aktueller Positionen künstlerischer Bildung reflektiert und diskutiert wurden. Die Studie richtete sich daher an Konzepten der Begleitforschung von Praxisprojekten in der beruflichen Bildung aus (Jenewein, 2005). Zentrale Funktionen wissenschaftlicher Begleitung von Praxisprojekten stellen u. a. die Besprechung mit den Beteiligten, das Beschreiben und Analysieren der Situationen, das Erklären von Prozessen, die wissenschaftliche Verallgemeinerung und die Mitwirkung beim Transfer der Ergebnisse in die Praxis dar (Bugghagen & Busch, 2000). Demnach kann im Rahmen der Begleitforschung von Praxisprojekten nahe am Untersuchungsgegenstand operiert werden, wodurch es möglich ist, beratend sowie beobachtend den Modellversuch gleichermaßen zu strukturieren und wissenschaftlich zu begleiten (Bugghagen & Busch, 2000). Insofern diente die Folie der wissenschaftlichen Begleitforschung – dem Charakter des Labors entsprechend – als Grundlage, um Prozesse und Strukturen der künstlerischen Angebote sowie die Umsetzung des Artist-in-Residence-Programms an Schulen näher zu untersuchen. Entsprechend dem Rahmenprogramm der MUTIK gGmbH sollten Qualitätsaspekte beschrieben und hieraus Formate und Methoden definiert werden. Davon ausgehend sollten Materialien entwickelt sowie die Erkenntnisse für die Praxis zugänglich gemacht werden. Darüber hinaus war grundlegend der aktuelle Forschungsstand aufzuarbeiten und einzubeziehen: bisherige Erkenntnisse und Erfahrungen zum Artist-in-Residence-Programm an Schulen, damit in Verbindung stehende theoretische und empirische Erkenntnisse mit Blick auf künstlerische Bildungsprozesse und Kunstschaffende an Schulen sowie die Qualität von künstlerischen Bildungsprozessen an Schulen (Kapitel 1).

## 4.2 Konzept der Begleitforschung

Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte anhand empirischer Sozialforschung. Eine besondere Herausforderung der sozialwissenschaftlich-empirischen Begleitforschung von Praxisprojekten ist die Dokumentation, um Einblicke in das vielschichtige Prozessgeschehen der unterschiedlich beteiligten Personen zu erhalten. Einerseits darf die Datenerhebung die Akteurinnen und Akteure sowie das Prozessgeschehen nicht zu stark beeinflussen, andererseits sollte die Dokumentation der Prozesse ausreichend differenziert und gehaltvoll sein, um eine Auswertung im Hinblick auf die Fragestellungen zu ermöglichen. Zudem ist eine mehrperspektivische Datenerhebung angemessen, um unterschiedliche Blickrichtungen auf die künstlerisch-educativen Prozesse sowie das Artist-in-Residence-Programm an den Schulen im Gesamten zu gewinnen.

Im Rahmen des Konzepts der MUTIK gGmbH fragte die wissenschaftliche Begleitung grundsätzlich nach der Qualität künstlerischer Bildung im Kontext des durchgeführten Artist-in-Residence-Programms an Schulen. In Bezug auf die Entwicklung der Praxismaterialien sollte die wissenschaftliche Begleitung dazu dienen, einerseits auf Programmebene Potenziale des Artist-in-Residence-Programms an Schulen zur Stärkung künstlerischer Bildung an Schulen zu beschreiben, andererseits auf Angebotsebene wissenschaftlich fundierte Qualitätskriterien



Abb. 34: Schwerpunkte der Begleitforschung

zu erarbeiten und im Kunstlabor durchgeführte künstlerische Projekte im Hinblick auf Transfermöglichkeiten zu untersuchen.

Im Feld der künstlerischen Bildung zeigt sich anhand des aktuellen Forschungsstands zur Qualitätsbeschreibung ein differenziertes Bild (Kapitel 1). Hieraus wurden für die Begleitforschung einige inhaltliche Schwerpunkte ausgewählt, die den Forschungsprozess leiteten (Abbildung 34):

- a) Ein Schwerpunkt lag auf den Möglichkeiten zur **Partizipation** der Schülerinnen und Schüler, der Lehrpersonen sowie der Schule im Gesamten am Artist-in-Residence-Programm: In der Konzeption wurde das Atelier als Ort des Austausches und interdisziplinären Arbeitens gedacht. Möglichst viele Schülerinnen und Schüler sollten durch das Atelier Zugang zur künstlerischen Bildung erhalten und im sowie jenseits des Fachunterrichts künstlerische Bildung erfahren und erleben können. Der Gedanke der Partizipation, des Mitentscheidens und Mitgestaltens im Rahmen der künstlerischen Angebote spielte hier eine relevante Rolle. Hierzu wurden verschiedene Formate durchgeführt. Neben einer unterrichtsbezogenen Atelierarbeit, in der vielfältige künstlerische Projekte im Fachunterricht durchgeführt wurden, entstanden auch freie Projekte, Pausenprojekte sowie Nachmittagsprojekte (Kapitel 2).
- b) Die Zusammenarbeit und **Kooperation** zwischen den Künstlerinnen und den Lehrpersonen bzw. der Institution Schule standen für das gesamte Projektvorhaben im Fokus. Das *Kunstlabor an und mit Schulen* war daher als ein Atelier an und insbesondere mit der Schule gedacht und sollte als Teil der Schule gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen durchgeführt werden.

- c) Die Frage nach der Qualität der künstlerischen Angebote an den Schulen war zentral für die Durchführung und wissenschaftliche Begleitung des Projekts. Die **Angebotsqualität** wurde dabei diskursiv behandelt und im Projekt letztlich für die wissenschaftliche Begleitung definiert. Dabei zeigten sich im Team eine intensive Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien sowie der Austausch verschiedener Perspektiven auf künstlerische und pädagogische Qualitäten im Projektteam als relevant.
- d) Der Fokus auf die Angebotsqualität führte auch zur Frage nach möglichen **Lern- und Erfahrungspotenzialen** künstlerischer Angebote, die von den Künstlerinnen formuliert wurden und/oder sich in der Durchführung der Projekte ergaben.

Damit können für die vorliegende Untersuchung folgende Forschungsfragen formuliert werden:

1. Wie hat das Artist-in-Residence-Programm an den teilnehmenden Schulen zur Stärkung schulischer künstlerischer Bildung beigetragen?
2. Wie haben die durchgeführten künstlerischen Angebote zur Qualität künstlerischer Bildung beigetragen?
3. Wie können die Erfahrungen und Erkenntnisse der Praxis zugänglich gemacht werden?

*Fragestellung 1* verortet sich im Diskurs der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Die Frage zielt auf den Mehrwert eines Artist-in-Residence-Programms an Schulen in der je spezifischen interdisziplinären Ausrichtung des *Kunstlabors an und mit Schulen*. Dabei geht es um die individuelle Wahrnehmung der an der Schulkultur beteiligten Akteure (Lehrpersonen, Schulleitungen, Künstlerinnen und Schülerschaft) sowie um den Nutzen für alle Beteiligten. Hier lässt sich weiter fragen: Wie wird das Artist-in-Residence-Programm durch die Beteiligten angenommen? Welche Erwartungen sind mit dem Atelier und der Anwesenheit der Künstlerinnen an der Schule verbunden? Welcher Nutzen ergibt sich für die jeweiligen Akteure, auch hinsichtlich der Zusammenarbeit? *Fragestellung 2* geht der oben definierten Schwerpunktsetzung des Qualitätsbegriffs nach. Partizipation als Qualitätsmerkmal wird auf Programm- sowie auf Angebotsebene betrachtet. Damit ergeben sich mögliche Teilfragestellungen: Wie können Lehrpersonen und Klassen an dem Atelier in der Schule partizipieren? Wie kann es gelingen, ein Atelier nicht nur an, sondern mit der Schule aufzubauen? Wie können die Schülerinnen und Schüler partizipativ an den Projekten teilnehmen? Die Kooperation als Qualitätsmerkmal künstlerischer Bildung fragt nach der konkreten Zusammenarbeit der Künstlerinnen und Lehrpersonen. Darüber hinaus wird nach Qualitätsmerkmalen der künstlerischen Angebote gefragt sowie danach, welche Lern- und Erfahrungspotenziale damit verbunden sind. Hier wäre auch danach zu fragen, wie anhand künstlerischer Bildungsprozesse bestimmte übergeordnete Ziele erreicht werden können, die aus bildungspolitischer Perspektive für die künstlerische Bildung angeführt werden (u. a. Trilling & Fadel, 2012; UNESCO, 2010; Kapitel 1). Dies tangiert *Fragestellung 3*, die insbesondere auf die Entwicklung der Online-Praxismaterialien ([www.kunstlabore.de](http://www.kunstlabore.de)) ausgerichtet war und nach dem

WIE in der Umsetzung fragte. Hier schließen sich Fragen des Transfers in die Praxis sowie der Nachhaltigkeit des Modellversuchs an.

Um die Fragestellungen zu beantworten, wurden die Erfahrungen von verschiedenen Akteuren einbezogen. Dies geschah mit dem Ziel, verschiedene Sichtweisen aufeinander beziehen zu können und hieraus vertiefte Erkenntnisse über Prozesse, Strukturen und Methoden in der konkreten Umsetzung künstlerischer Bildung an den am Artist-in-Residence-Programm teilnehmenden Schulen gewinnen zu können. In Team- und Netzwerktreffen wurde über Qualitätskriterien gesprochen, diese wurden mit Erfahrungen aus der Praxis verknüpft und deren Transfer in die Praxis diskutiert.

### **4.3 Methodisches Vorgehen**

Das methodische Vorgehen der Begleitforschung des Artist-in-Residence-Programms richtete sich an der empirischen Sozialforschung aus und folgte einem Mixed-Methods-Ansatz in Verbindung mit qualitativer und quantitativer Datenerhebung (Flick, 2006; Lamnek, 2010; Mayring, 2001; Mayring, 2006; Tashakkori & Teddlie, 2003). Dies mit dem Ziel, einerseits qualitativ über den Einzelfall, andererseits quantitativ über eine Vielzahl von teilnehmenden Personen Erkenntnisse zu erlangen.

#### **4.3.1 Datenerhebung**

Um eine Mehrperspektivität in der Betrachtung zu ermöglichen, sollten unterschiedliche Ebenen in der Datenerhebung berücksichtigt werden. Schülerinnen und Schüler, Kunstlehrpersonen sowie Lehrpersonen verschiedener Fachrichtungen, Schulleitungen, die als Artist in Residence eingesetzten Künstlerinnen sowie sonstige Akteure der Schulkultur (u. a. Eltern, Hausmeister, Reinigungspersonal) sollten über die erste und zweite Phase stetig befragt werden und mittels paralleler Auswertung zu einer Informationsdichte führen. Dies erwies sich jedoch im Verlauf des Projekts in dieser Komplexität als nicht umsetzbar, sodass auf einige gezielte Erhebungen reduziert werden musste. Abbildung 35 zeigt einen Überblick über die eingesetzten Erhebungsinstrumente sowie über die Zeitpunkte ihres Einsatzes. Darüber hinaus wurden Randgespräche und zusätzliche Datenquellen (Interviews durch MUTIK gGmbH, Hospitationen in KLAUS, Mitschnitte aus Teamtreffen) einbezogen, die mit Blick auf die theoretische Validierung der Ergebnisse sowie zur Explikation von Befunden im qualitativen Forschungsprozess herangezogen wurden.

Zum Einsatz kamen Schüler- und Lehrerbefragungen, Interviews mit Schulleitungen und Lehrpersonen sowie Reflexionsberichte der Künstlerinnen, die die Erfahrungen in den Ateliers aus der Praxis heraus dokumentierten, reflektierten und Bildmaterial einbezogen. Die von den Künstlerinnen durchgeführten Unterrichtsprojekte in den Ateliers wurden über Reflexionsberichte der Künstlerinnen sowie anhand von Schülerfragebögen mit geschlossenem und offenem Antwortformat (in elf der 23 Unterrichtsprojekte im Schuljahr 2016/17)

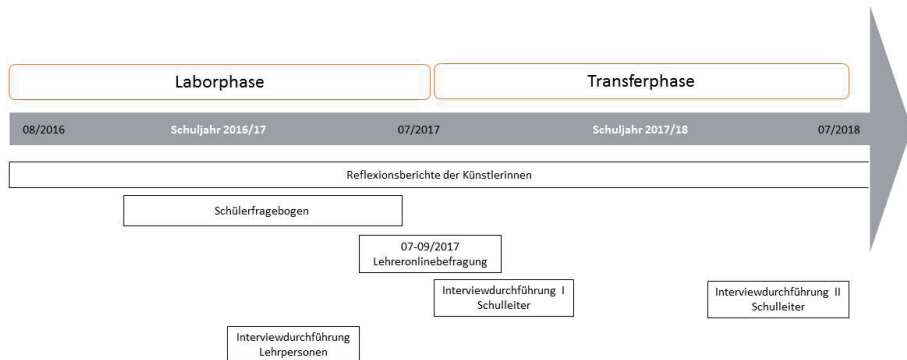


Abb. 35: Umgesetztes Forschungsdesign der wissenschaftlichen Begleitung

dokumentiert und für die Auswertung aufbereitet. Dadurch war es möglich, einen Teil der Projekte aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Zudem wurde anhand von Interviews mit Lehrpersonen und Schulleitungen sowie über eine Online-Lehrer-Befragung das Artist-in-Residence-Programm an den teilnehmenden Schulen in seiner Konzeption, Durchführung und Bewertung evaluiert. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung eingesetzten Instrumente der Datenerhebung, die im Folgenden näher beschrieben werden.

### Reflexionsberichte der Künstlerinnen

Die Herausforderungen der Begleitforschung bestanden darin, die künstlerischen Angebote im Rahmen des Artist-in-Residence-Programms entsprechend zu begleiten und für eine weitere Analyse notwendige vertiefende Einblicke in die Projektformate und die jeweilige Projektumsetzung zu erlangen. Einerseits sollten die Projekte dokumentiert werden, andererseits musste darauf geachtet werden, durch die Dokumentation die Projektdynamik und das Prozessgeschehen in den Ateliers nicht von außen zu beeinflussen.

Hier dienten daher selbstverfasste Berichte der Künstlerinnen über ihre Tätigkeit an den Schulen als wissenschaftliches Erhebungsinstrument. In der Unterrichtsforschung stellen neben der Beobachtung durch externe geschulte Beobachter sowie Schülerbeurteilung insbesondere Selbstberichte durch Lehrpersonen eine Möglichkeit dar, lern- und leistungsrelevante Merkmale des Unterrichts zu erfassen (Clausen, 2002; Göllner et al., 2016). Während bei Lehrpersonen aufgrund ihrer pädagogischen Ausbildung davon ausgegangen werden kann, abstrakte Sachverhalte unterrichtlichen Handelns, u.a. Unterrichtsklima oder Aktivierungsgehalt des Unterrichts, beschreiben zu können (Göllner et al., 2016), konnte dies bei den Künstlerinnen nicht vorausgesetzt werden. Zudem ist aus anderen Studien bekannt, dass Selbstberichte kaum mit externen Beurteilungen übereinstimmen, wodurch von einer nur geringen Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Einschätzungen ausgegangen werden kann (Clausen, 2002). Daher wurde davon abgesehen, die Selbstbeschreibungen auf Qualitätsmerkmale zu fokussieren. Vielmehr wurden die Künstlerinnen gebeten, aus subjektiver Perspektive

| Erhebungsinstrument                  | Ziel der Erhebung   | Projektphase              |
|--------------------------------------|---|---------------------------|
| Reflexionsberichte der Künstlerinnen | Beschreibung und subjektive Perspektive der Künstlerinnen auf die durchgeführten Angebote   | Laborphase, Transferphase |
| Schülerfragebogen                    | Qualität und Lernpotenziale der künstlerisch-educativen Angebote aus Sicht der Schülerinnen und Schüler                                     | Laborphase                |
| Online-Lehrer-Befragung              | Sicht der Lehrpersonen auf das Artist-in-Residence-Programm an Schulen sowie auf die teilgenommenen Praxisformate                           | Laborphase                |
| Interview mit den Lehrpersonen       | Perspektive der Lehrpersonen auf die durchgeführten Projekte sowie auf das Artist-in-Residence-Programm an der jeweils teilnehmenden Schule | Laborphase                |
| Interview mit den Schulleitungen     | Perspektive der Schulleitungspersonen auf das Artist-in-Residence-Programm an der jeweils teilnehmenden Schule                              | Laborphase, Transferphase |

Tab. 1: Datenerhebungsinstrumente im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung

ihre Tätigkeiten möglichst umfassend und regelmäßig zu beschreiben und zu reflektieren. Ziel der Anfertigung der Reflexionsberichte war es, Beschreibungen der künstlerischen Angebote sowie Einblicke in individuelle Sichtweisen und Bedeutungszuschreibungen der Künstlerinnen zu erhalten.

Die Reflexionsberichte wurden in einem zweiten Schritt von geschulten Kodierern mit Bezug zur Angebotsqualität inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Reflexionsberichte der Künstlerinnen dienten einerseits der Beschreibung der durchgeführten Angebote im Atelier sowie andererseits der Erfassung einer subjektiven Perspektive auf das Erlebte. Die Reflexionsberichte wurden von den Künstlerinnen monatlich geführt und sehr individuell gestaltet. Während zunächst handschriftlich geführte Notizen und Skizzen Erfahrungen und das Erlebte dokumentierten, wurden die Reflexionsberichte alle digital aufbereitet und liegen im digitalen Format für die weitere Auswertung vor.

Die Reflexionsberichte als Dokumente liefern so einen beschreibenden Einblick in die Intention, Durchführung und individuelle Bewertung der künstlerischen Projekte. Damit verbunden sind subjektive Überlegungen der Künstlerinnen zur Planung, zur Intention und zum Ablauf der Projekte. Dies ist besonders relevant, wenn davon ausgegangen wird, dass Künstlerinnen durch ihre künstlerische Haltung künstlerische Qualität auch auf Bildungs- und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler übertragen (BBK e. V., 2011). Neben den Beschreibungen liefert das Material zahlreiche Fotografien und Abbildungen sowie Einblicke in Aufgaben, die über die Reflexionsberichte durch die Künstlerinnen kommentiert werden. Insgesamt liegen aus der Labor- und Transferphase 51 Reflexionsberichte zur Analyse vor (Tabelle 2).

|                   | <b>Laborphase</b><br>(Schuljahr 2016/17) | <b>Transferphase</b><br>(Schuljahr 2017/18) |
|-------------------|--|---|
| Künstlerin 1 (K1) | 12                                       | 4   |
| Künstlerin 2 (K2) | 12                                       | /   |
| Künstlerin 3 (K3) | 11                                       | /   |
| Künstlerin 4 (K4) | /  | 12  |
| GESAMT            | 35                                       | 16  |

Tab. 2: Anzahl der Reflexionsberichte über die Labor- und Transferphase

In der ersten Projektphase (Laborphase, Schuljahr 2016/17) wurden die Ateliers erprobt, daher waren oftmals zwei oder drei Künstlerinnen anwesend und führten gemeinsame künstlerische Angebote durch. So liegen über diese Angebote zwei, maximal drei Reflexionsberichte der Künstlerinnen vor. Dies ermöglicht es, auch unterschiedliche Sichtweisen der Künstlerinnen in die Analysen einzubeziehen. Viele der Angebote wurden zudem mit den Lehrpersonen gemeinsam konzipiert und durchgeführt. Die Lehrpersonen haben über die Zeit des Artist-in-Residence-Programms an den Schulen jedoch keine Reflexionsberichte angefertigt.

### Schülerfragebogen

Zur Erfassung der Unterrichtsqualität werden in der Unterrichtsforschung auch Schülerbeurteilungen herangezogen (Clausen, 2002; Ditton, 2002; Göllner et al., 2016; Radisch, Stecher & Klieme, 2007). Zur Evaluation des *Kunstlabors an und mit Schulen* wurde ein Schülerfragebogen entwickelt, um die individuellen Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler auf Angebots- und Nutzungsmerkmale der unterrichtsbezogenen künstlerischen Projekte zu erfragen und um damit verbundene Lern- und Erfahrungspotenziale aus Schülerperspektive zu erfassen. Einbezogen wurden ebenfalls Vorerfahrungen im und das Interesse am künstlerischen Arbeiten. Zur Evaluation wurden zudem offene Fragen zum Gefallen und Missfallen der Projekte sowie zu Lern- und Erfahrungspotenzialen einbezogen.

Bei der Entwicklung des Schülerfragebogens wurden zunächst aus der Theorie deduktiv für die künstlerischen Unterrichtsprojekte relevant erscheinende Merkmale beschrieben und operationalisiert. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die gebildeten Skalen. Jede Skala beinhaltete ein vierstufiges Antwortformat (1 = trifft genau zu, 2 = trifft eher zu, 3 = trifft eher nicht zu, 4 = trifft überhaupt nicht zu).

Der Fragebogen wurde pilotiert, angepasst und im Schuljahr 2016/17 ab November eingesetzt. Im Anhang A befindet sich das Instrument, wie es im Rahmen des *Kunstlabors an und mit Schulen* eingesetzt wurde. Der Schülerfragebogen sollte nach Abschluss der Projekte verteilt und durch die Schülerinnen und Schülern ausgefüllt werden. Das Bearbeiten des Fragebogens nahm ca. 20 bis 30 Minuten Zeit in Anspruch. Wie sich im Projektverlauf zeigte, konnte nicht jedes Angebot mit dem Fragebogen evaluiert werden, sodass nur dann der Schülerfragebogen zum Einsatz kam, sofern hierfür noch ausreichend Zeit zur Verfügung stand. Der Schülerfragebogen kam zudem nur in der Laborphase (Schuljahr 2016/17) zum Einsatz.

| Haupt- und Subkategorie                              |   | Quelle/theoretischer Hintergrund   | Itemanzahl |
|--|---|--|------------|
| Vorwissen  |   | Helmke (2015), Kirchner & Kirschenmann (2015)  | 4          |
| Angebotsmerkmale                                     | Schüleraktivierung                      | Berner (2016), Gudjons (2015), Helmke (2015)   | 3          |
|  | Positive Fehlerkultur                   | Oser, Hascher & Spychiger (1999), Smith & Henriksen (2016), Spychiger, Kuster & Oser (2006)  | 4          |
|  | Motivierung zum künstlerischen Arbeiten | Kirchner & Kirschenmann (2015), Rheinberg (2006)   | 3          |
|  | Lebensweltbezug                         | Asbrand & Lang-Wojtasik (2019), Kirchner & Kirschenmann (2015), Kirchner, Schiefer Ferrari & Spinner (2006)  | 3          |
|  | Künstler-Schüler-Beziehung              | Krautz (2015), Schweer (2017)  | 3          |
|  | Selbstbestimmtes Arbeiten               | BKJ (2017), Becker (2015)  | 3          |
|  | Ermöglichung ästhetischer Erfahrung     | Brandstätter (2013), Duncker (1999), Peez (2005)   | 6          |
|  | Unterstützung kooperativen Lernens      | Helmke (2015), Berner & Schmidt (2016)   | 6          |
| Lern- und Erfahrungspotenziale                       | Kreatives Selbstkonzept                 | adaptiert nach Theurer, Berner, Rogh & Lipowsky (i. V.)<br>Bamford (2010), Rittelmeyer (2012)  | 5          |
|  | Offenheit für neue Erfahrungen          | adaptiert nach Theurer, Berner, Rogh & Lipowsky (i. V.)<br>Kröner, Lüdtke, Maaz, Trautwein & Köller (2008), Costa & McCrae (1992), McCrae, Costa & Martin (2005), Rittelmeyer (2012) | 4          |
|  | Selbsterfahrung                         | Kirchner & Kirschenmann (2015), Kirchner, Schiefer, Ferrari & Spinner (2006)   | 5          |
|  | Weitere Lernpotenziale aus Schülersicht | offenes Antwortformat  |            |
| <b>Gefallen am Projekt</b> (offenes Antwortformat)   |   | offenes Antwortformat  |            |
| <b>Missfallen am Projekt</b> (offenes Antwortformat) |   | offenes Antwortformat  |            |

Tab. 3: Schülerfragebogen zur Evaluation der künstlerischen Unterrichtsangebote

Insgesamt konnte der Schülerfragebogen in elf der durchgeführten künstlerischen Unterrichtsprojekte im Schuljahr 2016/17 eingesetzt werden. Daher liegen nicht zu allen künstlerischen Unterrichtsprojekten Schüleraussagen vor. Insgesamt liegen aber die Angaben von 282 Schülerinnen und Schülern vor. Dabei verteilen sich 104 Schülerinnen und Schüler auf das Atelier an der Alexander-Coppel-Gesamtschule (ACG) in Solingen und 178 Schülerinnen und Schüler auf das Atelier am Gymnasium Sedanstraße in Wuppertal. Insgesamt sind etwas mehr Mädchen als Jungen vertreten. Diese Verteilung zeigt sich in beiden Schulen. So

|                          | Gesamtstichprobe             | Gymnasium                    | Gesamtschule           |
|--------------------------|------------------------------|------------------------------|------------------------|
| Anzahl                   | $N = 282$                    | $n = 178$                    | $n = 104$              |
| Anteil Mädchen           | 59.3 %                       | 55.4 %                       | 65.7 %                 |
| Durchschnittliches Alter | 13.3 Jahre<br>( $SD = 2.9$ ) | 13.1 Jahre<br>( $SD = 2.9$ ) | 13.8<br>( $SD = 2.8$ ) |

Tab. 4: Stichprobenbeschreibung der Teilstudie 3

liegt der prozentuale Anteil der Mädchen an der ACG Solingen bei 65.7 %, am Gymnasium Sedanstraße in Wuppertal liegt er bei 55.4 %. Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler waren zum Zeitpunkt der Durchführung der künstlerischen Unterrichtsprojekte zwischen 13 und 20 Jahre alt, wobei der Durchschnitt bei 13.3 Jahren lag ( $SD = 2.9$ ). Tabelle 4 gibt einen Überblick über die deskriptiven Angaben zur Stichprobenbeschreibung.

### Online-Lehrer-Befragung

Die Online-Lehrer-Befragung hatte zum Ziel, zum Abschluss der ersten Projektphase die Erfahrungen der Lehrpersonen mit dem Artist-in-Residence-Programm aufzunehmen. Hierfür wurde ein Fragebogen entwickelt, der Items mit geschlossenen und offenen Antwortformaten enthielt, um einerseits eine Vielzahl von Lehrpersonen einbeziehen zu können und andererseits kritische Sichtweisen auf das Kunstlabor an den beiden Schulen zu erlangen. Mit einigen Lehrpersonen wurden zusätzliche Interviews geführt, um die Lehrerperspektive stärker in die Auswertungen einbeziehen zu können. Die Online-Lehrer-Befragung wurde mittels Unipark umgesetzt und beinhaltete fünf Abschnitte. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die fünf Abschnitte und die entwickelten Frageblöcke.

Über die jeweilige Schule wurden die Lehrpersonen zur Teilnahme an der Online-Lehrer-Befragung mit einem Link eingeladen. Insgesamt nahmen an der Befragung 41 Lehrpersonen beider Schulen der Laborphase (Schuljahr 2016/17) teil. Davon nahmen 15 Lehrpersonen direkt an Projekten im Kunstlabor teil, 26 Lehrpersonen gaben dagegen an, an keinem Projekt im Kunstlabor teilgenommen zu haben. Aufgrund der geringen Beteiligung konnten ausschließlich die qualitativen Angaben in der Auswertung berücksichtigt werden.

### Interviewdurchführung mit den Lehrpersonen

Interviews mit den Lehrpersonen konnten nur wenige geführt werden. Hier zeigten sich für das Projektteam nur bedingt Möglichkeiten, Lehrpersonen während des Schuljahrs näher zum Artist-in-Residence-Programm an Schulen sowie zu Angeboten im Kunstlabor systematisch zu befragen. Gespräche ergaben sich aber im Austausch zwischen den Künstlerinnen und den Lehrpersonen. Im April/Mai 2017 konnte eine Künstlerin drei offene Interviews durchführen und die Ziele und Erwartungen sowie Hintergründe zur gemeinsamen Arbeit im Kunstlabor erfragen. Die Interviews stellten individuelle Nachfragen der Künstlerin dar, die sich konkret auf die gemeinsame Arbeit im Atelier bezogen. Aufgrund einer gewissen Systematik der Fragen, die den drei Lehrpersonen gestellt wurden, sind diese in der wissen-

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>Abschnitt 1</b> | <b>Teilnahme am Kunstlabor im Schuljahr 2016/17</b>   |
|                    | Schulzuordnung  |
|                    | Filterfrage: Teilnahme an einem Projekt im Rahmen des Artist-in-Residence-Programms<br>JA → Abschnitt 2<br>NEIN → Abschnitt 3 |
| <b>Abschnitt 2</b> | <b>Nutzung der Angebote im Kunstlabor</b>   |
|                    | Erwartungen an die Projekte   |
|                    | Vorbereitung der unterrichtsbezogenen Projekte  |
|                    | Zusammenarbeit mit den Künstlerinnen  |
|                    | Angaben zum teilgenommenen Projekt  |
|                    | Durchführung der Projekte   |
| <b>Abschnitt 3</b> | <b>Nichtteilnahme an Angeboten im Kunstlabor</b>  |
|                    | Gründe, die zur Nichtteilnahme führten  |
|                    | Verbesserungsvorschläge   |
| <b>Abschnitt 4</b> | <b>Konzeption des Artist-in-Residence-Programms an der eigenen Schule</b>   |
|                    | Relevanz an der eigenen Schule  |
|                    | Bedingungen   |
|                    | Schwierigkeiten   |
|                    | Stellenwert interdisziplinären Arbeitens  |
| <b>Abschnitt 5</b> | <b>Angaben zur Person</b>   |
|                    | Unterrichtsfächer   |
|                    | Ausbildungsweg  |
|                    | Unterrichtete Fächer im Schuljahr 2016/17   |
|                    | Unterrichtserfahrung in Jahren  |
|                    | Angabe der E-Mail-Adresse zur weiteren Kontaktaufnahme (fakultativ)   |

Tab. 5: Aufbau der Online-Lehrer-Befragung

schaftlichen Begleitung berücksichtigt worden. Die Perspektive der Lehrpersonen auf die Angebote konnte so aber nur unzureichend in die Auswertungen einbezogen werden. Weiteres vorliegendes Material aus der Filmdokumentation des Artist-in-Residence-Programms an den teilnehmenden Schulen konnte dagegen nicht in die wissenschaftlichen Auswertungen einbezogen werden, da dieses nicht neutral erhoben wurde.

### Interviewdurchführung mit den Schulleitungen

Die Schulleiterbefragung hatte zum Ziel, nähere Informationen zur institutionellen Umsetzung und Rahmung des Artist-in-Residence-Programms an den teilnehmenden Schulen zu erhalten sowie Sichtweisen und Erwartungen der Schulleitenden an das Kunstlabor zu erfahren. Zudem war das Schulleiterinterview retrospektiv angelegt, um die Reflexion über das ganze Schuljahr führen zu können. Der Interviewleitfaden umfasste vier Hauptbereiche, die je nach Situation an den Schulen individuell ergänzt wurden. Beispielsweise wurde bei der Alexander-Coppel-Gesamtschule nach Möglichkeiten der Weiterführung des Ateliers

|   |
|---|
| <p><b>Verständnis des Kunstlabors</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Bitte beschreiben Sie mit Ihren eigenen Worten das Projekt »KLAUS – Kunstlabor an und mit Schulen«.</li> </ul>   |
| <p><b>Erfahrungen mit KLAUS/Reflexion des Schuljahres</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Bitte berichten Sie von Ihren Erfahrungen mit dem Kunstlabor KLAUS an Ihrer Schule im vergangenen Schuljahr.</li> <li>– Was fanden Sie am durchgeführten Kunstlabor besonders interessant?</li> <li>– Welche Rolle spielt für Sie das fachübergreifende Arbeiten in dieser Schule, und inwiefern konnten Sie das bei KLAUS erleben?</li> </ul>   |
| <p><b>Konzept des Artist-in-Residence-Programms</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Welche Bedingungen sind Ihrer Meinung nach entscheidend, damit das Artist-in-Residence-Programm an der Schule gelingen konnte?</li> <li>– Welche Bedeutung hat das Artist-in-Residence-Programm an Ihrer Schule gewonnen?</li> <li>– Wie schätzen Sie dabei die Rollen der Lehrpersonen und der Künstlerinnen ein?</li> <li>– Nach der Erfahrung mit dem Kunstlabor: Welchen Beitrag kann aus Ihrer Sicht ein Artist-in-Residence-Programm für Schulkultur und Schulentwicklung leisten?</li> <li>– Gab es bei der Umsetzung und Durchführung des Kunstlabors aus Ihrer Sicht Schwierigkeiten? Wenn ja warum und wie wurde damit umgegangen bzw. wie wurden diese gelöst?</li> </ul> |
| <p><b>Künstlerische Qualität und ihre Anforderungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Welche Anforderungen an künstlerische Qualität haben Sie als Schulleiter bei künstlerischen Bildungsangeboten in Ihrer Schule?</li> <li>– Gibt es hierfür Kriterien bzw. inwiefern berücksichtigen Sie dies bei personellen Besetzungen, insbesondere bei externen Künstlerinnen und Künstlern?</li> </ul>   |

Tabelle 6: Leitfaden für die Schulleiterbefragung

gefragt (Kapitel 2). Tabelle 6 gibt einen Überblick über den Leitfaden für die Durchführung der Schulleiterinterviews.

Das Schulleiterinterview konnte mit Rückblick auf die Laborphase an den beiden teilnehmenden Schulen im September 2017 durchgeführt werden. Für die Transferphase konnte das Schulleiterinterview an der Schule mit der Künstlerresidenz durchgeführt werden.

### 4.3.2 Auswertungsvorgehen

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden in der Auswertungsphase vier Teilstudien durchgeführt. Teilstudie 1 befasst sich mit den Bedingungen, Erwartungen und Zielen bezüglich des Artist-in-Residence-Programms an den Schulen und bezieht Sichtweisen der Künstlerinnen, der Lehrpersonen sowie der Schulleitungen mit ein. Teilstudie 2 untersucht die Angebotsqualität sowie Lern- und Erfahrungspotenziale der unterrichtsbezogenen künstlerischen Projekte aus Schülerperspektive. Teilstudie 3 ergänzt dies um eine differenzierte Analyse der Reflexionsberichte der Künstlerinnen. In Teilstudie 4 wurden die Daten der Reflexionsberichte sowie der Schülerbefragung aufeinander bezogen und nach Strukturzusammenhängen qualitätsvoller künstlerischer Bildungsprozesse gefragt. Tabelle 7 gibt einen Überblick über die Teilstudien und die jeweiligen Auswertungsmethoden.

Im Rahmen der Ergebnisdarstellung der qualitativen Analysen (Kapitel 5 bis 7 und Kapitel 9) wird auf exemplarische Ausschnitte des empirischen Materials (u. a. Reflexionsberichte der Künstlerinnen, Schulleiterinterviews, Lehrerinterviews) verwiesen. Zur Darstellung dieser Textbelege werden die jeweiligen Abschnitte ausschließlich anonymisiert wieder-

|                     |  |   |
|---------------------|--|---|
| <b>Teilstudie 1</b> | Artist-in-Residence an Schulen – Bedingungen, Erwartungen und Bildungspotenziale | Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008)                  |
| <b>Teilstudie 2</b> | Angebotsqualität der künstlerischen Unterrichtsprojekte                          | Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008)                  |
| <b>Teilstudie 3</b> | Künstlerische Unterrichtsangebote aus Sicht der Schülerinnen und Schüle          | Statistische Auswertungen; Typenbildung qualitativer Angaben    |
| <b>Teilstudie 4</b> | Strukturzusammenhänge der künstlerischen Bildungsangebote                        | Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008)<br>Mixed-Methods |

Tab. 7: Forschungsmethodologie und Auswertungsvorgehen der vier Teilstudien

gegeben. Hierzu werden jeweils eine Kurz-ID für den jeweiligen Akteur, der Monat des Reflexionsberichts sowie die Seitenanzahl angegeben. Künstlerinnen werden mit K1 bis K4 gekennzeichnet, Schulleiter mit SL1 bis SL3, Lehrpersonen mit L1 bis L6. So ergibt sich beispielsweise der Verweis K1, 10/16, S23. Dieser Code bezeichnet K1 für Künstlerin 1, 10/16 für Oktober im Jahr 2016 und S23 für Seite 23. Da die Reflexionsberichte meist im PDF-Format abgegeben wurden, konnte in MAXODA keine Abschnittsangabe angegeben werden. Dies ist nur möglich bei Dokumenten im Word-Format, das heißt u. a. bei Lehrer- und Schulleiterinterviews. Dann wird anstatt der Seitenangabe die Abschnittsnummer aus MAXODA angegeben, die für jeweils ein Dokument fortlaufend angezeigt wird (z. B. L1, A55).

Zur Gewährleistung der Anonymität entsprechen die Namen der beteiligten Schülerinnen und Schüler, anderer Lehrpersonen sowie weiterer beteiligter Personen nicht den realen Namen.

### **Teilstudie 1 – Artist-in-Residence an Schulen – Bedingungen, Erwartungen und Bildungspotenziale**

Anhand der Teilstudie 1 wurde nach den Bedingungen, Erwartungen und Bildungspotenzialen des Artist-in-Residence-Programms an Schulen gefragt. Zur Bearbeitung der Teilstudie 1 waren folgende Fragestellungen leitend:

- 1) Inwiefern unterscheiden sich die Sichtweisen auf und Erwartungen an das Kunstlabor zwischen den schulinternen Personen (u. a. Lehrpersonen, Schulleiter) und schulexternen Personen (Kunstschaffende) im Hinblick auf Rahmenbedingungen, Voraussetzungen der Akteure, Inhalte und Legitimation/Bildungsrelevanz?
- 2) Welche Implikationen für die Umsetzung an Schulen ergeben sich hieraus?

Die Auswertung erfolgte anhand von unterschiedlichen Eingangs- und Ausgangsmaterialien der Laborphase des Kunstlabors. Die Auswertung wurde anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) durchgeführt. Hierzu wurden zunächst in einem induktiven Prozess im vorliegenden Datenmaterial Kategorien erarbeitet, die Antworten zu den Hauptfragestellungen der Teilstudie 1 geben konnten. Das so entstandene Kategoriensystem wurde in mehreren Durchgängen im Team besprochen, angepasst und erneuten Probekodierungen unterzogen. Zudem wurde das hieraus entwickelte System im Rahmen eines Seminars mit Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe I im Frühjahrssemester 2018 an der Pädagogischen

| Hauptkategorie  | Subkategorien  |
|---|--|
| 1. Rahmenbedingungen des Artist-in-Residence an Schulen | 1.1 Raum   |
|   | 1.2 Zeit   |
|   | 1.3 Ablauf   |
| 2. Inhalte und konzeptionelle Überlegungen              | 2.1 Künstlerische Qualität   |
|   | 2.2 Unterrichtsbezug   |
|   | 2.3 Unterrichtsabgrenzung  |
|   | 2.4 Künstlerische Fundierung   |
| 3. Akteure und Kooperation                              | 3.1 Rollenverteilung zwischen Kunstschaffenden und Kunstlehrpersonen |
|   | 3.2 Zusammenarbeit der Schulleitung mit den Akteuren/innen           |
|   | 3.3 Kooperation der Künstlerinnen untereinander                      |
| 4. Legitimation   | 4.1 Sichtbarkeit   |
|   | 4.2 Vereinbarkeit von Kunst und Schule                               |
|   | 4.3 Relevanz für Schülerinnen und Schüler                            |
|   | 4.4 Relevanz für Lehrpersonen  |
|   | 4.5 Relevanz für Kunstschaffende                                     |
|   | 4.6 Relevanz für die Schulentwicklung                                |

Tab. 8: Überblick über das Kategoriensystem

Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz pilotiert und erneut angepasst. In diesem zirkulären Prozess konnten die Auswertungskategorien weiter konkretisiert und beschrieben werden. Jede Subkategorie wurde mit einer oder mehreren Leitfragen, einer Definition, Kodierregeln sowie Ankerbeispielen beschrieben.

Die Auswertung erfolgte anhand von drei Auswertungsphasen. Eine erste Phase war die Kodierung von zwei Schulleiterinterviews, neun Künstlerberichten der ersten drei Monate sowie drei Lehrerinterviews. In einer zweiten Phase wurde ein weiteres Schulleiterinterview am Ende der Transferphase herangezogen. In einem dritten Schritt wurden die Künstlerberichte der letzten drei Monate der Laborphase sowie die qualitativen Angaben der teilnehmenden Lehrpersonen aus der Online-Lehrer-Befragung einbezogen.

Auf diese Weise wurden insgesamt 16 Subkategorien, in vier Hauptkategorien aufgeteilt, definiert und beschrieben. Anhand der Kategorien wurde das oben beschriebene Material in einem abschließenden Durchgang im August 2018 erneut final ausgewertet. Mittels konsensualer Übereinstimmung wurde eine abschließende Kodierung festgelegt. Tabelle 8 gibt eine Übersicht über das induktiv entwickelte Kategoriensystem. Eine ausführliche Darstellung des Kategoriensystems befindet sich im Anhang B.

Mittels Explikation und Zusammenfassung wurden die Kodierungen weiter verdichtet (Mayring, 2008). Neben dem Bezug auf weitere Textstellen in den Reflexionsberichten wurden zudem im Material vorkommende Fachbegriffe, unklare Wörter, nicht vollendete Sätze sowie Phänomene der aktuellen Kunst und Kultur näher recherchiert und besprochen

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Anzahl Künstlerinnen</b>                            | 3         |
| <b>Anzahl Monate</b>                                   | 12        |
| <b>Anzahl Berichte</b>                                 | 35        |
| <b>Anzahl Seiten</b>                                   | 498       |
| <b>Anzahl Wörter</b>                                   | 190 352   |
| <b>Anzahl Zeichen</b>                                  | 1 228 794 |
| <b>Fläche Analyseeinheit<br/>(Unterrichtsangebote)</b> | 536 731   |
| <b>Anteil an der Analyse in %</b>                      | 44.0      |

Tab. 9: Gesamtumfang der Reflexionsberichte aus der Laborphase (August 2016–Juli 2017)

und für die Analyse berücksichtigt. Für den Übereinstimmungsprozess waren die Explikation sowie das Auslegen von unklaren oder mehrdeutigen Textstellen notwendig, um sich auf die Bedeutung für die Analyse zu einigen.

Die Ergebnisse der Teilstudie 1 finden sich in Kapitel 5 zu den Bedingungen, Erwartungen und Bildungspotenzialen des Artist-in-Residence an Schulen sowie in Kapitel 6 zur Kooperation der Künstlerinnen und Lehrpersonen.

### **Teilstudie 2 – Angebotsqualität der künstlerischen Unterrichtsprojekte**

In der vorliegenden Untersuchung wird kein quantitativer Qualitätsbegriff verwendet, sondern

Qualität wortwörtlich als Beschaffenheit und Eigenart künstlerischer Bildungsprozesse analysiert. Damit ist die unterrichtliche Beschaffenheit der künstlerischen Bildungsangebote zu verstehen. Der Fokus der Betrachtung liegt dabei auf bestimmten Angebotsmerkmalen, die sich mit Blick auf die Qualität künstlerischer Bildung (Kapitel 1) bestimmen lassen. Es geht daher darum, wie die Künstlerinnen methodisch handeln, Schülerinnen und Schüler zur aktiven Mitarbeit anregen und motivieren, künstlerisches Arbeiten sowie Bildungsprozesse anstoßen und begleiten. Zudem geht es darum, welche Intentionen und Ziele mit den künstlerischen Angeboten im Unterricht durch die Künstlerinnen verfolgt wurden. Hieraus können folgende Fragestellungen für die Teilstudie 2 abgeleitet werden:

- (3) Wie können die künstlerischen Unterrichtsangebote in ihrer Qualität beschrieben werden?
- (4) Was möchten die Künstlerinnen mit den Angeboten bei den Schülerinnen und Schülern erreichen? Welche Lern- und Erfahrungspotenziale sind mit den künstlerischen Unterrichtsangeboten verbunden?

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden die Reflexionsberichte der Künstlerinnen der Laborphase herangezogen und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Für die qualitative Inhaltsanalyse liegen insgesamt über die Laborphase von den drei einbezogenen Künstlerinnen über die zwölf Monate hinweg 35 Reflexionsberichte vor. Daraus ergeben sich insgesamt 498 Seiten Analysematerial. Tabelle 9 gibt einen Überblick über den Umfang des Analysematerials. Als Analyseeinheiten wurden für die Auswertung der Angebotsqualität ausschließlich die künstlerischen Unterrichtsprojekte kodiert. Hieraus ergibt sich ein Anteil an dem Gesamtanalysematerial der Laborphase von 44.0 %.

Dabei zeigt sich, dass die Künstlerinnen die Reflexionsberichte sehr unterschiedlich anfertigten. Dies beinhaltet zum einen den Umfang der Beschreibung, zum anderen aber auch den Einbezug von Bildmaterial und dessen Kommentierung. Tabelle 10 zeigt differenziert

|             | Künstlerin I     |                  |                   | Künstlerin II    |                  |                   | Künstlerin III   |                  |                   |
|-------------|------------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|-------------------|
|             | Anzahl<br>Seiten | Anzahl<br>Wörter | Anzahl<br>Zeichen | Anzahl<br>Seiten | Anzahl<br>Wörter | Anzahl<br>Zeichen | Anzahl<br>Seiten | Anzahl<br>Wörter | Anzahl<br>Zeichen |
| Aug 16      | 6                | 4 643            | 29 685            | 14               | 6 431            | 43 556            | 4                | 2 064            | 13 456            |
| Sep 16      | 12               | 6 645            | 43 381            | 24               | 10 493           | 67 881            | 9                | 4 771            | 29 938            |
| Okt 16      | 6                | 2 829            | 18 440            | 8                | 3 473            | 22 716            | 3                | 980              | 6 806             |
| Nov 16      | 29               | 11 190           | 70 500            | 25               | 9 509            | 61 526            | 9                | 4 536            | 28 765            |
| Dez 16      | 22               | 7 460            | 47 336            | 28               | 11 155           | 71 875            | 9                | 4 674            | 29 396            |
| Jan 17      | 22               | 7 063            | 45 497            | 18               | 8 608            | 57 829            | 0                | 0                | 0                 |
| Feb 17      | 19               | 5 419            | 35 026            | 21               | 8 125            | 53 057            | 3                | 1 157            | 7 195             |
| Mrz 17      | 26               | 6 796            | 43 056            | 18               | 8 023            | 51 969            | 11               | 5 926            | 36 134            |
| Apr 17      | 13               | 3 722            | 24 676            | 5                | 2 142            | 14 013            | 5                | 1 826            | 11 051            |
| Mai 17      | 32               | 7 892            | 51 910            | 23               | 8 870            | 57 256            | 14               | 3 747            | 23 649            |
| Jun 17      | 7                | 2 649            | 17 282            | 17               | 7 178            | 47 760            | 12               | 4 148            | 27 075            |
| Jul 17      | 7                | 1 587            | 10 398            | 11               | 2 652            | 16 580            | 6                | 1 969            | 12 124            |
| GE-<br>SAMT | 201              | 67 895           | 437 187           | 212              | 86 659           | 566 018           | 85               | 35 798           | 225 589           |

Tab. 10: Umfang der Reflexionsberichte differenziert nach Monaten und Künstlerinnen

den Umfang der Reflexionsberichte über die Laborphase. Neben der Seitenanzahl und der Anzahl der Wörter wird auch die Gesamtanzahl der Zeichen inklusive Leerzeichen angegeben.

Insgesamt zeigt sich, dass nicht alle Textsequenzen für die Analyse der Angebotsqualität herangezogen werden konnten. Dies betrifft besonders Textstellen, die sich auf subjektive Ansichten allgemein über Regelschule, Schülerinnen und Schüler und Lehrpersonen beziehen. Diese wurden von der Analyse ausgeschlossen. Zudem gibt es Passagen, die allgemeine Fragen oder die Künstlerinnen aktuell betreffende Fragen zur Durchführung der Projekte bzw. des Artist-in-Residence-Programms beinhalten. Hieraus ergeben sich für weitere Auswertungen zahlreiche Fragestellungen über Sichtweisen und Haltungen, insbesondere auch im Zusammenhang mit der Angebotsqualität.

Zudem ist als kritisch einzustufen, dass einzelne Reflexionsberichte teilweise erst einige Wochen nach Durchführung der künstlerischen Projekte angefertigt worden sind. Dies wirkt sich einerseits auf die Dichte der Beschreibung aus und den damit verbundenen Einblick in die künstlerischen Projekte. Andererseits handelt es sich um indirekte Reflexionen, die sich nicht mehr auf das direkt bzw. kürzlich Erlebte beziehen, sondern in gewisser Distanz zum Erlebten entstanden sind. Dies wirkt sich auf die Ausführlichkeit in der Darstellung aus, aber auch auf beschriebene Ansichten über den Fortgang und die Intention der Projekte. Dies ist kritisch für die qualitative Analyse und die Validität der Ergebnisse zu betrachten.

Zur Auswertung der Teilstudie 2 wurde in einem deduktiv-induktiven Vorgehen in einem ersten Schritt ein Kategoriensystem erarbeitet, das nach einem ersten noch nicht regelgeleiteten

Screening des Materials nach möglichen Merkmalen entwickelt wurde. In einem zweiten Schritt wurden in einer deduktiven Kategorienbildung diejenigen Kategorien näher definiert, die sich mit Blick auf den Forschungsgegenstand sowohl als relevant zeigten, als auch in den Reflexionsberichten der Künstlerinnen erfasst werden konnten. Mit Blick auf die hohe Subjektivität, die die Reflexionsberichte aufweisen, war dieser Schritt notwendig, um die Auswertungskategorien der Textsorte anzupassen und den Auswertungsprozess einem theorie- und regelgeleiteten Textverstehen und Textinterpretieren unterzuordnen (Mayring, 2008). Die Auswertung erfolgte dann als strukturierende qualitative Inhaltsanalyse und zielte darauf ab, die gebildeten Kategorien im Material zu identifizieren und dadurch den Datenkorpus näher zu strukturieren, d. h., sie diene einer klaren und regelgeleiteten Zuordnung von Textstellen zu Kategorien und Subkategorien.

Zur Beschreibung der Merkmale sowie der Lern- und Erfahrungspotenziale der künstlerischen Bildungsangebote wurde für die qualitative Inhaltsanalyse eine Unterteilung in methodisches Handeln und Ziele vorgenommen. Tabelle 11 gibt einen Überblick über die entwickelten Kategorien zur Angebotsqualität für die qualitative Inhaltsanalyse.

Anhand der Hauptkategorie **Methodisches Handeln** ist zu verstehen, wie künstlerische Bildungsprozesse initiiert und durchgeführt werden. Nicht damit gemeint sind Methodenbeispiele oder gar Rezepte, wie Angebote durchgeführt werden können. Gute künstlerische Bildung zeichnet sich in einer methodischen Ausrichtung durch die Nähe an der Kunst sowie an den Bildungsprozessen der Schülerinnen und Schüler aus (Kapitel 1). Schulische künstlerische Bildung schafft in der Kunst Möglichkeitsräume für formale Bildungsprozesse und ist am Lernen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Methodisches Handeln bezieht sich daher auf die methodischen Zugänge und Prozessmerkmale, die für das Arbeiten zwischen Kunst und Pädagogik an Schule aus theoretischer Perspektive relevant erscheinen. Die Betrachtung des methodischen Handelns erfolgte damit nicht anhand der Sichtstruktur von Unterricht, die bestimmte Methoden und Organisationsformen in den Blick nimmt (z. B. Projektarbeit), sondern anhand von Tiefenstrukturen von Unterricht (Kunter & Trautwein, 2018). Tiefenstrukturen von Unterricht nehmen die Lehr-Lernprozesse und Interaktionen näher in den Blick und fragen danach, wie Prozesse gestaltet werden müssen, um ein erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Um dies fundiert zu leisten, wurde auf eine Systematisierung aus der Unterrichtsforschung zurückgegriffen und der künstlerische/kunstpädagogische sowie pädagogische Forschungsstand zur Qualität künstlerischer Bildungsangebote einbezogen (Kapitel 1). Die den entwickelten Angebotsmerkmalen zugrundeliegende theoretische Verständnisse sind im Rahmen der Ergebnisdarstellung einbezogen und beschrieben.

Die Hauptkategorie **Ziele** fragte nach Lern- und Erfahrungspotenzialen in den durchgeführten künstlerischen Projekten. Aus der Vielzahl von möglichen Kompetenzen (Selbst-, Sozial-, Methoden- und Sachkompetenzen) stellen die hier zur Auswertung einbezogenen Kompetenzen lediglich eine Auswahl dar, die induktiv innerhalb eines ersten Screenings im Rahmen der Praxismaterialentwicklung gehäuft und fokussiert auftraten. Darüber hinaus wurde die Auswahl auch aus kunstpädagogischer Perspektive getroffen, um im Hinblick auf ästhetische und künstlerische Bildungsprozesse geeignete Zielformulierungen und damit verbundene Vorgehensweisen der Künstlerinnen im Material der Reflexionsberichte identifizieren, beschreiben und auswerten zu können.

| Kategorien und Subkategorien |                           |  |
|------------------------------|---------------------------|--|
| Methodisches Handeln         | 1                         | Positive Fehlerkultur                            |
|                              | 2                         | Arbeitsatmosphäre                                |
|                              | 3                         | Beziehungsqualität                               |
|                              | 4                         | Begleitung von Arbeits- und Gestaltungsprozessen |
|                              | 5                         | Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen              |
|                              | 6                         | Umgang mit Heterogenität                         |
|                              | 7                         | Schülerorientierung                              |
|                              | 8                         | Einbezug von Kunst                               |
|                              | 9                         | Intendiertes Handeln                             |
|                              | 9.1                       | Irritation                                       |
|                              | 9.2                       | Abweichen und Umdenken                           |
|                              | 10                        | Schüleraktivierung                               |
|                              | 10.1                      | Anregen und Vertiefen                            |
|                              | 10.2                      | Sinnlich-ästhetisches Erleben ermöglichen        |
|                              | 10.3                      | Aktivieren, Experimentieren und Erforschen       |
|                              | 10.4                      | Anregung kooperativen Arbeitens                  |
|                              | 10.5                      | Feedback   |
|                              | Ziele                     | 1.   |
| 1.1                          |                           | Künstlerische Fertigkeiten und Techniken         |
| 1.2                          |                           | Fantasie und Vorstellungstätigkeit               |
| 1.3                          |                           | Verständnis für Kunst                            |
| 1.4                          |                           | Freude an der Auseinandersetzung mit Kunst       |
| 1.5                          |                           | Sinnliches Wahrnehmen und Erleben                |
| 2.                           |                           | Überfachliche Kompetenzen                        |
| 2.1                          |                           | Kreativität                                      |
| 2.2                          |                           | Offenheit für Neues/neue Erfahrungen             |
| 2.3                          |                           | Kooperationsfähigkeit                            |
| 2.4                          | Selbstwirksamkeitserleben |  |

Tab. 11: Kategorien zur Auswertung der Angebotsqualität der künstlerischen Unterrichtsprojekte

Wie in Teilstudie 1 wurde während der Analyse auf die Technik der Explikation zurückgegriffen, um die Kodierungen zu verdichten. So wurden im Material vorkommende Textstellen, Fachbegriffe, unklare Wörter und Sätze herangezogen, recherchiert und besprochen und für die weitere Analyse berücksichtigt. Die Auswertung der Teilstudie 2 erfolgte von Juni bis Oktober 2018 durch zwei Personen, die sich abschließend konsensual auf eine Kodierung einigten. Für den Übereinstimmungsprozess waren wie bereits in Teilstudie 1 die Explikation und das Auslegen von unklaren sowie mehrdeutigen Textstellen notwendig, um sich auf die Bedeutung für die Analyse zu einigen.

Im weiteren Verlauf der inhaltlichen Strukturierung wurden die kodierten Textstellen pro Unterkategorie weiter paraphrasiert sowie im Rahmen der Ergebnisaufbereitung zusammengefasst. Die Ergebnisse der Teilstudie 2 finden sich in den Kapiteln 7 und 9. Ergebnisse zur Kooperation von Lehrpersonen und Künstlerinnen sind zudem in Kapitel 6 einbezogen.

### **Teilstudie 3 – Künstlerische Unterrichtsangebote aus Sicht der Schülerinnen und Schüler**

Die Sicht der Schülerinnen und Schüler auf die jeweiligen künstlerischen Unterrichtsangebote wurde anhand des Schülerfragebogens erfasst. Teilstudie 3 ergänzt damit die Perspektive der Künstlerinnen aus Teilstudie 2 um die Schülerperspektive auf die künstlerischen Unterrichtsangebote. Dabei geht es sowohl um Angebots-, als auch um Nutzungsmerkmale. Für die Teilstudie 3 ergeben sich folgende Fragestellungen:

- (5) Wie werden die künstlerischen Unterrichtsangebote durch die Schülerinnen und Schüler wahrgenommen?
- (6) Welche Lern- und Erfahrungspotenziale der künstlerischen Unterrichtsangebote zeigen sich aus Sicht der Schülerinnen und Schüler?

Zur Auswertung der quantitativen Schülerangaben des Schülerfragebogens wurde die statistische Analysesoftware SPSS herangezogen. Die Skalenbildung wurde mittels Hauptkomponentenanalyse und Reliabilitätsanalyse durchgeführt. Die Ergebnisdarstellung erfolgt für jede Frage auf Individualebene anhand einer prozentualen Verteilung. Konnte aufgrund ausreichender interner Konsistenz eine Skala gebildet werden, werden für die Skala zudem die deskriptivstatistischen Kennwerte (Mittelwert und Standardabweichung) sowie Cronbachs Alpha angegeben.

Die qualitativen Angaben der offenen Antwortformate zum Gefallen, Missfallen und zu den Lern- und Erfahrungspotenzialen wurden mittels induktiver qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet und tabellarisch kategorisiert. Hier werden die absoluten Häufigkeiten der Angaben wiedergegeben. Die Ergebnisse der Teilstudie 3 sind in Kapitel 8 beschrieben.

### **Teilstudie 4 – Strukturzusammenhänge künstlerischer Bildungsangebote**

Um die Frage nach der Qualität künstlerischer Bildung an Schulen näher zu beantworten, wurden aus Perspektive der Künstlerinnen das methodische Handeln und die Ziele (Teilstudie 2) sowie Angebotsmerkmale und Lern- und Erfahrungspotenziale aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler (Teilstudie 3) aufeinander bezogen. Für Teilstudie 4 ergeben sich folgende Fragestellungen:

- (7) Inwiefern unterstützen die künstlerischen Angebote Lern- und Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler?
- (8) Wie hängt das methodische Handeln der Künstlerinnen mit den formulierten Zielen zusammen?



Abb. 36: Im Atelier wurden die Ergebnisse der verschiedenen künstlerischen Angebotsformate präsentiert;  
© CC-BY-SA 3.0 Magdalena von Rudy

Zunächst wurden die Kodierungen der Teilstudie 2 einander gegenübergestellt und es wurde danach gefragt, inwiefern das methodische Handeln mit den Zielen in Verbindung stand. Hierfür wurde zunächst in MAXQDA das Verhältnis zwischen den einzelnen Kategorien mittels der Funktion »Code Relation« über alle vorliegenden 35 Reflexionsberichte betrachtet. Die ausgegebene Kreuztabelle und die damit verbundenen Textstellen wurden für die weitere Interpretation der Zusammenhänge zwischen den einzelnen Kategorien und Subkategorien herangezogen. Dabei war nicht die Häufigkeit ausschlaggebend, sondern die inhaltliche und insbesondere theoretische Relevanz der überlappenden sowie parallelen Kodierungen. Es wurden jedoch nur Zusammenhänge weiter interpretiert, die mindestens fünfmal über alle Dokumente vorkamen. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler wurde immer dann einbezogen, wenn sich Zusammenhänge widerspiegelten oder im Gegensatz standen.

Aussagen, die sich auf Schülerfragebogen und Reflexionsberichte beziehen, stützen sich auf die elf der 23 mit dem Schülerfragebogen begleiteten künstlerischen Unterrichtsprojekte. Aussagen, die sich ausschließlich auf die Reflexionsberichte beziehen, stützen sich auf alle 23 durchgeführten und dokumentierten künstlerischen Unterrichtsprojekte im Schuljahr 2016/17, um die Ergebnisdarstellung nicht zu stark zu beschneiden.

Zu berücksichtigen ist, dass sich hieraus keine korrelativen Zusammenhänge schlussfolgern lassen, sondern dass dies einem vertieften rekonstruktiven Verstehen der komplexen Prozess- und Begründungsstrukturen der beteiligten Akteurinnen und Akteure diene. Die Ergebnisse der Teilstudie 4 finden sich in Kapitel 9.

# Ergebnisse



---

Janine Strasser, Nicole Berner und Wida Rogh

## **Kapitel 5**

### »[...] über den eigenen Tellerrand hinausschauen« – Ergebnisse der Evaluation des Artist-in-Residence-Programms an Schulen

Arbeiten Künstlerinnen und Künstler an Schulen, kann damit ein großes Potenzial für die Schulentwicklung einhergehen. Zudem kann dies zu besonderen Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten für alle Beteiligten führen (u. a. Reh, 2011; Winderlich, 2016). Treffen Künstlerinnen und Künstler sowie Lehrpersonen an Schulen aufeinander, so sind professionsspezifische Perspektiven auf die Bildungsrelevanz des Artist-in-Residence-Programms und der künstlerischen Angebote auf beiden Seiten festzustellen (u. a. Bresler et al., 2000; Hunter-Doniger & Berlinsky, 2017; Klinkner, 2011; Schaub, 2011). In den Atelieraufenthalten an den teilnehmenden Schulen zeigten sich unterschiedliche Perspektiven und Erwartungen hinsichtlich des Artist-in-Residence-Programms an Schulen, der künstlerischen Angebote sowie der damit verbundenen Ziele.

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zur Evaluation des Modellversuchs vorgestellt. Es wird auf die mit dem Artist-in-Residence-Programm an Schulen verbundenen Erwartungen und Zielvorstellungen der beteiligten Lehrpersonen, Schulleitungen und Künstlerinnen eingegangen. Anhand von Interviews mit den Schulleitungen der teilnehmenden Schulen, anhand von Reflexionsberichten der Künstlerinnen zu Beginn und Ende der ersten Durchführungsphase (Schuljahr 2016/17) sowie mittels Interviews und Befragungen von Lehrpersonen wurde näher nach schulischen sowie personalen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für ein Artist-in-Residence-Programm an Schulen gefragt. Die Ergebnisse werden in Kapitel 10 aufgenommen und diskutiert. Nähere Informationen zum methodischen Vorgehen finden sich in Kapitel 4 zur Konzeption und Datengrundlage der Begleitforschung.

#### **5.1 Bedingungen und Voraussetzungen**

Ein Artist-in-Residence-Programm mit einem eigenen Atelier in der Schule als Ergänzung zum schulischen Unterricht bietet grundsätzlich die Möglichkeit, dass sich Lehrerkollegium und Kunstschaffende gegenseitig über einen längeren Zeitraum – z. B. ein Schuljahr – kennenlernen und gemeinsame Projekte verwirklichen können. Auf diese Weise können Kunstschaffende den schulischen Alltag nicht nur von außen, sondern auch als Teil der Schule erleben und mitgestalten. Aus den Interviews und den Reflexionsberichten der drei Parteien – Lehrpersonen, Kunstschaffende und Schulleitungen – ergeben sich zentrale personale,

zeitliche und räumliche Bedingungen, die sich für die Konzeption und Durchführung des Artist-in-Residence-Programms an Schulen als relevant erwiesen haben.

### 5.1.1 Personale Bedingungen

Im Ablauf des Artist-in-Residence-Programms zeigte sich, dass das persönliche Engagement und die Bereitschaft zum interdisziplinären Arbeiten entscheidende Bedingungen sind.

Neben den grundlegenden Rahmenbedingungen – u. a. abgesicherte finanzielle Mittel<sup>12</sup>, ausreichend Zeit für die Planung, Umsetzung und Initiierung von prozesshaftem Arbeiten in den künstlerischen Projekten sowie die fachliche Ausstattung von Räumen – waren auf personaler Ebene besonders die Bereitschaft und das Engagement der Lehrpersonen, Schulleitungen sowie der Künstlerinnen von zentraler Bedeutung für das Gelingen des Artist-in-Residence-Programms an den Schulen.

*»Die richtigen Leute muss man haben. Der wichtigste Gelingensfaktor für so ein Projekt ist, dass man als Schule die richtigen Leute hat. Man muss die Lehrkräfte haben, die offen für so etwas sind, die interessiert sind an sowas. Die haben wir hier an dieser Schule, also sehr viele, die das gerne machen, die auch über den eigenen Tellerrand hinausschauen, die über ihre eigenen Fächergrenzen hinausschauen, die es wertschätzen, wenn sie Bereicherung erfahren, wenn sie neue Dinge lernen, und man braucht natürlich einen Künstler, der offen ist und der auch schulische Strukturen akzeptiert.« (SL1, A22)<sup>13</sup>*

Mit der Eigenschaft »über den eigenen Tellerrand hinaus[zu]schauen« wird die Bereitschaft zum interdisziplinären Arbeiten angesprochen und die Erwartung formuliert, über die »eigenen Fächergrenzen« hinaus Unterricht zu denken und zu planen. Dies kann als entscheidende Bedingung angesehen werden, soll das Artist-in-Residence-Programm eben nicht nur für den Kunstunterricht, sondern für alle Fächer nutzbar sein. Dies zeigte sich jedoch gemessen an der Gesamtanzahl der realisierten Projekte als nicht durchgängig umgesetzt: So nahmen doch vermehrt Kunstlehrpersonen Kontakt mit den Künstlerinnen auf und setzten Projekte um. Dennoch konnten einige Projekte auch interdisziplinär umgesetzt werden, beispielsweise im Deutsch- oder Philosophieunterricht (Kapitel 2). Anzunehmen ist, dass eine interdisziplinäre Ausrichtung für eine nachhaltige Umsetzung von entscheidender Bedeutung ist und erst darin Potenziale für Schulentwicklung zu sehen sind (Abschnitt 5.3.3). In dem oben genannten Zitat wird zudem deutlich, dass ein Einlassen seitens der Lehrpersonen gegenüber der Kunst und den künstlerischen Prozessen, aber auch seitens der Kunstschaffenden gegenüber schulischen Strukturen, u. a. Notengebung, Studentaktung, curriculare Voraussetzungen, von entscheidender Bedeutung ist.

<sup>12</sup> Beispielsweise durch Finanzierung auf Landesebene, durch Stiftungsmittel oder Förderprogramme zur kulturellen Bildung (Kapitel 1)

<sup>13</sup> Die Textbelege der Schulleitungen (SL), der Lehrpersonen (L) sowie der Künstlerinnen (K) werden in der jeweiligen Kurzform zitiert, die in Kapitel 4 näher beschrieben ist.

Weiterhin zeigten sich die Offenheit für Neues und die Flexibilität aller Beteiligten als relevante Gelingensbedingungen. Miteinander ins Gespräch kommen, sich auf Neues, Unbekanntes, unter Umständen Fremdes, Andersartiges oder Ungewohntes einzulassen, erfordert eine offene Haltung seitens der Künstlerinnen, der Lehrenden sowie der Lernenden gleichermaßen. Auch die Offenheit gegenüber den schulischen Anforderungen seitens der Künstlerinnen ist wesentlich, um sich ohne Vorbehalte auf schulische Strukturen einzulassen und sich lösungsorientiert damit auseinanderzusetzen. Oftmals sind schulische Strukturen über Jahre hinweg aus einer bewährten Praxis entstanden oder reglementiert. Auch im Modellversuch erwies es sich als zentral, im Rahmen der künstlerischen Tätigkeit flexibel auf vorgefundene Strukturen einzugehen und hier konstruktiv nach Lösungen zu suchen.

*»[...] sie [die Künstlerin; Anmerkung der Verfasserinnen] ist da auch ziemlich flexibel, was gerade in der Schule wichtig ist: Wir haben ja auch noch andere Dinge, wir haben Klassenarbeiten, wir haben Ausflüge, da ist es schlecht, wenn man starr an einen Termin gebunden ist.« (SL1, A12)*

In der Umsetzung zeigte sich an verschiedenen Stellen, dass das Kunstlabor neben vielen anderen Angeboten und Aufgaben – Klassenarbeiten und Ausflüge sind hier nur zwei Aspekte, die von der Schulleitung angesprochen wurden – im Schulleben integriert war und so ein flexibles Vorgehen erforderte.

### **5.1.2 Räumliche Bedingungen**

Das Konzept des Modellversuchs *Kunstlabor an und mit Schulen* sah vor, ein Atelier in einem Raum im Schulgebäude einzurichten, um darin künstlerisches Arbeiten zu ermöglichen. Der Raum als Bedingung war damit von zentraler Bedeutung. Das Atelier war als ein Ort angedacht, an dem die Kunstschaffenden künstlerisch tätig sein konnten, an dem mit den Schülerinnen und Schülern künstlerisch gearbeitet werden konnte und deren Arbeiten auch dort verbleiben konnten. Die Räumlichkeit zeigte sich in den künstlerischen Projekten als entscheidende Bedingung für das Gelingen des Artist-in-Residence-Programms an Schulen. Somit war das Atelier der Raum, in dem das künstlerische Arbeiten ermöglicht wurde. Ausgehend von den Arbeitsprozessen wurde allerdings in manchen Projekten *Raum* breiter verstanden und die Schule als Gesamtraum genutzt und neu gestaltet (z. B. Foyer, Treppenhaus, Pausenhof).

#### **Einen Unterrichtsraum als Atelier nutzbar machen**

Die erste Herausforderung bestand mit Beginn des Modellversuchs in der Umsetzung eines Atelierraums in der Schule. Die räumliche Situation, die sich an den Schulen ergab, wurde von den beteiligten Personen unterschiedlich wahrgenommen. Die Anforderung, in einem



Abb. 37: Zuvor war an der Alexander-Coppel-Gesamtschule das Atelier eine Textilwerkstatt; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog

Schulhaus ein Atelier aufzubauen, erforderte von den Künstlerinnen ein Einlassen auf den neuen Ort und auf den Raum.

*»Es ist schon etwas seltsam, in die Stapfen einer Textilwerkstatt zu treten, wobei fairerweise muss ich zugeben, dass dort sehr viele wirklich gute Arbeiten entstanden waren. Der Raum wirkt etwas dunkel und kühl. Ich fühle mich noch nicht wirklich wohl dort. Alle alten Stoffarbeiten (manche wahren Schätze) haben wir gänzlich entfernt. Wir müssen den Charakter des Raumes verändern. Die Stoffarbeiten hängen dort schon etliche Jahre, was man an den Staubmengen und der Datierung (1999) erkennen konnte. [...] Es kommt wenig Licht in unser Souterrain-Labor. Wir haben jedoch einen Blick auf Pflanzen und den kleinen Schulhof der fünften Jahrgangsstufe.« (K1, 8/16, A8)*

Hier beschreibt die Künstlerin, wie der Raum, der für das Atelier zur Verfügung gestellt wurde, zunächst zu eigen gemacht und dann zu einem Atelier umgewandelt werden musste. Obwohl der Wandel von einer Textilwerkstatt hin zu einem Atelier im Gestaltungsbereich verbleibt, war dies ein erster notwendiger Schritt, den Raum vollständig zu verändern und neu einzurichten (Abbildung 37).

Wurde zu Beginn noch eine gewisse Distanz zum zugesprochenen Raum im Kontext Schule empfunden, so erforderte es eine gewisse Zeit, sich mit dem Raum zu identifizieren. Aus den Reflexionsberichten der Künstlerinnen wird deutlich, dass sie selbst dem Akklimatisieren im Atelier und dem Arbeiten an eigenen Projekten während der Projektphase eine große Bedeutung beigemessen haben. So beschreibt eine Künstlerin, wie wichtig es war, dass das eigene Arbeiten vor Ort Platz hatte, bevor die Arbeit in den künstlerischen

Unterrichtsprojekten und anderen Formaten starten konnte. Dieses Potenzial wurde auch aus Sicht der Lehrenden formuliert.

*»[...] so wie man von der Aura des Kunstwerkes spricht, so kann man vielleicht von der Aura eines Ateliers sprechen. Dass das für die [Schülerinnen und Schüler; Anmerkung der Verfasserinnen] so eine höhere Verbindlichkeit hatte oder dass die selber so gemerkt haben, dass die in so einem künstlerischen Schaffensprozess sind, ich kann es schlecht beschreiben. Aber die haben sich hier anders verhalten als im normalen Kunstunterricht.« (L4, A84)*

Die Lehrperson berichtet hier von einer spezifischen Atmosphäre, die durch die besonderen Räumlichkeiten erzeugt werden konnte und dass sich diese »Aura des Ateliers« auf die Arbeitsweise und Reflexion der Schülerinnen und Schüler ausgewirkt habe sowie eine andere Verbindlichkeit hergestellt werden konnte als im normalen (Kunst-)Unterrichtsraum.

Raumknappheit, verschiedene Raumgrößen sowie Raumbedarfe der verschiedenen Fachschaften sind bei der Konzeption eines Artist-in-Residence-Programms an einer Schule weiter zu berücksichtigen. In der Konzeption des Modellversuchs *Kunstlabor an und mit Schulen* zeigte sich dies an verschiedenen Stellen immer wieder als große Herausforderung, was im Rahmen der Akquise teilnehmender Schulen an einigen Schulen sogar dazu führte, dass kein Raum hierfür zur Verfügung stand und der Modellversuch dort nicht durchgeführt werden konnte (Kapitel 2). Die Herausforderungen, die mit den zur Verfügung stehenden Raumkapazitäten verbunden sind, wurden auch aus Sicht der Schulleitung angesprochen und betont.

*»Das wird in jeder Schule, denke ich, ganz ähnlich sein. Denn die Raumfrage ist immer die hauptsächliche Frage. Es gibt nie genug Räume, aber immer ganz viele Ideen, wie man zusätzlich noch etwas schaffen könnte, was einen Raumbedarf produziert. Und dieses Konzept besagt ja eben, dass es ein fester Raum ist, um den sich ein Jahr alles dreht, in dem auch kein, in Anführungszeichen, »normaler Unterricht« stattfinden kann.« (SL2, A3)*

Oftmals benötigen andere Fachschaften ebenfalls Räume, oder es gibt eine grundsätzliche infrastrukturelle Knappheit an Räumen an den Schulen. Dies ist daher von hoher Relevanz bei der Wahl, denn grundsätzlich eignet sich auch nicht jeder Raum für die Umgestaltung in ein Atelier. Neben der Größe spielt auch die Platzierung des Raumes im Schulgebäude eine relevante Rolle, wenn es darum geht, wie gut das Atelier in der Schule eingegliedert und vielseitig genutzt werden kann. Aus den Aussagen der verschiedenen Akteure wird deutlich, dass aus Sicht der Schulleitung, der Lehrenden sowie der Kunstschaffenden der Raum respektive das Atelier als ein bedeutender Bestandteil für das Gelingen des Projekts anzusehen ist. Einerseits wird damit der Raum für sich als Bedingung formuliert, um eine inspirierende Atmosphäre zu erzeugen. Andererseits wurde aber auch die Raumknappheit an

Schulen als ein zentrales Problem angesprochen, um ein Atelier längerfristig für mindestens ein Schuljahr einrichten und nutzen zu können.

Um ein Artist-in-Residence-Programm an Schulen umzusetzen, benötigt es demnach nicht nur engagierte und motivierte Personen, einen geeigneten Raum und finanzielle Mittel, sondern ebenso gute Argumente für dessen Umsetzung, um mit dem Projekt im Lehrerkollegium auf Verständnis und Interesse zu stoßen und damit das Projekt nicht nur an, sondern auch *mit* der Schule im Sinne aller Akteure umsetzen zu können. Letztlich wird auch zu überlegen sein, welche Bedarfe mit solch einem Raum verbunden werden und inwiefern der/die Kunstschaffende einen Raum für die eigene künstlerische Auseinandersetzung benötigt. Eine Alternative bietet hier die Künstlerresidenz (Kapitel 1), wie sie im Rahmen des Modellversuchs aufgrund der Raumknappheit an der Sekundarschule Ennepetal umgesetzt wurde (Kapitel 2).

### Der Atelierraum als Erfahrungsraum

Die spezifischen Bedarfe sowie Nutzungspotenziale eines Raumes für die Umsetzung eines Kunstateliers an der Schule werden von den verschiedenen Akteuren ähnlich wahrgenommen. Aus der Perspektive einer Schulleitung wird das Atelier vom herkömmlichen Unterrichtsraum dadurch abgegrenzt, dass das Atelier andere Möglichkeiten zum Experimentieren mit Materialien und Erfahrungen bietet.

*»[...] mit Farben und Formen zu experimentieren, Raum zu haben, in dem man, mit Anführungszeichen, auch mal ein bisschen »rumsauen« kann, was sonst in der Schule vielleicht nicht so geht. Natürlich nicht, dass man einen Raum dauerhaft verunstaltet, aber uns ist klar, wie ein Kunstlabor funktioniert: Da geht es eben auch schon mal ein bisschen kleckerig zu und da dürfen Sachen richtig ausprobiert werden.« (SL2, A6)*

In diesem Zitat werden besondere Erfahrungspotenziale des Ateliers beschrieben, die im herkömmlichen Unterrichtsraum teilweise so nicht direkt denkbar sind. Das, was im Atelier geschieht, wird hier von der Schulleitungsperson sehr anschaulich und lustvoll beschrieben. Das Kunstlabor wird so als Gegenpol eines normalen, geordneten Unterrichtsraumes definiert. Nicht nur von der Schulleitung erscheint dies im Vergleich zu herkömmlichen Unterrichtsräumen als ein besonderes Potenzial des Ateliers wahrgenommen zu werden. Denn im Gegensatz zu den Unterrichtsräumen, in denen zum Teil unterschiedlicher Fachunterricht stattfindet, oder im Gegensatz zum Kunstraum, der von einer Vielzahl von Schulklassen frequentiert wird, kann das Atelier ausschließlich für die künstlerische Arbeit und für künstlerische Projekte genutzt werden. Von besonderer Bedeutung ist hier, dass auch Arbeiten der Künstlerinnen, Einblicke in Arbeitsprozesse der Künstlerinnen und der Lernenden sowie Arbeitsergebnisse der Schülerinnen und Schüler sichtbar sind, die eine anregende und inspirierende Atmosphäre erzeugen können (Abbildung 38).



Abb. 38: Ateliersituation; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog

Dass eben nicht alles aufgeräumt werden muss und Arbeitsprozesse sichtbar stehen bleiben können, wird auch von den Lehrpersonen positiv gewertet. Jedoch nur, weil dies ein durch die Künstlerinnen betreuter Raum ist und die Materialien und Werkzeuge immer wieder verwendet werden. Dies steht im Gegensatz zum regulär für das Schulfach Kunst genutzten Unterrichtsraum, der eher für die nachfolgende Klasse ordentlich und funktional bleiben sollte. Insbesondere durch die Kunstlehrpersonen wird hier ein zentraler Unterschied gesehen, der vornehmlich als positiv wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang spricht eine Künstlerin von einem »geordneten Chaos«, das für sie im Atelier prozessbezogen positiv wahrgenommen wird.

*»Das ständige Aufräumen und Sauberhalten und Verwahren von Arbeiten und Materialien kostet enorm viel Zeit. [...] Sie sprechen oft davon, dass ihnen das so gut gefällt, dass dieser Raum so überfüllt ist, fast platzt vor Dingen und es immer etwas Neues zu sehen gibt. Geordnetes Chaos – das ist, denke ich, eine wirklich gute Zustandsbeschreibung dessen, was hier herrscht. Aber das ist fast schwieriger aufrechtzuerhalten als Ordnung, habe ich manchmal das Gefühl. Aber das macht den Raum schon einfach besonders und gemütlich.« (K2, 5/17, A3)*

Hier wird ein besonderes Merkmal des Ateliers beschrieben, das in Unterrichtsräumen jedoch kaum umgesetzt werden kann. »Geordnetes Chaos« könnte als eine ordentliche Unordnung umschrieben werden, in der sich die Künstlerinnen zurechtfinden und arbeitsfähig sind. Dabei wird auch eine atmosphärische Komponente beschrieben, die für künstlerisches Ar-

beiten, Inspiration und kreatives Schaffen von Bedeutung ist. Selbstverständlich hängt dies auch stark mit der Arbeitsweise der Kunstschaffenden zusammen, die im Atelier als Artist in Residence an einer Schule arbeiten. Dies können andere Künstlerinnen und Künstler durchaus anders bewerten. Inwiefern mit der Materialvielfalt umgegangen wird und welche Systematiken der (Un-)Ordnung sich zeigen, um handlungsfähig zu bleiben, scheint insbesondere mit persönlichen Vorlieben und Haltungen von Kunstschaffenden an Schulen sowie Lehrpersonen verbunden zu sein.

Wird von Seiten der Lehrpersonen in der Andersartigkeit des Ateliers meist ein hohes Potenzial für das künstlerische Arbeiten gesehen, so birgt der Raum aber auch die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler durch die Vielfalt an Anregung des Ateliers leicht abgelenkt werden. Dies erfordert ein anderes methodisches Vorgehen, insbesondere in Bezug auf Organisation und Klassenführung.

*»Der Raum als solcher, das Kunstlabor, der bringt schon Unruhe mit sich. Da sind viele Ablenkpotenziale, dann sehen sie da eine geile Maske, ziehen die sich auf, so ... Die sind ja nicht alle so diszipliniert, dass sie jetzt da reingehen und 1 a dasitzen [...].« (L3, A10)*

Dass es im Atelier mal mehr oder weniger laut zugeht, die Schülerinnen und Schüler nicht an den Tischen sitzen und dass es im Atelier viel zu entdecken gibt, ist ein Zustand, der besondere Möglichkeiten, aber auch ein besonderes Vorgehen im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern – insbesondere im Klassenverbund – verlangt. Auch für künstlerisches Arbeiten erscheint ein geordneter Rahmen für die jeweiligen Lernaktivitäten von zentraler Bedeutung. Neben einer möglichst guten Ausnutzung der zur Verfügung stehenden Zeit erscheinen klare Regeln, inhaltliche Klarheit und ein Vermeiden unnötiger Unterbrechungen der Arbeitsprozesse, vor allem bei wechselnden Arbeitsschritten, von Bedeutung. Angesprochen sind hier nur einige Merkmale guter Klassenführung (u. a. Helmke, 2015; Lohmann, 2003). Eine gute Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Kunstschaffenden erscheint in diesem Zusammenhang zudem zentral, um Disziplinarschwierigkeiten präventiv zu begegnen und entsprechend angemessen agieren zu können.

Aus Künstlerperspektive wird auf das Atelier mehr als Experimentierplattform eingegangen und beschrieben als ein:

*»[...] Ort, an dem man auf vielen Gebieten, ungezwungen, durch reine Neugier getrieben, sich selbst, die anderen und die Welt und deren Erscheinungsformen durch künstlerisches Handeln (bildnerisch-gestalterisches Handeln im weitesten Sinne) erforschen kann.« (K1, 4/16, A7)*

Diese Aussage ist interessant, insbesondere im Hinblick auf das zuvor benannte »geordnete Chaos« (K2, 5/17, A3). Hier scheint das Atelier zu einer Umgebung zu werden, die für das Erfahren und Erleben der Schülerinnen und Schüler und für die künstlerischen Prozesse

insgesamt relevant werden kann. Das Atelier zeigt demnach bereits als Erfahrungsraum Wirkung auf die Lern- und Arbeitsprozesse der Schülerinnen und Schüler. Dass der Raum an sich auch zu stark das Geschehen beeinflussen kann, zeigt die Aussage einer Künstlerin, die bewusst einen Unterrichtsraum für die Durchführung ihres Projekts gewählt hatte.

*»Wir arbeiten im Kunstraum der Lehrperson, [...], weil ich in diesem Fall unsere Komponente Raum gerne etwas ausblenden würde und rein inhaltlich gucken würde, was passiert.« (K2, 6/17, S5)*

In diesem Beispiel wurde das Atelier erst zu einem späteren Zeitpunkt des Projekts einbezogen, um sich zunächst jenseits der besonderen Räumlichkeit mit der Klasse ausgehend vom gewählten Material inspirieren und vertiefen zu können und so Ablenkungen durch das Atelier zu vermeiden. Große Pappkartons wurden hier zu körpereinnehmenden Masken umgestaltet. Hierfür wurden mit der Schulklasse zunächst aus einem Altpapiercontainer der Schule große Pappkartons in den Kunstraum der Schule geholt. In Gruppen arbeiteten die Schülerinnen und Schüler an den Werkbänken und erarbeiteten ausgehend von den großen Kartons ihre Masken, die sie in Gemeinschaftsarbeit herstellen sollten.

*»Zurück im Raum stürzen sich die Kinder sofort auf die Materialien, und was nun wirklich funktioniert: Sie lassen sich vom Material inspirieren, um ins Gestalten zu kommen.« (K2, 6/17, S5)*

### **Das Atelier in das Schulgebäude hinein erweitern**

Die künstlerischen Projekte blieben nicht nur auf den Atelierraum beschränkt, sondern weiteten sich auf andere Fach- und Unterrichtsräume sowie auf die gesamte Schule aus. So wurde beispielsweise im Projekt »Bodies in the Schoolyard« (Kapitel 2) das Schulareal einbezogen. Auch im Projekt »Zombie-Freedom« (Kapitel 2) verliefen die künstlerischen Arbeitsprozesse mit den Schülerinnen und Schülern ausgehend vom Atelier in andere Bereiche der Schule. Neben dem Treppenaufgang wurde u. a. auch der Keller für die filmischen Inszenierungen und Tanzperformances genutzt.

Die beiden Beispiele zeigen, dass die künstlerischen Angebote nicht nur im Atelier, sondern auch im Schulgebäude stattfanden bzw. sich diese ausgehend von den Arbeitsprozessen im Atelier in das Schulgebäude ausweiteten. Der Rückzug ins Atelier zeigte sich aber immer als notwendiger Ausgangspunkt für Reflexionen und Besprechungen sowie für die Konzeption neuer Projekte aus dem eigenen künstlerischen Arbeiten heraus. Dabei haben die Andersartigkeit in der Raumnutzung und die vielfältigen Möglichkeiten des Ateliers im Vergleich zu einem herkömmlichen Unterrichtsraum eine besondere Bedeutung für die Konzeption der künstlerischen Angebote, wobei offene Arbeitsformen bei den Schülerinnen und Schülern erst eingeübt und erprobt werden mussten. Das Einlösen der Andersartigkeit zeigte sich auch darin, dass die Künstlerinnen die Möglichkeit hatten, das Atelier auf ihre

Bedürfnisse und Vorhaben hin anzupassen und zu verändern. So wurde das Atelier den Projekten entsprechend umgestellt und umgestaltet und an die notwendigen Anforderungen angepasst. Durch bewegliche Böcke und Tischplatten konnten Arbeitsplätze relativ leicht umgebaut werden.

Zudem wurden oftmals Vorräume sowie zusätzliche Räume mitbenutzt, da die Raumgröße des Ateliers für große Schülergruppen nicht ausreichend war. So waren Angebote mit vielen Schülerinnen und Schülern nur bedingt möglich, da mit der Raumaufteilung im Atelier gewisse Einschränkungen verbunden waren. Hierauf verweist eine Künstlerin im Rahmen eines Projekts, in dem es notwendig war, dass sich die Schülerinnen und Schüler räumlich ausbreiten konnten. Die Lernenden erstellten Trickfilme, bei denen mit relativ viel Materialien und Werkzeugen gearbeitet wurde.

*»Der KLAUS-Raum [das Atelier; Anmerkung der Verfasserinnen] ist irgendwie auch zu eng. Wir müssen in die Flure ausweichen. Die Schülerinnen und Schüler sitzen wie Hühner auf der Stange und reden, machen Späße etc. Eigentlich ist das schön, aber leider zu uneffektiv.« (K1, 5/17, A6–7)*

Aus der Perspektive der Künstlerinnen wäre daher ein größerer Raum oder eine kleinere Gruppengröße sinnvoll, damit sich die Schülerinnen und Schüler entsprechend ausbreiten, arbeiten und durch die Künstlerinnen individuell begleitet werden können. Zudem zeigte sich, dass die Arbeitsatmosphäre bei kleineren Schülergruppen als produktiver wahrgenommen wurde und ein konzentrierteres Arbeiten möglich war.

*»Die Atmosphäre war sehr entspannt, ca. sieben bis acht Schülerinnen und Schüler fehlten [...]. Das entspannte das Verhalten im Raum. Bei unserer Arbeitsweise brauchen wir große Räume oder geringere Schülerzahlen.« (K1, 6/17, A3)*

Die Künstlerin bezieht sich hier auf eine grundlegende Anforderung: Künstlerisches Arbeiten mit Schülerinnen und Schülern erfordert ein sehr individuelles und eigenständiges Arbeiten und damit eine individuelle Begleitung der Schülerinnen und Schüler bzw. der Schülergruppen durch die Künstlerinnen. Mit großen Gruppengrößen ist dies nicht ohne Weiteres umzusetzen. Im Artist-in-Residence-Programm boten sich hierfür beispielsweise die Zusammenarbeit mit der Lehrperson an, die Aufteilung der Klasse in zwei Gruppen oder die Betreuung im Teamteaching, das heißt im gemeinsamen Unterrichten der Lehrperson und der Kunstschaffenden. Eine Kombination wurde zum Beispiel im Projekt »Videoporträt« umgesetzt. Hierdurch waren für die Künstlerin Arbeitsprozesse mit einzelnen Schülerinnen und Schülern möglich und es konnten individuelle Projekte umgesetzt werden. Der Rest der Schulklasse befand sich im herkömmlichen Kunstunterricht, der parallel abgehalten wurde (Kapitel 2).

Um Arbeiten mit wenigen Schülerinnen und Schülern umzusetzen sowie Rückzugsorte zu schaffen, wurde durch die Künstlerinnen ein Raum-im-Raum-Konzept umgesetzt. Hierfür



Abb. 39: Raum im Raum; © CC-BY-SA 3.0 Theresa Herzog

wurde eine raumhohe Box aus Holz angefertigt, die als Rückzugsort, als Fotostudio, als Dance-Box oder als Ort genutzt wurde, an dem die Schülerinnen und Schüler abgeschirmt von der ganzen Klasse in Gruppen Ideen entwickeln konnten (Abbildung 39). Der Raum im Raum wurde zu einem relevanten Bestandteil nicht nur einiger künstlerischer Projekte, sondern auch für das didaktisch-methodische Vorgehen der Künstlerinnen. Hierdurch wurde die Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler geschaffen, sich räumlich abzugrenzen, was durch die Künstlerinnen in ihrem methodischen Handeln aufgenommen und in den Arbeitsprozess integriert wurde.

### 5.1.3 Zeitliche Bedingungen

Neben der Bereitschaft der Lehrpersonen und Kunstschaffenden sowie den räumlichen Bedingungen wurde der Zeitaufwand in Zusammenhang mit der Konzeption sowie der Durchführung der künstlerischen Projekte von allen Beteiligten thematisiert.

#### Längerfristige Ausrichtung des Artist-in-Residence-Programms an Schulen

Aus Sicht der Künstlerinnen und der Schulleitung wurde die Notwendigkeit einer längerfristigen Anlage eines Artist-in-Residence-Programms an Schulen angesprochen. Hier zeigte sich, dass das Ankommen Zeit in Anspruch nimmt. Die Künstlerinnen und das Atelier an der Schule müssen über Aktionen zunächst sichtbar gemacht werden. Dies benötigt Zeit und Engagement aller Beteiligten. Dabei entstehen zwischen Lehrpersonen und den Artists in Residence Kooperationen und lehrplanbezogene Absprachen. Das Zusammenarbeiten wirkt sich weiter auf Konzeption und Planung aus und kann so längerfristig auch Strukturen verändern.

*»Da sehe ich eine große Chance, aber auch große Schwierigkeiten, weil dafür dieses eine Jahr nicht reicht. Da braucht Schule viel länger, um Gedanken zu initiieren, Prozesse umzustellen, um, ich sag mal, diese Befruchtung, die von außen sein soll, auch wirklich intern umzusetzen. Das braucht einfach länger als ein Jahr.« (SL3, A9)*

Die Schulleitung weist darauf hin, dass es Zeit benötigt, bis interne Prozesse verändert werden können. Das Artist-in-Residence-Programm wird dabei von den Beteiligten als positiv erlebt und in seinem Mehrwert anerkannt, jedoch als äußerer Einfluss wahrgenommen. Schulkultur kann letztlich in der Kunst und durch die Kunst jedoch nur dann weiterentwickelt werden, wenn es gelingt, Veränderung von innen, d. h. aus der Schule heraus, anzubahnen (Fuchs, 2013). Hier erfordert es Kooperationen, die längerfristig angelegt sind und auch wiederholt stattfinden könnten. Ein Schuljahr – oder noch weniger – erscheint davon ausgehend als zu kurz, um interne Prozesse anzustoßen und Schulkultur damit nachhaltig zu verändern.

#### Künstlerisches Arbeiten benötigt Zeit

Das Anregen und Umsetzen von vertieften künstlerischen Prozessen braucht Zeit. Auf die Diskrepanz zwischen den Erwartungen an ein künstlerisches Arbeiten und der nur begrenzt zur Verfügung stehenden Zeit wurde aus Sicht aller Akteure hingewiesen.

*»Doch allein das Klingeln des Gongs – wie im heutigen Falle – kann diese Arbeitsatmosphäre wieder zerstören und den Flow unterbrechen.« (K2, 5/17, A6)*

Hier beschreibt die Künstlerin, dass mit dem Stundenende auch die kreativen Arbeitsprozesse der Schülerinnen und Schüler unterbrochen wurden. Im Modellversuch wurden die künstlerischen Projekte im Fachunterricht durchgeführt, der im Stundentakt geregelt war, d. h. eine Lektion oder meist eine Doppellesson. Insofern wird eine Limitierung des Artist-in-Residence-Programms, wie es im Modellversuch durchgeführt wurde, erkennbar, die durch das Schulsystem selbst bedingt ist. Auf die Schwierigkeit, künstlerische Prozesse in gegebenen schulischen Strukturen zu initiieren und zu begleiten, wird auch von den Kunstlehrpersonen hingewiesen. Dabei erscheint es relevant, dass die Schülerinnen und Schüler zwar prozessorientiert arbeiten, dies jedoch in zuvor abgestimmten Zeitfenstern möglich ist.

*»Das [...] von Schülern zu erwarten, in einen richtigen kunstschaftenden Prozess zu kommen – dann aber nach 45 Minuten zu sagen ›So jetzt müssen wir aber leider wieder aufräumen‹, das ist halt irgendwie so widersinnig. Und manchmal kann man das so ein bisschen umgehen, indem man das einfach langfristiger anlegt [...].« (L1, A111)*

Der Planung und zeitlichen Sequenzierung der künstlerischen Prozesse kommt damit eine zentrale Bedeutung zu. Nicht nur die zur Verfügung stehende Zeit sollte einbezogen werden, sondern es sollte auch durchdacht werden, wie Prozesse angefangen und die Projekte langfristig methodisch sinnvoll angelegt werden können.

### **Zeitaufwand erfordert eine gute Absprache und Einteilung von Projekten**

Insgesamt zeigte sich, dass der zeitliche Aufwand, der mit der Vor- und Nachbereitung, den Absprachen sowie der Durchführung einer Vielzahl von Projekten verbunden war, zum Teil von den Künstlerinnen als belastend empfunden wurde. Dies war im Modellversuch in der ersten Phase vor allem auch durch die Menge an gleichzeitig stattfindenden Projekten an den zum Teil parallel geführten Ateliers an beiden Schulen bedingt. Werden zu hohe Anforderungen in Bezug auf die Anzahl der zu betreuenden Projekte gestellt, kann es zu einer Einschränkung in der Vorbereitung der einzelnen Angebote kommen. Zudem zeigt es sich als relevant, dass ein Atelier an einer Schule von einer oder zwei Künstlerinnen bespielt wird. Insbesondere die Verortung im Atelier mit eigenen künstlerischen Prozessen erwies sich als eine bedeutende Voraussetzung (»La Coollage« oder »Videoporträt«, Kapitel 2), damit Schülerinnen und Schüler authentisch mit der Kunst in Berührung kommen. Ein wesentlicher Bestandteil des Artist-in-Residence-Programms ist es, dass Kunstschaftende sich selbst im Atelier künstlerisch vertiefen können und hieraus Projektformate konzipieren. Dabei erscheint es als relevant, dass die Arbeit im Atelier an der Schule gemeinsam mit der künstlerischen Tätigkeit gedacht wird.

*»Da das Labor mich komplett gedanklich ausfüllt, möchte ich es in meine künstlerische Praxis einbinden.« (K1, 06/16, S12)*

Dieser Grundgedanke, dass die eigenständige Arbeit Ausgangslage für Projekte mit den Schülerinnen und Schülern sein sollte, rückte während des Verlaufs des Modellversuchs zum Teil in den Hintergrund:

*»Die Menge der Arbeiten steigt von Tag zu Tag, ich renne ständig von Schule zu Schule, organisiere Materialien, spreche ständig mit Lehrern [...]. Ich bin kaum bei mir im Atelier, ständig unterwegs in Mission KLAUS und ich hoffe, dass bei diesem Tempo alles gut geht.« (K1, 8/16, A44)*

Im Modellversuch wurden die Künstlerinnen durch die Lehrpersonen häufig angefragt, um gemeinsam Projekte im Unterricht zu verwirklichen. Teilweise konnten die Künstlerinnen nur bedingt die vielen Anfragen aufnehmen, ohne sich gleichzeitig damit zu überfordern. Dies war immer wieder Thema in den gemeinsamen Gesprächen im Projektteam. Hier verweist die Künstlerin darauf, dass nicht alle Aufgaben gleichermaßen verfolgt werden können.

So erscheint der Modellversuch in der Struktur durch die vielfältig umgesetzten Projekte überfordernd, zumal hier das eigene künstlerische Arbeiten der Künstlerinnen zu kurz zu kommen scheint. Dies stellt jedoch für das Artist-in-Residence-Programm eine notwendige Bedingung dar, um künstlerische Qualität im Sinne künstlerischer Expertise an Schulen interdisziplinär in Entwicklungs- und Unterrichtsprozesse einbringen zu können.

## **5.2 Erwartungen an das Artist-in-Residence-Programm**

Mit der Durchführung des Artist-in-Residence-Programms an den Schulen waren unterschiedliche Erwartungshaltungen und Vorstellungen verbunden. Es zeigt sich, dass die Vorstellungen und die Erwartungshaltung der verschiedenen Akteure dabei nicht unbedingt kongruent sind und zu Konflikten führen können. Es erscheint daher sinnvoll, sich möglicher Erwartungshaltungen und Zielvorstellungen im Vorfeld klar zu werden und darüber in Austausch zu treten. In diesem Abschnitt werden zentrale Erwartungshaltungen sowie Zielvorstellungen beschrieben, die für eine gelingende Durchführung als relevant erscheinen.

### **5.2.1 Künstlerische Qualität**

Arbeiten Kunstschaffende an Schulen, so wird eine andere künstlerische Qualität gefordert. Erwartet werden sowohl eine hohe künstlerische Expertise als auch damit verbunden authentische künstlerische Prozesse im Hinblick auf die Entwicklung und Umsetzung künstlerischer Projekte (Kapitel 1). Dies zeigt sich auch im Modellversuch. Lehrpersonen und Schulleitungen berichten gleichermaßen davon, dass mit der Anwesenheit der Künstlerinnen

an der Schule eine zusätzliche Qualität in den künstlerischen Arbeiten der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen wurde.

*»Oder als wir dann auch den Stuhlkreis gemacht haben und du auch noch mal sagen konntest, was du machst und woher du als Künstlerin kommst. Das haben die ja aufgesogen; für die war ganz klar: Das hat hier eine künstlerische Qualität. Die natürlich auch mit dem Fach Darstellen und Gestalten zu tun hat, aber die noch mal in einem ganz besonderen Rahmen stattfindet.« (L4, A29)*

*»Ich finde zum Beispiel die Arbeiten im Bereich Collage sind besonders dadurch angeregt worden, dass eben eine Künstlerin mit Collagen gearbeitet hat und den Schülern sofort ganz klar war, was macht eigentlich das Salz in der Suppe aus in der Gestaltung da. Ich kann eine Collage so oder so machen, ich kann einfach zwei Dinge zusammenkleben, ich kann aber auch schon sehen, dass da jemand mit viel mehr Ebenen arbeitet: Erst etwas druckt, dann etwas ausschneidet, nochmal eine Schablone drüberlegt, dann was klebt – und ja, das bringt das ganze künstlerische Niveau natürlich sehr nach oben.« (SL3, A60)*

Hier zeigt sich eine besondere Qualität des Einbezugs von Kunstschaffenden an Schulen für künstlerische Bildung. Kunstschaffende können sich in besonderer Weise mit ihrer künstlerischen Expertise und ihrer künstlerischen Vertiefung in der Schule einbringen, da sie aktiv künstlerisch tätig sind, eigene Schwerpunkte vertieft bearbeiten und diese authentisch mit eigenen Arbeiten und Erfahrungen aus dem Kunstbetrieb repräsentieren können.

In den künstlerischen Unterrichtsprojekten wurde beispielsweise häufig audiovisuell und performativ mit den Schülerinnen und Schülern gearbeitet, da die Künstlerin darin ihre eigenen künstlerischen Schwerpunkte gesetzt hatte (z. B. Projekt »Found«, Kapitel 2). Es findet eine authentische Vermittlung von künstlerischen Inhalten statt, die Einfluss auf deren Qualität hat. Die Rückmeldungen der Künstlerinnen können differenzierter erfolgen, da sie an ihre eigenen Erfahrungen anknüpfen können. Ebenso können die Prozesse und auch die Ergebnisse der Arbeiten beeinflusst werden, da so eine intensivere Auseinandersetzung stattfinden kann. Aus Künstlerperspektive wird zudem betont, dass nicht alleine durch deren Präsenz die Qualität der Arbeiten gesteigert wird, sondern eine aktive und intensive Auseinandersetzung mit den Schülerinnen und Schülern erfolgen muss.

*»Hier zeigte sich deutlich, dass ein Atelierraum und die bloße Anwesenheit der Künstler keine sonderlich interessanten Ergebnisse liefern.« (K1, 8/16, A35)*

Aus der Perspektive der Künstlerinnen wird weiter die Erwartung formuliert, dass die Arbeiten nicht auf der Oberfläche bleiben, dass auch mal etwas Neues ausprobiert werden muss, um zu überraschenden Erkenntnissen zu gelangen. In diesem Zusammenhang wurde in den Reflexionsberichten auch immer wieder die Frage thematisiert, wie die eigenen

künstlerischen Erfahrungen konkret ins Atelier eingebracht und für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Lehrpersonen greifbar gemacht werden können. Neben dem direkten künstlerischen Arbeiten im Atelier zeigte sich besonders die Nähe der künstlerischen Projekte an den eigenen künstlerischen Schwerpunkten der Künstlerinnen als befruchtend. Aber auch das Erzählen und Berichten eigener Erfahrungen mit Techniken und Verfahren wurde angesprochen. Zudem waren es auch einfache künstlerische Strategien, die zum Einsatz kamen, wie beispielsweise zum Einstieg mit der schwächeren Hand zu zeichnen, blind zu zeichnen oder Dimensionen zu überwinden, um neue Sichtweisen auf Themen zu erlangen.

### 5.2.2 Unterrichtsbezug und Bewertung

Bei der Konzeption und Umsetzung der künstlerischen Projekte waren unterschiedliche Erwartungshaltungen und Zielvorstellungen wahrnehmbar. Einerseits sollten die Projekte an dem Unterricht ausgerichtet sein, andererseits wurde aber auch dagegen argumentiert, um möglichst freie Prozesse in Gang setzen zu können. Das Finden einer Balance zwischen dem Unterrichtsbezug, im Sinne einer bestmöglichen Vereinbarkeit der künstlerischen Projekte mit dem Curriculum, und der Unterrichtsabgrenzung, im Sinne der Betonung von prozesshaftem Arbeiten jenseits curricularer Vorgaben und Strukturen, wurde sowohl von Lehrpersonen als auch von den Künstlerinnen häufig thematisiert.

#### Ausrichtung des künstlerischen Arbeitens an Unterrichts- und Lehrplaninhalten

Aus Sicht der Schulleitung und der Lehrpersonen sprach für einen Unterrichtsbezug, dass im Atelier Wissensinhalte aus anderen Fächern, wie beispielsweise Mathematik, Sport oder Philosophie, auf eine für die Schülerinnen und Schüler ungewohnte Art und Weise bearbeitet werden konnten und so alternative Zugänge eröffnet wurden.

*»Ich glaube, dass man da zumindest in so Ansätzen vielleicht verstehen kann, dass Kunst so eine Rolle haben könnte, dass man damit einfach Inhalte thematisieren kann und das nicht so ein reines ... irgendwie Abmalen oder Nachmachen oder irgendwas ist, sondern dass Kunst eben wie ein ... Zugang zur Welt sein kann.«  
(L1, A71).*

Dies zeigte sich in einigen unterrichtsbezogenen Projekten in fächerübergreifenden Arbeiten. So wurden beispielsweise von einer Sportlehrperson und einer Künstlerin gemeinsam Körperskulpturen am Nachmittag auf dem Schulhof umgesetzt (Projekt »Bodies in the Schoolyard«, Kapitel 2) oder im Philosophieunterricht ein neues Thema künstlerisch angegangen (Projekt »Fremd-Körper-Sprache«, Kapitel 2). Zudem kann fachliches Lernen durch künstlerische Prozesse unterstützt werden, indem mehrere Sinne angesprochen werden und eher kognitive Lerninhalte über Kunst anschaulich und erfahrungsbezogen vermittelt

werden können. Interdisziplinäres Arbeiten hat jedoch in den Ateliers nur teilweise stattgefunden. In großen Anteilen wurden die Angebote von den Kunstlehrpersonen genutzt, die ihre mehr oder weniger konkreten Vorhaben im Atelier gemeinsam mit den Künstlerinnen umsetzen konnten. Anzunehmen ist, dass bei den Kunstlehrpersonen die Hemmschwelle zur Mitarbeit niedriger war als bei Lehrpersonen aus anderen Fächern.

Insgesamt wird von den befragten Lehrpersonen und Schulleitungen von einem Gewinn für den Unterricht für die Lernenden sowie von einer persönlichen und schulischen Weiterentwicklung berichtet. Besonders hervorgehoben wurden das performative oder handlungsorientierte Erforschen von Sachthemen. Ebenso wird das Potenzial des Ateliers, neue Erfahrungen zu ermöglichen, neue Sichtweisen zu generieren, Kreativität zu fördern sowie sich selbst ausprobieren zu können, wahrgenommen:

*»Eine Szene, an die ich mich erinnere: Das waren Sechstklässler, die ich da beobachten konnte und die da in gewisser Weise gefordert waren, wie sie im Deutsch-, Mathe- und Englischunterricht eben nicht gefordert sind, da kreativ Dinge umzusetzen und sich auch auf Neuland einzulassen, also Dinge, die wir in der Schule ganz oft doch ein Stück vernachlässigen.« (SL1, A8)*

Gegen einen Unterrichtsbezug sprach, dass die Inhalte, die von den Künstlerinnen im Atelier angeboten wurden, nicht unbedingt mit den entsprechenden Lehrplänen übereinstimmten und es daher aus Sicht der Lehrpersonen nötig wäre, für die Arbeit im Atelier ein zusätzliches Zeitgefäß im Stundenplan einzubauen.

### **Bewertung als An- und Herausforderung**

Die Diskrepanz zwischen der Notwendigkeit, einerseits die im Lehrplan festgelegten Inhalte zu vermitteln und die Leistung mit Noten zu bewerten, andererseits die Potenziale im Atelier frei nutzen zu können, wurde auffallend häufig aus Sicht der Lehrenden und der Schulleitung eingebracht. Gegen den konkreten Unterrichtsbezug wurden mehrfach die Erfordernisse der Bewertung im (Kunst-)Unterricht angeführt.

*»Weil Schule ja schon erfordert, dass du benoten musst, da kommen wir ja leider nicht herum. Du musst am Ende eine Zahl finden zwischen eins und sechs, die der Leistung deiner Kinder entspricht, und um die messbar zu machen, brauchst du halt Kriterien. Und durch die Vorgaben vieler Kriterien schaffst du dann natürlich schon in jedem Fach eine Fülle an Arbeiten, die diesen Kriterien entsprechen, die dadurch natürlich große Gemeinsamkeiten haben. Es sei denn, [...] – es gibt ja wirklich ganz offene Aufgabenstellungen, auch, wo die wirklich Materialien erforschen, [...] ihre eigene Idee finden, auch eigentlich ihre eigene Aufgabe formulieren, und da sind natürlich aber dann Bewertungskriterien: Wie gehen die mit dem Prozesshaften um? [...] da arbeitet man ganz stark über Reflexion. Dann*

*hast du zwar unterschiedliche Endergebnisse, aber dennoch bist du als Lehrer ja trotzdem dann wieder – du selber – in dem Trott des Bewertens, wenn die Schüler dann [...] offene Aufgabenstellungen haben. Ich glaube, [...] dem kannst du dich nicht entziehen.» (L4, A167)*

Auch eine Künstlerin berichtet von diesem Dilemma und wie die Angst vor schlechter Bewertung in einem Projekt das Verhalten der Lernenden innerhalb einer Gruppe verändert hatte.

*»Die Schüler haben mich sogar gefragt, wie das benotet wird und ob alle Mitglieder einer Gruppe die gleiche Note bekämen, weil das ungerecht wäre, denn manche in den Gruppen hätten nicht so gut mitgearbeitet. [...] Das eigene Bestreben nach einer guten Note beinhaltet auch eine deutliche Abgrenzung von denen, die in den Augen dieser Schülerinnen und Schüler nicht so gut gearbeitet haben.« (K1, 7/17, A2)*

Die Bewertbarkeit der künstlerischen Prozesse und Produkte, die im Atelier entstehen, stellt eine besondere Herausforderung dar und benötigt weitere Aufmerksamkeit. Ein möglicher Weg aus dieser Zwickmühle kann die Portfolioarbeit sein, in der beispielsweise Zwischenstände und nicht zwingend die fertigen Projekte dokumentiert und reflektiert werden und so Lernprozesse auch bewertet werden könnten. Folglich müsste der Schwerpunkt dann auf dem prozesshaften Arbeiten liegen, das in den Ateliers besonders gefördert wird. Wenn ein solches Vorgehen gewählt wird, müssen die damit verbundenen Erwartungen sowie Bewertungskriterien im Vorfeld zwischen der Lehrperson, der Künstlerin sowie zur Förderung der Transparenz ebenso mit den Schülerinnen und Schülern abgesprochen werden. Dies erfordert eine enge Zusammenarbeit der Kunstschaffenden und der Lehrpersonen in der Planung, Durchführung und Bewertung der Arbeiten (Kapitel 6). Jedoch kann im Atelier auch das Gegenteilige geschehen, und die Schülerinnen und Schüler vergessen durch die intensive Arbeit an einem Projekt, dass diese benotet wird.

*»Wie haben wir [...] diesen Sprung dann hinbekommen – die hatten ja die Filme fertig, weil wir mussten ja auch benoten. Und irgendwann hatten wir auch reingegeben, was wir erwarten und dass diese praktische Arbeit schon auch eine Kursarbeit ersetzt. Aber komischerweise hatten die trotzdem nicht das Gefühl, dass es um Benotung ging, sondern die wollten einen tollen Film haben.« (LP4, 50)*

Dies kann als eine Zielvorstellung formuliert werden, dass Bewertung und unterrichtsbezogenes künstlerisches Arbeiten gemeinsam gedacht werden können und sich nicht ausschließen müssen. Auch hier erscheint eine gute Absprache der Bewertungskriterien im Vorfeld und eine frühzeitige Transparenz der Bewertungskriterien gegenüber den Schülerinnen und Schülern notwendig.

### 5.2.3 Unterrichtsentwicklung und Weiterbildung

Neben der erwarteten künstlerischen Qualität, die die Kunstschaffenden einbringen, wird auf den durch den Außenblick erhofften frischen Wind eingegangen, der die Schule, die Lehrpersonen und den Unterricht positiv verändern soll. Für die Schülerinnen und Schüler erhofften sich die Lehrpersonen alternative Vorgehensweisen und somit neue sowie partizipative Zugänge zu künstlerischen Prozessen. Damit verbunden war die Erwartung eines stärker individualisierten Unterrichts im Atelier. Zudem wurde erwartet, dass die Schülerinnen und Schüler das Atelier auch außerhalb des Unterrichts nutzen konnten und dort in ihren Ideen durch die Künstlerinnen begleitet werden.

Durch das Einbringen der Expertise der Künstlerinnen wurden mit der Zusammenarbeit zudem neue Impulse für den eigenen Unterricht erwartet.

*»[...] weil ich dachte, dass das eine coole Möglichkeit ist, mal auch so einen neuen Input zu kriegen. Noch mal [...] jemanden anders mit ins Boot zu holen, weil ich es irgendwie einfacher finde, so Unterricht generell zu planen, wenn mehrere Leute daran beteiligt sind. Das sehe ich halt auch, wenn ich im eigenen Kämmerchen sitze, [...] klar, dann kann ich auch Ideen entwickeln, aber es ist viel einfacher, wenn man das zu mehreren macht, und ich wollte einfach sehen, was du so für Ideen noch mit reinbringst.« (L3, A3)*

Hier bezieht sich die Lehrperson auf eine gemeinsame Planung und Durchführung des Unterrichts mit der Künstlerin zusammen, die das Interview durchführte. Dies wird insbesondere von den Lehrpersonen eingebracht, die hier Weiterbildungsbedarf erkennen und das Potenzial für die eigene professionelle Weiterentwicklung sehen, da sie in einen direkten Vergleich mit den Künstlerinnen treten. So beschreibt eine Künstlerin eine Lehrerin im Reflexionsbericht:

*»Sie freut sich sehr auf das Kunstlabor und betonte, dass es für Kunstlehrer sehr wenig Fortbildung gibt und sie das Kunstlabor als eine Chance auch für sich sieht, dort etwas Neues zu lernen.« (K1, 5/16, A6)*

Diese Erwartungshaltung zeigte sich auch in anderen Situationen und besonders im digitalen Gestalten und der Videokunst, in der die Künstlerinnen durch ihre eigene Tätigkeit viel Erfahrung mitbrachten und diese mit den Lehrpersonen teilen konnte. So beschrieben die Lehrenden beispielsweise, sich im Umgang mit technischen Geräten oder Methoden nicht ausreichend kompetent zu erleben, um ähnliche Projekte durchführen zu können, wie dies die Künstlerinnen mit den Schulklassen umgesetzt hatten. Beim Aspekt Weiterbildungsbedarf ist jedoch auch zu berücksichtigen, dass genau in dieser spezifischen Expertise der Künstlerinnen das Potenzial des Artist-in-Residence-Programms liegt und dadurch auch Fachkenntnisse in den Unterricht einbezogen werden können. Diese Erwartungshaltung zeigt sich demnach doppelt eingelöst, da so Expertise eingeholt werden kann und dies zeitgleich als Fortbildung für die Lehrpersonen wahrgenommen wurde.

Eine Schulleitung spricht von einer eher allgemein gefassten Bereicherung, die durch die Arbeit der Kunstschaffenden an den Schulen umgesetzt werden sollte.

*»Also erst mal finde ich es gut, wenn sich Schule öffnet. Das ist immer gut. [...] Wir Lehrer sind Experten für Bildung in bestimmten Fächern und Experten für Klassenarbeiten. Wir können auch, sag ich mal ganz selbstbewusst, auch gut mit Kindern und jungen Menschen umgehen. Uns Lehrern fehlt manchmal der Blick, den jemand hat wie K1, die eine professionelle Künstlerin ist, die hat auf viele Dinge einen ganz anderen Blick als wir mit unserer eingeschränkten Bildungs- und Schulsicht. Von daher ist es immer gut, da eine Bereicherung zu erfahren.« (SL1, A17)*

Betont wird dabei vor allem der Blick, der durch die Künstlerin von außen auf die Schule geworfen wird und im Gegensatz zu der von ihm beschriebenen »eingeschränkten Bildungs- und Schulsicht« steht. Was genau diesen »anderen Blick«, abgesehen von künstlerischen Qualitäten, auszeichnet, wurde weder von den Lehrpersonen noch aus Sicht der Schulleitungen näher erläutert. Anzunehmen ist, dass hierdurch eine Horizonterweiterung stattfinden kann. Sachverhalte auch anders wahrzunehmen und aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten, wird dadurch von der Zusammenarbeit erwartet. Damit ist aber auch die Erwartung verbunden, dass die an Schulen tätigen Kunstschaffenden in Diskurs mit den Lehrpersonen gehen und sich auf das System Schule einlassen.

Vor allem in der Zusammenarbeit mit den Künstlerinnen vor und während des Unterrichts wurden von den Lehrpersonen Vorteile durch das Artist-in-Residence-Programm an der Schule erwartet. So berichtet eine Künstlerin, dass sie regelmäßig von einer Kunstlehrperson besucht wurde, die sich von ihr Beratungen für konkrete Unterrichtsvorhaben erhoffte und auch abholte. Dadurch war sie motivierter, Neues auszuprobieren:

*»In der siebten Stunde kam noch die Lehrerin L3 zu mir, um sich zu beraten und zu besprechen. Sie wollte Tipps zu ihrem Unterricht haben. Sie sagte wortwörtlich: »Wie gut, dass Du hier bist! Aber was mache ich, wenn Du weg bist! Kannst Du nicht Lehrerfortbildungen machen? Ich werde direkt kommen!« Sie sucht nach neuen Inspirationen, neuen Erlebnissen, Motivation, neuen Quellen. Außer einer Datenbank mit allen diversen Tipps, Zugangsmöglichkeiten zu künstlerischen Inhalten braucht sie vor allem lebendige Menschen zum Austausch. Das wiederholte sie heute zum dritten Mal.« (K1, 5/17, A21)*

Erwartungen der Lehrpersonen, die sich auf den Unterricht bezogen, waren u.a. die unterrichtliche Weiterentwicklung durch zusätzliche Inputs sowie die unterrichtliche Entlastung durch die personelle und fachliche Unterstützung der Künstlerinnen. Die Erweiterung des bisherigen Unterrichts um eine »kreative Perspektive« wurde zudem in der Online-Lehrerbefragung genannt. Dies zeigt sich auch aus Sicht einer anderen Kunstlehrperson:

*»Woher bekomme ich die Impulse [...]? Als Lehrer ist man ja dann auch manchmal am Ende seiner eigenen Kreativität. Das ist ja per se als Kunstlehrer sehr anstrengend, weil man ja selber im Grunde genommen schon vorab vor jedem Vorhaben selber kreativ sein muss, um in etwa zu überlegen: In welche Richtung wird das sich entwickeln? Weil man muss ja ungefähr ein Bild davon haben, in welche Richtung sich etwas entwickeln wird.« (L4, A62)*

Vor allem der Aspekt der Förderung der Kreativität respektive des Fehlens von Inspiration aufgrund der Betreuung von zu vielen Schulklassen der Kunstlehrpersonen stellt eine Herausforderung dar, für die der Austausch mit einer kunstschaaffenden Person gemäß den Lehrpersonen eine Lösung bietet und eine nachhaltige Wirkung auf die Qualität des Unterrichts haben könnte.

### 5.2.4 Schulentwicklung

Von Seiten der Schulleitenden wird das Artist-in-Residence-Programm an Schulen insbesondere auch als Möglichkeit angesehen, die Schul- und Lehrpersonenentwicklung zu stärken.

#### Interdisziplinarität

Daher wird auch der Wunsch geäußert, dass das Atelier als Bindeglied, als »Mitte des Kollegiums« (SL2, 24), zwischen den einzelnen Fächern etabliert wird und alle Fachbereiche einbezogen werden können.

*»Das »Haus des Lernens« eben. Ich habe ja eben schon beschrieben, dass das Kunstlabor ein bisschen am Rande liegt und ich auch nicht mitbekommen hab, dass es sich in die Mitte der Schule bewegt hat oder der Schulgemeinde. Das wäre natürlich sehr wünschenswert, und je mehr Kolleginnen und Kollegen man da reinholt und vielleicht auch animiert, vielleicht auch fachübergreifend den Raum zu nutzen – das haben wir durchaus auch besprochen – desto mehr wird das auch in die Mitte der Schule kommen.« (SL2, A24)*

Diese Erwartung der Schulleitungsperson konnte nur zum Teil erfüllt werden, da das Atelier zu sehr »am Rande«, also nicht zentral, gelegen, aber auch im übertragenen Sinne in Bezug auf die Wahrnehmung des Ateliers als Angebot für alle Lehrpersonen vorzufinden war und sich nicht wie gewünscht, in die »Mitte der Schule« bewegt hatte. Insgesamt wurde das Angebot des Artist-in-Residence-Programms zu einem großen Anteil von Kunstlehrpersonen genutzt, andere Fachlehrpersonen nahmen es weniger in Anspruch bzw. kamen auch eher selten in Kontakt mit den Kunstschaaffenden. Begründet werden kann dies ausgehend des Online-Lehrer-Fragebogens einerseits damit, dass das Artist-in-Residence-Programm von anderen Lehrpersonen eher als »fachspezifisches Modell« wahrgenommen wurde und andererseits die Chancen einer fächerübergreifenden Arbeit nicht ausreichend in den Institutionen kommuni-

ziert und begründet oder von den Lehrpersonen nicht angenommen wurden. Zudem sahen vermehrt die Kunstlehrpersonen direkte Bezüge zu ihrem Fach und für fachliches Lernen. Anhand der Online-Lehrer-Befragung zeigt sich zudem, dass für die interdisziplinäre Arbeit im Atelier aus Sicht der Lehrpersonen wohl auch die Zeit für die zusätzlichen Absprachen und Vorbereitungen fehlte und daher das Angebot nicht genutzt wurde.

Im durchgeführten Artist-in-Residence-Programm an Schulen erwies sich die Sichtbarkeit im Kollegium und an der Schule als größere Herausforderung. Die Künstlerinnen berichteten in diesem Kontext, dass sie das Projekt sowohl auf Lehrerkonferenzen als auch in verschiedenen Fachkonferenzen vorgestellt hatten. Zudem erwähnten sie ein Mitteilungsbuch, das von den Lehrpersonen einer Schule genutzt wird, um relevante Informationen zu verbreiten, und dass einige interessierte Lehrpersonen von sich aus vorbeigekommen seien, um Einblicke in das Projekt zu erhalten. Trotz dieser Bemühungen ist ein interdisziplinärer Austausch kaum in der erhofften Intensität zustande gekommen. Aus der Perspektive der Schulleitenden wird in Bezug auf die Interdisziplinarität sowohl die Vernetzung als auch die Präsenz der Künstlerinnen an nur einigen Tagen in der Woche kritisch betrachtet. Die Interdisziplinarität des Konzepts wird zwar für die Schulentwicklung positiv hervorgehoben, zeigte sich aber im Projekt in der Umsetzung als Herausforderung:

*»Ja, das war halt die Schwierigkeit, es sozusagen aus dieser Isolation zu ziehen, kein fachspezifisches Modell zu sein, sondern im Grunde genommen an Schulentwicklung mit teilzuhaben und die anderen Fächer mit ins Boot zu ziehen.« (SL3, A33)*

Neben der Kritik wurden auch einige Vorschläge gemacht, wie das Artist-in-Residence-Programm an den Schulen noch besser hätte integriert und beworben werden können. Darunter fallen die wiederholte Vorstellung des Projekts im Lehrerzimmer, an Spezialveranstaltungen (z.B. UNESCO-Projekttag) oder die Konzeption einer Ausstellung an der Schule.

## **Veränderung von Schulkultur**

Auf Schulebene kann ein Artist-in-Residence-Programm an Schulen zudem eine Möglichkeit darstellen, Schulkultur zu verändern. Aus der Perspektive der Schulleitung wird betont, dass insbesondere Entwicklungspotenzial besteht, da Impulse von außen kommen, jedoch das Atelier in der Institution Schule integriert ist. So wäre es möglich, von außen das Innere von Schule zu verändern:

*»Ich glaube, dass es gut ist, egal welcher Einfluss von außen kommt. Und dass KLAUS da eben ein Impuls ist, weil es auch vor Ort ist. Und sich dann ein ganzes System, eine Schule, verändern wird, und je mehr Impulse von außen kommen, desto fruchtbarer und interessanter wird die Arbeit dann auch innen, und es ist ja auch so, dass natürlich Impulse von außen kommen, aber dann auch etwas nach außen von der Schule gegeben wird, von daher ist das ein gegenseitiges Geben und Nehmen.« (SL3, A23).*

Hierbei wird auch ein Potenzial für Nachhaltigkeit wahrgenommen, da die Impulse und Ideen sowie die Erfahrungen bleiben und personell sowie institutionell weitergetragen werden können. Eine weitere Schulleitung sieht ein Potenzial für die Institution auch darin, dass das Projekt Möglichkeiten öffnet, dass Schülerinnen und Schüler eigene Potenziale selbst erkennen können. So können sich Schülerinnen und Schüler, die in anderen Bereichen wenig Bestätigung erfahren, in der künstlerischen Arbeit als erfolgreich erleben. Ein Angebot wie ein Artist-in-Residence-Programm verbreitet insofern die Vielfalt an Entwicklungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler an einer Schule und trägt damit zur Weiterentwicklung dieser bei. Künstlerische Bildung in Form eines Artist-in-Residence-Programms an Schulen könnte so gerade durch die ständige Präsenz sowie der damit verbundenen Bandbreite künstlerischer Angebote – im Gegensatz zu punktuellen Besuchen von Kunstschaaffenden in Schulen – Schule von innen heraus verändern.

Nicht zu vernachlässigen ist, dass ein Atelier in der Schule die systembedingten institutionellen Grenzen herausfordert und dadurch systemimmanente Strukturen infrage stellen, aufbrechen und weiterentwickeln kann.

*»Das Platzen der Ballons kommt im Schulalltag auf die Dauer nicht so gut an – bei den Schülern schon, bei den Lehrern/Sekretärinnen nicht so sehr.« (K2, 11/16, S2)*

### **5.3 Bildungspotenziale**

Mit dem Artist-in-Residence-Programm wurden aus Perspektive der Lehrpersonen, der Schulleitenden sowie der Künstlerinnen vielfältige Bildungspotenziale angesprochen: für die Schülerinnen und Schüler, die Lehrpersonen sowie für die Künstlerinnen und Künstler selbst.

#### **5.3.1 Bildungspotenziale für die Schülerinnen und Schüler**

Für die Schülerinnen und Schüler liegen aus Sicht der Kunstschaaffenden Vorteile im Besuch des Ateliers bzw. in Angeboten im Atelier darin, dass diese in der künstlerischen Arbeit mit Neuem, Unbekanntem konfrontiert werden, aus ihrer Komfortzone gebracht werden, dadurch ihre eigenen Grenzen erweitern und so Neues erfahren können. Das Atelier könnte so zu einem Ort innerhalb der Schule werden, an dem die Schülerinnen und Schüler gerne sind, der lernförderlich ist und der damit zu Erfolgserlebnissen in der Schule fernab von Noten führen kann. Auch wird der individuellen Betreuung ein hoher Stellenwert eingeräumt und der Unterricht oftmals im Teamteaching erfolgt. Diese Aspekte werden auch seitens der Schulleitenden betont.

*»Also Deutsch, Englisch, Mathe sind sicher auch unendlich wichtig, wenn Kernkompetenzen geschult werden sollen. Aber freie, kreative, künstlerische Dinge in der Schule zu haben und zu etablieren und Menschen, die jetzt vielleicht auch*

*Schwierigkeiten mit bestimmten Fächern haben, Räume zu eröffnen, in denen sie erfolgreich sein können, finde ich unglaublich wichtig.» (SL2, A41)*

Teilweise werden die Schülerinnen und Schüler aktiv in die Entwicklungen der Projekte miteinbezogen und arbeiten mit den Kunstschaffenden direkt zusammen. Hieraus können sowohl für die Künstlerinnen als auch für die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten entstehen, voneinander zu lernen. Zudem kann die Selbstwirksamkeitserwartung der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden, insbesondere dadurch, dass eigene Ideen realisiert werden können. In manchen Projekten wird von den Kunstschaffenden beobachtet, dass die Lernenden ihre eigenen Anforderungen hochschrauben und intrinsisch motiviert sind, eine Arbeit fertigzustellen.

Des Weiteren kann das Atelier den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit bieten, Unterricht anders zu erleben und durch die Limitierung von Materialien beispielsweise zu improvisieren, wodurch die überfachlichen Kompetenzziele Selbstständigkeit und Eigeninitiative gestärkt werden könnten.

*»Wir haben wenig Zeit, wenige Werkzeuge, die man ständig teilen oder auf sie warten muss. Sie müssen stets kombinieren und improvisieren, und das machen sie erstaunlich gut. Wir haben eine einzige Werkbank, eine Stichsäge, einen Akuschrauber, eine Gehrungssäge, ein paar Laubsägen etc.« (K1, 5/17, S21)*

Eine Schulleitung setzte mögliche Potenziale des Artist-in-Residence-Programms für die Lernenden in einen größeren Kontext und sprach den möglichen Effekt auf das Lernen an sich an:

*»Ja, also ich finde es gut, wenn man Schülern auf unterschiedlichen Kanälen begegnet. Lernen ist ja nicht nur ein Kanal. Nicht alle Menschen sind gleich, jeder Mensch lernt anders: Es gibt Menschen, die lernen besonders gut, wenn sie auditive Impulse empfangen und verarbeiten können, es gibt Menschen, die lesen unheimlich gerne, um sich Dinge gut merken zu können, und es gibt eben auch Menschen, die besonders dann gut lernen können, wenn sie sich eben auch künstlerisch ausdrücken können, und die eben auch einen großen Stolz dann empfinden – und das gilt wahrscheinlich für alle – wenn dann das fertige Produkt da steht. [...] Wir wollen eben nicht nur das eine oder andere machen, sondern unseren Schülern möglichst viele Möglichkeiten bieten, gerne zu lernen, mit Spaß in die Schule zu kommen, stolz zu sein auf das, was sie hier jeden Tag leisten.« (SL1, A8)*

Hier wird künstlerische Bildung als ein Lernen auf einem anderen Kanal bezeichnet. Betont wird die Möglichkeit, durch künstlerisches Arbeiten das Selbstwirksamkeitserleben zu stärken und damit im Idealfall den Bezug zum Lernen und zur Schule positiv zu gestalten.

### 5.3.2 Bildungspotenziale für die Lehrpersonen

Für die Lehrpersonen ergaben sich Bildungspotenziale des Artist-in-Residence-Programms an Schulen vorrangig darin, dass sich vielfältige Impulse durch die künstlerische Arbeit im Atelier motivierend und inspirierend auswirken können. Hierauf wurde bereits weiter oben (Abschnitt 5.2.3) hingewiesen. Daraus ergaben sich für die Lehrpersonen Entwicklungsmöglichkeiten für den eigenen Unterricht, in dem gemeinsam mit den Künstlerinnen neue Sichtweisen auf Unterrichtsinhalte sowie interdisziplinäre Bezüge entstehen können. Auch wurden direkte Bezüge zur Atelierarbeit in nachfolgenden Unterrichtsstunden als Potenzial angesprochen.

*»Ich habe das Kunstlabor nicht noch einmal besucht. Dafür fehlte die Zeit. Ich habe aber die Anregungen aufgegriffen und mit der Klasse eine Filmanalyse zu Billy Elliot gemacht.« (L8, A22)*

Zudem wurde das gemeinsame Planen und Durchführen von Unterricht mit den Künstlerinnen als bereichernd erlebt. Dadurch kann der Besuch mit der Klasse im Atelier für die Lehrpersonen ein Anlass zur Weiterbildung werden und sich positiv auf die eigenen fachlichen sowie professionellen Handlungskompetenzen der Lehrpersonen auswirken. In diesen Potenzialen stecken wiederum Erwartungen der Lehrpersonen an die Kunstschaffenden, die grundsätzlich wünschenswert sind, die jedoch auch zu einem hohen Leistungsdruck und Überforderung führen können. In diesem Punkt könnte über einen gegenseitigen und regelmäßigen Austausch zwischen Kunstschaffenden und Lehrpersonen nachgedacht werden, in dem beide gezielt voneinander lernen können. Ein solcher Austausch könnte auch weitere interessierte Lehrpersonen anregen, ein Projekt mit der Klasse im Atelier durchzuführen und würde die Sichtbarkeit und somit auch die Legitimation eines Artist-in-Residence-Programms innerhalb der Schule vergrößern und damit auch dazu beitragen können, Schulkultur zu verändern.

Ein weiteres Potenzial der gemeinsamen Arbeit von Künstlerinnen und Lehrpersonen wurde in der anderen Perspektive gesehen, die sich mit der Arbeit im Atelier für Lehrpersonen auf die Klasse eröffnen kann. Aufgrund des anderen Settings im Atelier und der Zusammenarbeit mit Kunstschaffenden im Unterricht kann sich die Gruppendynamik in einer Klasse verändern. Das gemeinsame Arbeiten führte so bei einer Lehrperson dazu, dass sie einen anderen Blick auf ihre Klasse erhielt und die Schülerinnen und Schüler folglich von einer anderen Seite kennenlernen konnte.

*»Sie [die Lehrperson; Anmerkung der Verfasserinnen] sagt mir, dass sie es toll findet, dass ein Miteinander entsteht. Sie lernt die Klasse ganz anders kennen und sieht, wie manche Schülerinnen und Schüler aus sich herauskommen, die sonst im Unterricht still auf ihrem Platz sitzen. Sie würde die Klasse wohl in einer neuen Energie kennenlernen.« (K3, 12/16, A8)*

Eine weitere Lehrperson spricht im Interview ebenfalls von einem »guten Zugang« (L1, A45), den sie durch die Arbeit im Atelier und das Sprechen über Kunst zu den Schülerinnen und Schülern ihrer Klasse gewonnen hat. Insofern kann das Atelier auch Auswirkungen auf die Lehrer-Schüler-Beziehung haben und zu einem veränderten Umgang untereinander beitragen. Die Arbeit im Atelier kann es den Schülerinnen und Schülern zudem ermöglichen, sich auch in Bezug auf ihr Verhalten in der Schule auszuprobieren, neue Haltungen gegenüber Unterricht und Schule zu erproben und sich vom Bild, das Lehrpersonen von ihnen haben, zu lösen. Dies kann sich auf andere Fächer sowie auf die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Lernenden positiv auswirken. Anzunehmen ist, dass durch die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Kunstschaffenden diese anderen Verhaltensweisen erst wahrgenommen werden können.

### 5.3.3 Bildungspotenziale für die Künstlerinnen

Für Kunstschaffende selbst können Artist-in-Residence-Programme an Schulen, sofern sie sich auf die Institutionen in ihren Strukturen und Regeln, ebenfalls mit zahlreichen Bildungspotenzialen verbunden sein. Sie können neue Erfahrungen hinsichtlich dessen sammeln, wie sie ihre künstlerische Arbeit vermitteln, Projekte und Vorgehensweisen im Atelier aufgrund von direkten und indirekten Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler anpassen und Erfahrungen in weiteren Projekten einsetzen.

*»Ich mag es, dass die Schülerinnen und Schüler Fragen stellen, »unbequem« sind, manchmal provozieren. Es ist für mich immer wieder eine Gelegenheit, über gängige ästhetische Vorstellungen nachzudenken, auch über die Frage des Geschmacks und, wann es als Kriterium der Beurteilung nicht mehr hinhält. Als Künstler weiß man vieles intuitiv, durch die jahrelange Erfahrung, das eigene Können oder Nichtkönnen. Die Schülerinnen und Schüler zwingen einen immer wieder, Tatbestände zu hinterfragen und vor allem zu verbalisieren und konkretisieren.« (K1, 02/17, S16)*

Zudem können sich die in der Schule gemachten Erfahrungen auch mit der künstlerischen Arbeit verbinden und gegenseitig befruchten. Nicht zu vernachlässigen sind die persönlichen Erfahrungen und die Vernetzung mit anderen, die in der weiteren Arbeit an Schulen sowie im eigenen Atelier eingebracht werden können. Der Faktor Freude an der Arbeit mit Jugendlichen wird ebenfalls als Potenzial für die Künstlerinnen erkannt, ist er doch auch eine zentrale Voraussetzung für die Arbeit an Schulen.

---

Janine Strasser, Nicole Berner und Wida Rogh

## Kapitel 6

»Die Zusammenarbeit mit der Lehrerin ist bei dem Projekt sehr wichtig.« – Zur Kooperation der Künstlerinnen und Lehrpersonen im *Kunstlabor an und mit Schulen*

Gute künstlerische Bildung durch Kunstschaffende an Schulen erfordert die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Kunstschaffenden (u. a. Bamford, 2010; Hohenauer, 2017; Preuss, 2011; Kirschenmann & Lutz-Sterzenbach, 2011). So können u. a. Inhalte der Unterrichtsangebote aufeinander abgestimmt, an das Lernen der Schülerinnen und Schüler angemessen angepasst sowie neue, kunstnahe Arbeits- und Lernformen erarbeitet werden (Preuss, 2011). Die Zusammenarbeit von Kunstschaffenden und Lehrpersonen ist jedoch nicht von sich aus immer produktiv (Kirschenmann & Lutz-Sterzenbach, 2011; Mörsch, 2015; Preuss, 2011). Arbeiten Kunstschaffende und Lehrpersonen in künstlerischen Angeboten zusammen, treffen Kunst und Schule und damit auch die jeweiligen systemimmanenten Sicht- und Handlungsweisen aufeinander. Dies kann unter anderem auch zu Reibungen und Spannungen führen (Kapitel 1).

Bereits im vorherigen Kapitel 5 zeigte sich für den durchgeführten Modellversuch, dass sich im Rahmen des Artist-in-Residence-Programms an den teilnehmenden Schulen die Kooperation von Lehrpersonen und Kunstschaffenden an Schulen für eine erfolgreiche Durchführung der unterrichtsbezogenen künstlerischen Angebote als bedeutsam erwies. In konkreten Unterrichtssituationen machte das Artist-in-Residence-Programm an Schulen es vielfach erforderlich, dass Lehrpersonen und Künstlerinnen miteinander ins Gespräch kamen und von beiden Seiten aus die Bereitschaft zur Zusammenarbeit bestand. Im *Kunstlabor an und mit Schulen* zeigte sich die Kooperation zwischen den Lehrpersonen und Künstlerinnen zwar als bedeutsam für eine gelingende Durchführung der Projekte, war aber gleichzeitig aufgrund der unterschiedlichen systemimmanenten Sicht- und Handlungsweisen auch als Herausforderung beschrieben worden. Einerseits wurden der Austausch, die Arbeitsteilung und das gemeinsame Unterrichten als positiv, inspirierend und produktiv für die Arbeit im Atelier bewertet. Andererseits zeigten sich Spannungen und Diskrepanzen erst durch das gemeinsame Durchführen der künstlerischen Unterrichtsprojekte und konnten teilweise die Arbeit im Atelier für beide Parteien erschweren.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zur Kooperation vorgestellt. In die Auswertungen wurden verschiedene Formate einbezogen, um die Erfahrungen der Beteiligten aufzunehmen. Neben den Reflexionsberichten der Künstlerinnen wurden die Lehrerinterviews sowie qualitative Daten der Online-Lehrer-Befragung einbezogen. In die zusammenfassende und verdichtete Ergebnisdarstellung gehen Kategorien zur Kooperation der Teilstudie 1 und der Teilstudie 2 ein. Nähere Informationen zum methodischen Vorge-

hen sowie zur Datengrundlage finden sich in Kapitel 4. Die hier beschriebenen Ergebnisse werden in Kapitel 10 aufgenommen und diskutiert.

## 6.1 Sich finden und zusammenkommen

Insgesamt arbeiteten Lehrpersonen und Künstlerinnen besonders in den unterrichtsbezogenen künstlerischen Projekten zusammen. Dies begann bereits bei der Planung der unterrichtsbezogenen Projekte und führte weiter zu einer gemeinsamen Arbeitsteilung bei der Durchführung.

Projekte entstanden meist aus einer persönlichen Ebene und dem direkten Gespräch zwischen Lehrperson und Künstlerin. Oftmals brachten die Lehrpersonen konkrete Wünsche, Anliegen und Thematiken für den jeweiligen Unterricht ein.

*»Ich komme an diesem Nachmittag mit einer Deutschlehrperson am Kopierer ins Gespräch: Ich spreche sie an, was sie unterrichtet, ob sie eigentlich weiß, was wir hier so machen usw. [...]. Ich frage sie, ob sie sich denn ggf. auch eine Zusammenarbeit mit KLAUS im Rahmen ihres Deutschunterrichts vorstellen könnte – sie berichtet von ihrer siebten Klasse, mit der sie gerade »Kleider machen Leute« liest. Zwar hätte sie keine Idee, was man da jetzt so machen könnte, aber ... Ich betone noch einmal, dass sie das auch gar nicht zu haben braucht, sondern dass wir im Fall ihres Interesses gegebenenfalls zusammen überlegen könnten, oder ich würde mir etwas überlegen – aber gerade solch fächerübergreifende Projekte wären natürlich spannend für uns. Sie meint nur, ja man soll ja immer offen für Neues sein, warum nicht auch einmal ein Kunstprojekt im Deutschunterricht – bietet mir an, dass sie mir über die Ferien ihr Deutschbuch leiht, dass ich mir mal das Kapitel über »Kleider machen Leute« ansehen könne.« (K2, 10/16, S1)*

In diesem konkreten Beispiel (Projekt »Kleider machen Leute«, Kapitel 2) zeigt sich, dass zunächst ein persönlicher Bezug – das Ansprechen der Lehrperson durch die Künstlerin – von entscheidender Bedeutung war. Dies wurde in diesem Fall dadurch unterstützt, dass im Atelier ein Kopierer stand, der regelmäßig von den Lehrpersonen für ihre Unterrichtsvorbereitungen benutzt wurde. So war das Zusammentreffen von Künstlerinnen und Lehrpersonen auch im Schulalltag gegeben, woraus sich immer wieder Gespräche entwickelten. Neben dem gezielten Bekanntmachen des Angebots an der Schule (u. a. in Schulkonferenzen, Tag der offenen Tür, Flyer und Aktionen der Künstlerinnen), erscheint es sinnvoll, niederschwellig das Zusammenkommen und ein Kennenlernen zu ermöglichen. Dies erfordert einerseits selbstverständlich eine offene sowie unvoreingenommene Haltung aller Beteiligten (Kapitel 5), andererseits aber auch Zeit, um ins Gespräch zu kommen und sich die Zeit für den Austausch zu nehmen. Dies ist meist im hektischen Schulalltag nur bedingt und nicht für alle Lehrpersonen gleichermaßen möglich. Die Angaben aus der Online-Lehrer-Befragung

geben Hinweise darauf, dass vorrangig der Mangel an Zeit eine Nichtteilnahme an den Angeboten des *Kunstlabors an und mit Schulen* bedingte. Zudem wurde zum Teil von den Lehrpersonen nicht direkt die Relevanz für das eigene Unterrichtsfach gesehen, was eine Nichtteilnahme begründete. Die Reaktion der Deutschlehrperson im angeführten Beispiel zeigt, wie bedeutend der Austausch mit den Kunstschaffenden ist, um Anregungen für die Relevanz für das eigene Unterrichtsfach zu erhalten. Fehlte zunächst eine Idee zur Anbindung künstlerischer Bildung an den eigenen Fachunterricht, war die Zusammenarbeit dann aber für beide Seiten bereichernd, und es wurde an einer weiteren Zusammenarbeit im Kontext der unterrichts- und lehrplanrelevanten Thematik festgehalten.

*»Die Lehrperson scheint mir positiv überrascht. Zu Beginn merkte sie noch mit kleinen Bedenken an, dass ihrer Erfahrung nach das Ganze – sprich Klasse, Thema, angestrebtes Ziel – meistens etwas auseinander zu driften und sich zu verlieren droht, wenn man die Klasse »zu lange laufen lässt«, aber das wäre ja jetzt doch beeindruckend gewesen, was da so schnell entstanden ist. Obwohl wir zunächst nur den heutigen Termin fest ausgemacht hatten, einigten wir uns am Ende der Stunde darauf, in der nächsten Woche ihres Deutschunterrichts noch weiterzuarbeiten.« (K2, 12/16, S10)*

Die Ausführungen der Künstlerin machen deutlich, dass interdisziplinäres künstlerisches Arbeiten nur bedingt im Kontext von Schule und Unterricht selbstverständlich ist und dass künstlerische Bildung im interdisziplinären Kontext gezielt eingebunden werden müsste. Seitens der Lehrpersonen besteht die Befürchtung, mit der eigenen Stoffplanung im Schuljahr nicht durchzukommen. Insofern erscheint für die Integration eines Artist-in-Residence-Programms an Schulen sowie allgemein für die Zusammenarbeit externer Kunstschaffenden mit Lehrpersonen der Unterrichts- und Lehrplanbezug von besonderer Relevanz.

Insgesamt zeigte sich dabei aber auch, dass ein Zusammenkommen und eine Kooperation nur möglich waren, sofern die gegenseitige Wertschätzung für den jeweiligen Anderen gegeben war. So wurde berichtet, dass die Künstlerinnen auch in ihrer Expertise von den Lehrpersonen angesprochen wurden und diese gezielt nach Anregungen und Tipps für bevorstehende Unterrichtseinheiten unabhängig von anstehenden Projekten angefragt wurden. Wertschätzend nahmen auch die Künstlerinnen die Lehrpersonen in ihrer Haltung und Arbeitsweise wahr und stellten die pädagogischen Kompetenzen und den Umgang mit den Lernenden als bedeutend heraus. Deutlich wird, dass für eine inspirierende und funktionierende Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Kunstschaffenden eine gegenseitige Wertschätzung der Person und der Arbeit unabdingbar ist. Dies stellt die Grundlage dar, um darauf aufbauend im Fachunterricht Projekte gemeinsam planen und durchführen zu können.

## 6.2 Zusammenarbeiten: Planung und Durchführung der unterrichtsbezogenen Projekte

In den Reflexionsberichten wird beschrieben, dass die künstlerischen Unterrichtsangebote von den Künstlerinnen und Lehrpersonen häufig gemeinsam durchgeführt wurden. Dabei konnten verschiedene Formen der Zusammenarbeit festgestellt werden.

### 6.2.1 Austausch und Besprechungen

In den Reflexionsberichten zeigte sich, dass bereits bei der Planung die verschiedenen Ansprüche ausgehandelt und zusammengebracht werden mussten. Vorschläge zur künstlerischen Arbeitsweise wurden von Lehrpersonen u. a. direkt aufgenommen sowie weiter in die Planung einbezogen. Für die gelingende Kooperation war es relevant, dass über die Ideen eine offene gemeinsame Verständigung möglich war. Ein gegenseitiges Aufeinanderzugehen von Künstlerinnen und Lehrpersonen und die Berücksichtigung der jeweiligen Bedürfnisse waren notwendig. Besonders herausfordernd war dies bei der interdisziplinären Ausrichtung der künstlerischen Unterrichtsprojekte, wie beispielsweise im Fach Religion.

*»Die Lehrperson muss laut Lehrplan den christlichen Hintergrund von Ostern mit der sechsten Klasse durchnehmen, will sich dabei an die Texte der Bibel halten. In der gemeinsamen Planung versuchen wir deshalb, unsere beiden Ansprüche zusammenzubringen.« (K2, 3/17, S3)*

Planungen erfolgten meist in Gesprächen am Nachmittag oder während der Übergänge zwischen den Unterrichtsstunden. Auch wurde von Telefonaten berichtet, um Absprachen zu treffen und sich über die Projekte auszutauschen. An einigen Stellen beschreiben die Künstlerinnen Planungsgespräche und weitere Recherchen und Vorbereitungsarbeiten, die sie einbrachten.

Im Rahmen des Artist-in-Residence-Programms an Schulen konnte im Laufe der Zeit an bestehenden Kooperationen aus bereits abgeschlossenen Projekten zwischen Lehrpersonen und Künstlerinnen angeknüpft werden.

*»Was mich freut: L2 berichtet mir von einem anderen Kurs, in dem er jetzt bereits das Thema der Collage, bzw. die Art, wie wir hier [...] arbeiten, für sich im Unterricht so nutzt, wie wir hier auch angefangen haben und fragt, ob wir da gegebenenfalls auch zusammen weiterarbeiten wollen. Es geht um Untergangsszenarien/Wimmelbilder nach Bruegel. Werden weitergehend darüber sprechen.« (K2, 12/16, A21)*

Hatten die Künstlerinnen und die Lehrpersonen gemeinsame Anknüpfungspunkte gefunden, war eine weitere Zusammenarbeit möglich. Dies konnte sich sowohl auf die weitere inhaltliche Ausgestaltung des aktuell behandelten Themas im Unterricht beziehen, als auch den Beginn einer weiteren Zusammenarbeit in einem anderen Unterrichtsvorhaben darstellen.

Gemeinsame Besprechungen zwischen Künstlerinnen und Lehrpersonen zeigten sich nicht nur in der Planungsphase, sondern auch während der Durchführungsphase von hoher Relevanz. Dies bezog sich besonders auf gruppensdynamische Prozesse der Klassen sowie auf Veränderungen der geplanten Absprachen. Zudem wurden Projekte verlängert oder anders ausgerichtet, was Rücksprachen mit den Lehrpersonen erforderte und teilweise auch Einsprachen der Lehrpersonen hervorbrachte.

Der Austausch von Lehrpersonen und Künstlerinnen über einzelne Schülerinnen und Schüler war ebenso ein relevanter Aspekt der Zusammenarbeit. So zeigt sich, dass die Lehrpersonen die Künstlerinnen über die Schülerinnen und Schüler einer Klasse informiert hatten. Wer fällt auf? Was ist besonders an dieser Klasse?

Darüber hinaus wurde auch von Besprechungen der Künstlerinnen und Lehrpersonen mit Bezug auf das Weiterkommen einzelner Schülerinnen und Schüler berichtet.

*»Nach einer Besprechung entscheiden wir uns tatsächlich auch dazu, ihn zunächst daran weiterarbeiten zu lassen. Der Schüler möchte ein Kostüm nur aus Buchseiten gestalten. Wir müssen in der nächsten Stunde schauen, wie wir ihn dann aber wieder in die Gruppenarbeit integrieren können.« (S2, 6/17, S6)*

In dieser Textstelle berichtet die Künstlerin, wie Künstlerin und Lehrperson gemeinsam über individuelle Gestaltungsprozesse eines Schülers nachdenken und das individuelle Weiterkommen des Schülers in den Blick nehmen. Im Hinblick auf die Förderung individueller Begabungen erscheint diese Kooperation von besonderer Relevanz, da aus der Perspektive der Künstlerin die Sichtweise der Lehrperson auf die Lernenden ergänzt und auch geöffnet werden kann. Lehrpersonen und Künstlerinnen konnten sich in der Beurteilung von Lernenden gegenseitig ergänzen. Zum Teil wurde durch Gespräche auch erst deutlich, dass die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrperson im Gegensatz zur Wahrnehmung der Künstlerinnen stehen.

*»Die Lehrperson erzählt, dass die Klasse bei anderen Lehrpersonen für ihre Trägheit [...] bekannt sei und eine »schwierige Klasse« sei. Ich kann davon absolut nichts spüren!« (K3, 5/17, S11)*

Dieser Perspektivwechsel kann durchaus befreiend in der gemeinsamen Arbeit sein und dabei helfen, Vorurteile abzubauen. Auch kann dadurch die Klasse durch die Lehrpersonen ganz anders wahrgenommen werden, was für die Zusammenarbeit der Klasse mit der Lehrperson positiv bewertet werden kann (Kapitel 5).

### **6.2.2 Aufgabenteilung und Teamteaching**

Bei der Durchführung wurde durch die Künstlerinnen vorrangig ein gleichberechtigtes Teamteaching beschrieben, bei dem die Lehrpersonen eher die pädagogischen Aufgaben übernahmen und die Künstlerinnen sich auf die künstlerische Arbeit mit den Schülerinnen

und Schülern fokussieren konnten. Insbesondere bei eher schwierigen Schulklassen erwies sich eine solche Aufgabenteilung als positiv.

*»Ich stelle fest, dass es wirklich gut ist, dass bei einem Klassenprojekt die Lehrerin mit anwesend ist. Sie kennt die Klasse und konnte in einigen Situationen gut mit eingreifen.« (K3, 12/16, S4)*

Die klare Aufgabenteilung führte dazu, dass die individuelle Betreuung der Schülerinnen und Schüler durch die Künstlerinnen verstärkt und die Angebote besser auf die heterogenen Bedingungen innerhalb einer Klasse ausgerichtet werden konnten.

*»Die stillen Schülerinnen und Schüler bekommen im KLAUS von uns Künstlern mehr Aufmerksamkeit. Sie [die Lehrperson; Anmerkung der Verfasserinnen] kann das nicht leisten, weil sie die ganze Klasse hat. Manche von den Schülern blühen bei einer individuellen Förderung auf, aber das ist nur für kurze Zeit.« (K1, 5/17, S2)*

Die Zusammenarbeit mit der Lehrperson wird hier von der Künstlerin als bereichernd und entlastend empfunden. Einerseits weil die Lehrperson die Klassenführung, insbesondere disziplinarische Aspekte, übernimmt und sie damit in einem Bereich unterstützt, in dem sie sich selbst nicht als Spezialistin erlebt. Andererseits wird auch das gleichberechtigte Mitmachen in der künstlerischen Tätigkeit der Lehrperson hervorgehoben sowie eine unterstützende Funktion beschrieben.

*»Die Zusammenarbeit mit der Lehrerin ist bei dem Projekt sehr wichtig. Sie hält die Klasse immer im Zaum, sie tanzt mit, sie hält die Musik, wenn ich drehe. Die Kooperation von Lehrer und Künstler funktioniert hier sehr gut.« (K1, 3/17, A20).*

So konnten die Künstlerinnen und Lehrpersonen ihre je spezifischen Kompetenzen einbringen und sich gegenseitig ergänzen. Die organisierende Mitarbeit der Lehrpersonen zeigte sich besonders dann, wenn es um Gruppenbildungen oder um die Prävention von bzw. Intervention bei Unterrichtsstörungen ging.

*»Am Donnerstag war auch eine sechste Klasse da. Der Lehrer [...] gab mir schon ganz am Anfang ein paar Tipps zur Gruppenbildung: Wer mit wem nicht kann und auf keinen Fall in dieselbe Gruppe kommen soll. Das war tatsächlich hilfreich.« (K1, 9/16, A45)*

Die Künstlerin stellt hier positiv heraus, dass die Zusammenarbeit in der Planung und Strukturierung von Arbeitsprozessen, besonders durch die Lehrperson zweckmäßig umgesetzt werden konnte. Die Künstlerin konnte sich so auf die fachliche, künstlerische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern konzentrieren. Die Lehrperson hat in solchen Situationen

den Vorteil, dass sie die Schulklasse kennt und auf spezifische Bedürfnisse der jeweiligen Schülerinnen und Schüler eingehen kann.

Einschränkend zu den meist positiven Aussagen weist eine Lehrperson aber auch darauf hin, dass die Gefahr beim gemeinsamen Unterrichten darin bestehen kann, dass sowohl die Verantwortung als auch die Autorität auf zwei oder sogar mehr Personen aufgeteilt werden und es so zu Unklarheiten, Missverständnissen oder Unstimmigkeiten kommen kann. Daher erscheint es sinnvoll, im Vorfeld eines künstlerischen Projekts die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten gemeinsam zu besprechen und transparent den Schülerinnen und Schülern mitzuteilen. Ein gegenseitiges Ausspielen durch die Schülerinnen und Schüler – insbesondere in der Bewertung sowie bei Disziplinarschwierigkeiten – kann so vermieden werden.

### 6.2.3 Paralleler Unterricht mit unterschiedlichen Gruppen

Zum Teil wird in den Reflexionsberichten der Künstlerinnen auch davon berichtet, dass die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Projektdurchführung in zwei Gruppen geteilt wurden und mit den beiden Schülergruppen parallel mit unterschiedlichem Fokus weitergearbeitet wurde. Ein Beispiel dafür ist die separate Arbeit einer Lehrperson mit einer Teilgruppe mit einem Bildbearbeitungsprogramm. Gleichzeitig arbeitete die Künstlerin mit der anderen Teilgruppe im Atelier:

*»L2 und ich hatten eine gemeinsame Einführung, was wir am Tag vorhaben. L2 übernimmt die Arbeit im PC-Raum: Bildbearbeitung mit Photoshop. Ich übernehme alles, was im Atelier abläuft. Wir teilen die Gruppe in zwei Hälften, ich starte mit 15 Schülerinnen und Schülern.« (K3, 2/17, S3)*

Auch aus der Perspektive der Lehrenden wird die Zusammenarbeit in der Planung sowie Durchführung als erleichternd empfunden. Auch hier wird die Möglichkeit beschrieben, die Klasse aufzuteilen.

*»Das fand ich [...] sehr erleichternd, weil ich es schwierig finde, wenn dann der ganze Kurs unten ist. Die Hälfte macht dann nichts, plus wir hatten auch andere praktische Sachen, die nebenher liefen, das hieß, man konnte dann immer oben arbeiten, und die, die wirklich fertig waren und einen Plan hatten, die gingen runter [ins Atelier; Anmerkung der Verfasserinnen] und haben das dann ganz zielführend gemacht.« (L1, A13)*

Aus der Zusammenarbeit hat sich in diesem Beispiel ein Differenzierungsangebot für die Schülerinnen und Schüler ergeben, das ohne die Kooperation nicht zustande gekommen wäre (Projekt »Videoporträt«, Kapitel 2).

### 6.3 Zusammenarbeiten: Diskrepanzen und Spannungen

Diskrepanzen und Spannungen in der Zusammenarbeit bezogen sich insbesondere auf unterschiedliche Sichtweisen allgemein auf den Unterricht sowie auf verschiedene Vorstellungen bezüglich der Umsetzung der im Atelier durchgeführten künstlerischen Unterrichtsprojekte. Thematisiert wurden u. a. die Planung bzw. der Unterrichtsablauf, die Unterrichtsinhalte, die Präzision in den von den Künstlerinnen geforderten Arbeitsweisen sowie die Ästhetik und künstlerische Umsetzung der Produkte der Schülerinnen und Schüler.

*»Unsere Ansichten bezüglich der Ästhetik der Umsetzung gehen an dieser Stelle etwas auseinander – sie [die Lehrperson; Anmerkung der Verfasserinnen] ist hell auf begeistert von dem, was die Schülerinnen und Schüler bisher bereits geleistet hatten – all das würde ihre Erwartungen bereits jetzt schon übersteigen! Ich bin leider etwas frustriert, was ich so natürlich an dieser Stelle aber auch nicht verbalisieren bzw. kommunizieren möchte.« (K2, 3/17, A9)*

Die Künstlerin beschreibt eine unterschiedliche Erwartungshaltung an die künstlerische Qualität der entstehenden Produkte. Während die Lehrperson den Unterschied und eventuell die Fortschritte der Schülerinnen und Schüler wahrnahm, war für die Künstlerin die Umsetzung im Prozess noch nicht ausreichend, und sie sah mehr die noch ausschöpfbaren Potenziale der künstlerischen Arbeit. Diese unterschiedlichen Sichtweisen sind gleichermaßen berechtigt, sollten aber in einer transparenten Kommunikation der Erwartungen und Wünsche an das Projekt außerhalb des Unterrichts ausgetauscht werden. Hier könnte eine weitere Person sinnvoll sein, die solche Prozesse moderiert, um emotionalen und persönlichen Anteilen der Arbeit möglichst professionell begegnen zu können.

Vor allem in Bezug auf die Notengebung scheinen die Vorstellungen der Künstlerinnen und der Lehrpersonen auseinanderzugehen. Die Lehrpersonen müssen die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler bewerten, was den Künstlerinnen nicht immer ersichtlich war und die Projekte von ihnen daher nicht darauf ausgerichtet wurden.

*»Da waren wir uns mit den Lehrerinnen einig. Aber dann haben sie wieder von Noten und größerer Offenheit gesprochen, damit die Schüler was gestalten können und nicht nur »vor der Kamera Erfahrungen sammeln«. Sie fanden es gut, aber da muss noch etwas hin, damit man etwas zum Bewerten hat.« (K1, 11/16, A10)*

Auch in diesem Punkt könnten genaue Absprachen in der Planung, Durchführung und Bewertung im Vorfeld solchen Diskrepanzen vorbeugen und damit versucht werden, die unterschiedlichen Ansprüche auf einen Nenner zu bringen. Dies hat teilweise stattgefunden, wurde aber nicht konsequent umgesetzt. Auf Seiten der Kunstschaffenden benötigt die Arbeit in einem Artist-in-Residence-Programm an Schulen aber auch ein Bewusstsein dafür, was zum Setting Schule gehört, wie zum Beispiel das Setzen von Noten oder das Arbeiten in

bestimmten Zeitfenstern. Dies sollte im Vorfeld konkret geklärt werden, um während des Projektverlaufs reibungslos zusammenarbeiten zu können.

In dieser Hinsicht erscheint die Frage zentral, in welchen Aspekten die Beteiligten sich annähern können und wie Kompromisse zwischen den Ansichten getroffen werden können. Zudem zeigte sich, dass schulische Strukturen und die Belange des Artist-in-Residence-Programms an Schulen nicht immer miteinander harmonierten, jedoch Erwartungen und Bedürfnisse nicht immer formuliert wurden, die sich im Verlauf der Projekte ergaben. Hier könnte es sinnvoll sein, über Supervision und Coaching Kunstschaffende und Lehrpersonen in ihrer Kooperation zu stärken, ähnlich wie dies beispielsweise bei den Kulturagenten (Fink, Götzky & Renz, 2017) oder in dem Schweizer Artist-in-Residence-Programm durch eine Kunstvermittlerin zwischen Kunstschaffenden und Lehrpersonen geleistet wird (Hangartner, 2015). Als eine Stärke zeigte sich jedoch auch der persönliche Bezug, den Lehrpersonen und Kunstschaffende dadurch erhalten haben, indem sie aus eigenem Antrieb und eigener Motivation aufeinander zu gingen und miteinander Verständigung suchten. Absprachen und Treffen nahmen jedoch zusätzliche Zeit in Anspruch und wurden zum Teil eher kurz, in den Pausen oder nach Schulschluss durchgeführt. Ein zu hoher Zeitaufwand wurde im stressigen Schulalltag von beiden Seiten eher als belastend empfunden.

Insgesamt erscheint es in der gemeinsamen Arbeit von Kunstschaffenden und Lehrpersonen im Unterricht von Bedeutung, Erwartungen an den Unterricht und an die beteiligten Personen, das jeweilige Rollenverständnis von Lehrperson und Kunstschaffenden sowie die Aufgabenteilung und die Abläufe im Vorfeld zu klären. So können vorhandene Spannungen konstruktiv bearbeitet und angesprochen werden. Gelingt dies nicht, können Diskrepanzen und Spannungen in der Durchführung zu Konflikten führen und sich negativ auf die Grundstimmung und Arbeitsatmosphäre in den Projekten auswirken.

*»Während der Stunde fühle ich mich so, als würde ich auf einem unbequemen Stuhl sitzen und nicht so recht guten Platz finden. K1 und ich [Wir; Anmerkung der Verfasserinnen] sind in die Rolle hineingerutscht, Unterricht zu übernehmen.«  
(K3, 4/17, A3)*

Die Künstlerinnen waren hier in eine Rolle gedrängt worden, in der sie Unterricht übernehmen sollten und sich damit nicht wohlfühlten. Das Ziel des Artist-in-Residence-Programms war es nicht, dass die Kunstschaffenden Unterricht weiterführen bzw. diesen von der Lehrperson übernehmen. Vielmehr sollten künstlerische Angebote entstehen, die sich aus der Expertise der Kunstschaffenden ergeben und in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern entwickelt wurden. Ist diese Rollenverteilung nicht von Beginn an geklärt und wird den Künstlerinnen die Verantwortung übertragen, Unterricht zu übernehmen oder gar zu assistieren, kann dies zu Missverständnissen sowie Diskrepanzen führen, die sich bis in die Durchführung negativ auswirken. Zudem zeigte sich dann eine Verschiebung von Verantwortlichkeiten, die die jeweiligen Kompetenzen der Künstlerinnen sowie der Lehrenden beschneiden oder sogar überschreiten könnte.



---

Nicole Berner und Janine Strasser

## **Kapitel 7**

### Qualität künstlerischer Bildungsangebote an Schulen – Eine differenzierte Betrachtung des methodischen Handelns und der Lern- und Erfahrungspotenziale

Mit Blick auf den Diskurs zur Qualität künstlerischer Bildung (Kapitel 1) erscheinen auf Prozessebene die spezifische Vermittlungssituation und damit die jeweiligen Interaktionen der Künstlerinnen und Lernenden von Bedeutung. Dabei wird kein wertender Qualitätsbegriff verwendet, sondern nach der Beschaffenheit und Struktur von künstlerischen Bildungsprozessen gefragt (Berner, 2016; Unterberg, 2015). Angesprochen ist hier das methodische Handeln der Künstlerinnen, das heißt, wie dieses Handeln künstlerische Prozesse lernwirksam macht und Bildungsprozesse initiiert, unterstützt sowie begleitet. Zur Qualität methodischen Handelns im Unterricht gibt es in der Forschungsliteratur zahlreiche Befunde (u. a. Arnold, 2007; Clausen, Reusser & Klieme, 2003; Helmke, 2015; zsf. Hess & Lipowsky, 2016). Künstlerische Bildungsprozesse zeichnen sich darüber hinaus durch spezifische Merkmale aus, die sich aus dem engen Bezug von Kunst und Bildung ergeben (u. a. Buschkühle, 2010 2017; BBK, 2011; Bamford, 2010; Franke, 2007; Kirschenmann & Lutz-Sterzenbach, 2011; Imms, Jeanneret & Stevens-Ballenger, 2011). Das methodische Handeln in den künstlerischen Bildungsangeboten bezieht sich daher auf didaktisch-methodische Zugänge und Prozessmerkmale, die für das Arbeiten zwischen Kunst und Pädagogik an Schulen relevant erscheinen. Methodisches Handeln richtet sich dabei immer an Zielen und Intentionen aus. Insofern ist es von entscheidender Bedeutung, auch nach den Zielen und Intentionen zu fragen, die mit dem methodischen Handeln verbunden sind.

In dem vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse der Teilstudie 2 der Begleitforschung vorgestellt und danach gefragt, wie sich das methodische Handeln in den künstlerischen Unterrichtsprojekten zeigte. Gefragt wird danach, wie Künstlerinnen die Schülerinnen und Schüler zur aktiven Mitarbeit anregten und motivierten, wie sie künstlerische Prozesse und Bildungsprozesse initiiert und begleitet haben sowie, welche Intentionen und Ziele mit den künstlerischen Angeboten im Unterricht verfolgt wurden. Die Ergebnisse werden in Kapitel 10 aufgegriffen und diskutiert. Zur Auswertung wurden die Reflexionsberichte der Künstlerinnen herangezogen und qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet (Kapitel 4). Hierfür wurde im Rahmen der Begleitforschung ein Modell zur Qualität künstlerischer Bildungsangebote an Schulen entwickelt, auf das kurz im Folgenden vor der Darstellung der empirischen Ergebnisse eingegangen wird.

## 7.1 Ein Modell zur Qualität künstlerischer Bildungsangebote an Schulen

Das Modell geht auf das methodische Handeln in den künstlerischen Bildungsangeboten ein und bringt damit verbundene Ziele respektive Lern- und Erfahrungspotenziale in Verbindung. Das Modell zur Qualität künstlerischer Bildungsangebote an Schulen wurde fokussiert auf die unterrichtsbezogenen künstlerischen Angebote der Künstlerinnen entwickelt, kann jedoch mit Bezug auf andere Angebotsformate (u. a. freie Projekte, Pausenprojekte, Nachmittagsprojekte, Kapitel 2) weitergedacht werden.

Die Auswahl der Angebotsmerkmale wurde auf die durchgeführten Projekte bezogen und erfolgte in einem deduktiv-induktiven Vorgehen. Nach einem ersten Screening wurde das methodische Handeln in den Atelierresidenzen auf theoretischer Grundlage näher definiert und deduktive Kategorien für die Auswertung gebildet (Kapitel 4). Mit den Zielen wird eine Auswahl möglicher Erfahrungs- und Lernpotenziale künstlerischer Bildung beschrieben, die sich aus der Reflexion der Künstlerinnen in Bezug zu ihrem methodischen Handeln ergab, dabei jedoch nicht abschließend ist. Abbildung 40 zeigt das im Rahmen der Begleitforschung entwickelte Modell zur Qualität künstlerischer Bildung an Schulen. Das Modell ist nicht abschließend zu betrachten, sondern zeigt lediglich die im Projekt beschreibbaren Merkmale auf. Es ist davon auszugehen, dass sich in der konkreten praktischen Arbeit weiterführende Handlungsweisen für qualitätsvolle künstlerische Bildung an Schulen ergeben können. Das Modell verfolgt daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da dies aufgrund der Vielfalt an künstlerischen und pädagogischen Zugängen nur bedingt möglich erscheint. Es stellt für die Begleitforschung die notwendige theoretische Grundlage dar, die im Rahmen der Ergebnisdarstellung für die jeweiligen Angebotsmerkmale näher beschrieben wird. Eine zusammenfassende Kurzbeschreibung des entwickelten Modells findet sich zum Download auf <http://kunstlabore.de/kunst/qualitaet/>.

Für die im Rahmen der Begleitforschung durchgeführte Analyse wurden ausschließlich die unterrichtsbezogenen Projekte herangezogen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zur Angebotsqualität der künstlerischen Unterrichtsprojekte näher beschrieben. Die gebildeten Kodierungen der qualitativen Inhaltsanalyse wurden hierfür kontextualisiert und entsprechend mittels der inhaltsanalytischen Verfahren der Zusammenfassung und Strukturierung aufbereitet. Die angeführten Zitate und Beispiele aus den Reflexionsberichten verdeutlichen die Ergebnisse exemplarisch. Nähere Informationen zum methodischen Vorgehen finden sich in Kapitel 4.

## 7.2 Methodisches Handeln

Im Folgenden wird auf die verschiedenen Merkmale des methodischen Handelns der Künstlerinnen eingegangen und diese in ihrer theoretisch ermittelten Grundidee sowie anhand der empirischen Befunde in den Reflexionsberichten näher erläutert.

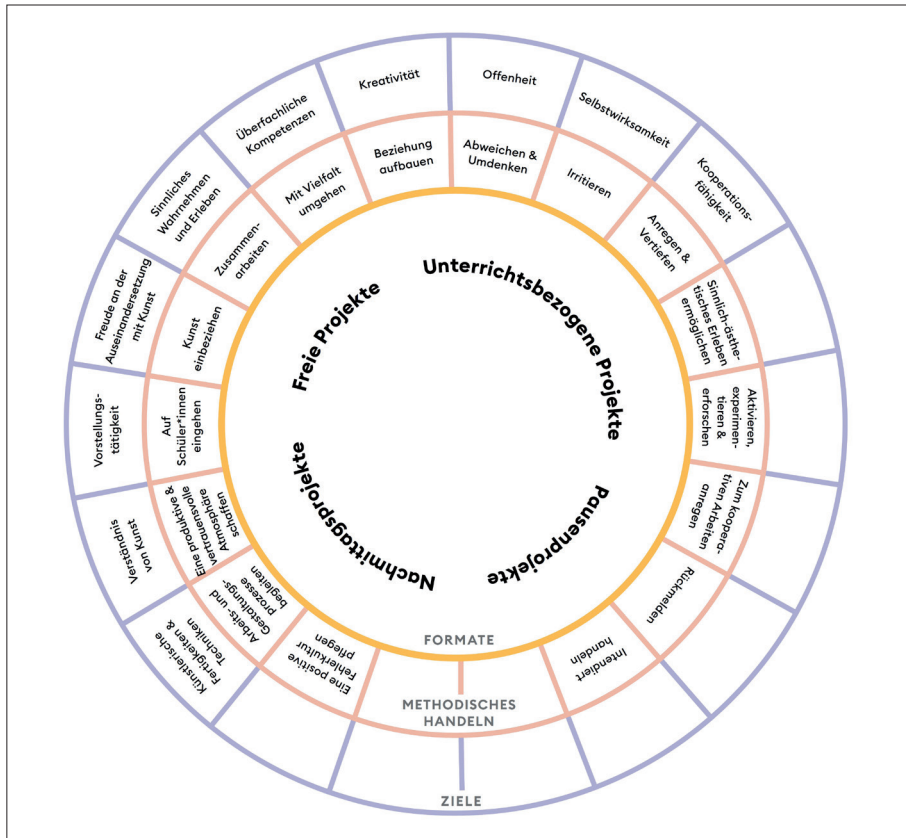


Abb. 40: Komponentenmodell zur Qualität künstlerischer Bildungsangebote an Schulen; © CC-BY-SA 3.0 Nicole Berner, Bijan Dawallu

### 7.2.1 Positive Fehlerkultur

Positive Fehlerkultur in den künstlerischen Angeboten bedeutet, dass sich die Künstlerinnen darüber bewusst sind, dass es kein Richtig und kein Falsch gibt und dies entsprechend in den Angeboten vertreten. Es ist ein positiver, konstruktiver Umgang mit scheinbar Nichtrichtigem, ein Lernen aus scheinbar weniger Gelungenem. Wird eine positive Fehlerkultur in den künstlerischen Angeboten umgesetzt, spiegelt sich das in der Haltung der Kunstschaffenden wider, wie sie dies einerseits gegenüber den Schülerinnen und Schülern kommunizieren/vertreten und andererseits gegenüber sich selbst leben (Helmke, 2015; BBK e. V., 2011). »Gute kunstorientierte Bildung ermutigt Kinder dazu, Risiken einzugehen, und erlaubt ihnen, Fehler zu machen« (Bamford, 2010, S. 128). Fehlerfreundlichkeit im Unterricht ermutigt Schülerinnen und Schüler, Wagnisse einzugehen und auch Misslingen und Fehler in Kauf zu nehmen. Auch in der Lehr-Lernforschung wird ein positiver Umgang mit Fehlern als bedeutsam für das Lernen angesehen. Der Fehler gilt hier allgemein als individuelle

Lerngelegenheit (Oser, Hascher & Spychiger, 1999). Eine positive Fehlerkultur ist zudem für kreatives Arbeiten unerlässlich (Preiser, 2011). Fehlerkultur wird auch in Bezug auf die Schulentwicklung als relevant angesehen. So sind nach Hattie (2015) »Schulen, Lehrerzimmer und Klassenzimmer [zu] schaffen, in denen das Verwerfen von fehlerhaftem Wissen und Erkenntnissen begrüsst wird« (Hattie, 2015, S. 281).

Ein positiver Umgang mit Fehlern und wie dies in den künstlerischen Unterrichtsprojekten mit den Schülerinnen und Schülern umgesetzt wurde, zeigte sich auch in den Beschreibungen der Künstlerinnen. Zwei Hauptaspekte konnten herausgearbeitet werden: (1) prozessorientiertes Arbeiten in der Verbindung mit einem Fokus auf das Lernen durch Fehler, und (2) die Relevanz eines realistischen Anspruches in Bezug auf die Schülerarbeiten.

### Prozessorientiertes Arbeiten und der Fokus auf das Lernen durch Fehler

An einigen Stellen wurde auf die Relevanz prozessorientierten Arbeitens in den künstlerischen Unterrichtsprojekten verwiesen. Dies zeigte sich nicht nur als Grundhaltung, aus der heraus die künstlerischen Prozesse konzipiert und durchgeführt wurden, sondern auch in dem, wie die Künstlerinnen in den Arbeitsprozessen entsprechend interveniert hatten. Das Risiko des Scheiterns wurde dabei mitberücksichtigt und als Möglichkeit für weitere Erkenntnisprozesse im künstlerischen Arbeiten gesehen.

*»Ich fand es sehr gut, dass wir uns nicht wirklich festlegten, wie wir das am Ende machen, sondern werden an Ort und Stelle vor der Kamera einfach ausprobieren, was gut kommt. Es muss nicht immer alles feststehen. Eine Idee ist eher als [...] Initiative zu sehen, während der Arbeit nehmen die Dinge sowieso einen eigenen Lauf, auf den man unbedingt reagieren muss, auch mit dem Risiko zu scheitern.«  
(K1, 01/17, S8)*

Im Projekt »Videoporträt« geht die Künstlerin darauf ein, dass sich in der gemeinsamen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern die Ideen und Vorgehensweisen verändern können und es an ihr ist, hierauf flexibel zu reagieren. Dies erscheint zentral, da es künstlerischen Prozessen eigen ist, u. a. eigene, individuelle Lösungen zu finden, zu verwerfen, mit Materialien unterschiedlich umzugehen, Gelungenes aufzunehmen, weniger Gelungenes zu verwerfen. Dies kann Arbeitsabläufe verändern und auch zum Scheitern bringen. Auf ein am Prozess orientiertes Arbeiten wurde an vielen Stellen in den Berichten eingegangen. So lag der Fokus nicht auf dem Endprodukt, sondern auf dem gemeinsamen Weg, auf dem Erleben des künstlerischen Prozesses. Hierzu gehörte auch, dass es eben nicht nur die eine richtige Lösung gibt, sondern dass viele verschiedene Herangehensweisen möglich sind und dass künstlerisches Arbeiten eben bedeutet, seinen *eigenen* Weg zu finden. Prozessorientiertes Arbeiten benötigt daher einen positiven Umgang mit Fehlern, mit scheinbar Nichtrichtigem, mit dem Risiko zu scheitern und insbesondere Möglichkeiten, aus den eigenen Fehlern zu lernen. Daher ist es auch erforderlich, dass Scheitern zugelassen wird und dass für die

Schülerinnen und Schüler auch ausreichend Zeit zur Verfügung steht, Arbeitsschritte zu wiederholen oder neu zu beginnen.

In den künstlerischen Unterrichtsprojekten zeigte sich zudem ein **bewusster Umgang mit Fehlern**. So wurden in den Besprechungen mit den Schülerinnen und Schülern auch Prozessenerfahrungen aufgenommen, die nicht funktionierten und nicht weiterverfolgt wurden, um daran mögliche alternative Herangehensweisen aufzuzeigen.

*»[...] anhand von Fehlern, die der eine macht und über die gelacht wird, erkläre ich allen, wie man solche Probleme lösen kann – merke erneut, wie wichtig vor allem immer auch ein Fünkchen Humor in solchen Situationen ist [...].« (K2, 12/16, S1).*

Hier wird eine Situation beschrieben, in der eine Schülergruppe intensiv arbeitet und die Künstlerin auf Basis von Fehlern, die im Ausschneiden von Stencils passierten, die Technik nochmals erklärt. **Humor** scheint hier für das Ansprechen wichtig und auch, hierauf direkt im Arbeitsprozess einzugehen. Dies zeigte sich auch an anderen Stellen bedeutend, um Techniken und Prozesse aufzugreifen und einen lockeren Umgang mit dem Fehler an sich zu entwickeln, um diese direkt aufzunehmen und daran ausgerichtet Lernen zu initiieren. Es wurde von den Künstlerinnen aber auch eine Haltung kommuniziert, die als **prozessoffen und demokratisch** beschrieben werden könnte und nicht impliziert, dass es ein klares Richtig und Falsch gibt. Dies zeigte sich meist bei Prozessen, die offen gestaltet waren und in denen nicht der Fokus auf handwerklich-technische Fertigkeiten gelegt war – also auf die Vermittlung klarer Techniken oder Werkzeuggebrauch.

*»Sehr bewusst setze ich den Satz ein »Ich weiß es nicht, wie das wirkt. Wir müssen es ausprobieren und gemeinsam entscheiden, ob diese Idee funktioniert.« (K1, 01/17, S19)*

Hier zeigt sich anschaulich, dass die Künstlerin zwar in ihrer künstlerischen Expertise auftritt, dabei jedoch die Haltung vermittelt, dass der künstlerische Prozess auch einen individuellen bzw. in diesem Fall gemeinsamen **Aushandlungsprozess** darstellt, dass das Ergebnis nicht vorweggenommen werden kann und es nicht die eine richtige Lösung gibt. Auch Kunstschaffende sind im Prozess Lernende, die prozessbezogenen Entscheidungen treffen und auch verwerfen. Wie es davon ausgehend weitergeht, ist für das künstlerische Arbeiten entscheidend.

Darüber hinaus ist auch die **Ermutigung** relevant, Fehler zuzulassen, sich auch dem **Risiko des Scheiterns** auszusetzen. Dabei dürften jedoch ein vertrauensvolles Klima und eine positive Stimmung (Abschnitt 7.2.2) sowie ein vertrauensvoller, positiver Bezug zu den Künstlerinnen (Abschnitt 7.2.3) von hoher Bedeutung sein.

## Realistischer Anspruch an Arbeits- und Gestaltungsprozesse

Für eine positive Fehlerkultur in den künstlerischen Unterrichtsprojekten zeigte sich auch eine hohe Relevanz eines realistischen Anspruchs an die Arbeits- und Gestaltungsprozesse. Dass ein prozessorientiertes Arbeiten sowie ein Lernen aus scheinbaren Fehlern nicht immer leicht umzusetzen sind, findet sich auch in den Beschreibungen der Künstlerinnen. Eine Künstlerin geht hier explizit darauf ein, da sie es stört, dass mit ihrer Arbeit im Atelier gleichzeitig oftmals eine hohe Erwartung an schöne, tolle Ergebnisse verbunden ist:

*»Wenn auch nicht direkt gute Ergebnisse kommen, sind viele frustriert. Es soll alles schnell und immer und möglichst direkt funktionieren. Kein Platz für Fehler!« (K1, 03/17, S1)*

Anzunehmen ist, dass mit der Arbeit im Atelier eine hohe Erwartungshaltung sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch von Lehrpersonen verbunden war (Kapitel 5). Dem galt immer wieder entgegenzuwirken bzw. dies auf ein **realistisches Niveau** zu setzen, womit darunter explizit nicht zu verstehen ist, dass damit der Anspruch an die künstlerische Qualität der Prozesse und Ergebnisse aufgegeben wurde. Vielmehr geht es darum, nicht nur die eigenen künstlerischen Erwartungen realistisch an dem Arbeiten der Schülerinnen und Schüler auszurichten, sondern auch Schülerinnen und Schüler in ihren Arbeitsprozessen angemessen begleiten und fördern zu können.

*»Trotz dem ich von vornherein ermutigt hatte, dass sie nicht zu selbstkritisch an ihre Zeichnungen herangehen sollen, fällt es manchen Kindern schwer, nicht zu detailreich zu arbeiten und sich auf die Entwicklung mehrerer, dafür einfacher gehaltener Bilder zu konzentrieren. [...] Um den Schülerinnen und Schülern deutlicher zu machen, welchen Effekt auch ganz einfach gehaltene Bilder haben können [...], nehme ich ein Blatt, welches eine Schülerin bereits zerknüllt und zum Müll getan hatte, kopiere das Papier und vergrößere es etwas am Drucker, erhöhe den Kontrast, schneide es aus und lege es auf weißen Grund. Die Schülerinnen und Schüler bestätigen, dass ihnen das total gut gefalle und dass sie es sich so aber vorher auch nicht vorstellen konnten.« (K2, 03/17, S27)*

In diesem Zitat zeigt sich, dass die Künstlerin in ihrer Aufgabenstellung das entwicklungspezifische Darstellungsvermögen der Schülerinnen und Schüler (sechstes Schuljahr) herausfordert, dabei jedoch an den Arbeitsprozessen anknüpft. Ihr geht es insbesondere darum, einfache, abstrahierte Darstellungen zu von der Lehrperson ausgesuchten Textstellen herzustellen, die als Legetrickfilm Anwendung finden. Das Projekt ist im Unterricht Katholische Religion verortet und sollte den christlichen Hintergrund der Ostergeschichte vermitteln.

## 7.2.2 Arbeitsatmosphäre

Freude, Interesse und Bereitschaft zur Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler sind auch von der Arbeitsatmosphäre der künstlerischen Angebote bestimmt. Der Raum, in dem gearbeitet wird, ist dabei für künstlerische Prozesse nicht zu vernachlässigen und kann sich auf die Inspiration und Arbeitsbereitschaft auswirken, indem beispielsweise die Andersartigkeit eines Ateliers auf die Arbeitsatmosphäre einen positiven, anregenden Einfluss ausübt (Heyl, 2008; Wagner, 2016).

In den Reflexionsberichten wurde auf die Arbeitsatmosphäre an vielen Stellen eingegangen. Dies zeigte sich für die Künstlerinnen in ihrer Reflexion als relevantes Merkmal. Oft wird durch die Künstlerinnen auf eine besondere Arbeitsatmosphäre und eine allgemeine gute Stimmung im Atelier hingewiesen. Aber es wird auch beschrieben, dass es zu lustlosen Momenten sowie zu einer wenig produktiven Klima kam.

### Positive Stimmung und anregende Arbeitsatmosphäre

Häufig wird auf eine positive, anregende Arbeitsatmosphäre hingewiesen sowie im Atelier insgesamt auf eine positive Stimmung der gesamten Klasse, aber auch in einzelnen Arbeitsgruppen. An einigen Stellen gehen die Künstlerinnen näher darauf ein, inwiefern sich eine gute Stimmung oder eine anregende Atmosphäre für das künstlerische Arbeiten zeigt. An vielen Stellen wird beschrieben, dass im Atelier **aktiv gearbeitet** wurde. Je nachdem, welche Erfordernisse mit den künstlerischen Unterrichtsprojekten verbunden waren, konnte es im Atelier auch einmal laut und chaotisch werden. Dabei zeigt sich, dass eine lockere, teilweise sogar **ausgelassene Stimmung** im Atelier nicht im Widerspruch zu einem **konzentrierten und intensiven Arbeiten** stand, in dem auch relativ freie Arbeitsprozesse, Spaß und Humor ihren Platz fanden.

*»In dem Kurs herrscht immer eine total angenehme, arbeitsame Stimmung. Es wird sich locker unterhalten und aber gleichzeitig konzentriert gearbeitet.« (K2, 12/16, S21)*

Ein konzentriertes Arbeiten wird sowohl während den Arbeits- und Gestaltungsprozessen als auch bei den Besprechungen und Präsentationen beschrieben. Dabei zeigen sich besonders Situationen mit hoher Konzentration, bei denen die eigenen Arbeiten den anderen der Klasse oder bei Gruppenarbeitsprozessen erstmals gemeinsam präsentiert werden.

*»Besprechen/probieren gemeinsam den Auf- und Abbau der Szenenbilder aus, starten dann die erste Probe – konzentrierte Arbeitsatmosphäre – teilweise scheinen sie nun im abgedunkelten Raum bei diesem Arbeitssetting selbst erstaunt darüber, wie ihre Bilder nun wirken können.« (K2, 4/17, S2)*

Als positiv für bestimmte Arbeitsprozesse im Atelier wurde auch ein **entspanntes und ruhiges Arbeiten** wahrgenommen, insbesondere da, wo in Zweiergesprächen zwischen Künstlerin und Schülerin bzw. Schüler ein Ideenaustausch sowie individuelle Besprechungen stattfinden konnten. So auch beispielsweise in dem Projekt »Videoporträt«, in dem ein stark individualisiertes Arbeiten mit den Schülerinnen und Schülern umgesetzt wurde.

*»In meinen Box-Gesprächen konnte ich durch diese recht intime und ruhige Atmosphäre viele essenzielle und wichtige Informationen über die Schüler erfahren und die sehr gezielt unterstützen.« (K1, 01/17, S5–6)*

Hier spricht die Künstlerin ein sehr personalisiertes künstlerisches Arbeiten an. In dem Projekt »Videoporträt« wurden individuelle Geschichten performativ als Filmporträt umgesetzt. Hierfür waren von der Künstlerin individuelle Vorgespräche angedacht, um auf die jeweiligen Ideen und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler eingehen zu können.

Neben Hinweisen zu den Arbeitsprozessen finden sich auch Beschreibungen in den Reflexionsberichten, die das **Atelier als Ort zum Verweilen und Wohlfühlen** beschreiben.

*»Der Kurs fühlt sich im Kunstlabor sehr wohl. Sie arbeiten auf dem Boden, auf den Teppichen, bewegen sich frei im Raum [...].« (K1, 01/17, S1)*

Hierzu dürfte auch die Gestaltung des Ateliers beigetragen haben, in dem Teppiche ausgelegt, Arbeiten der Künstlerinnen und der Schülerinnen und Schüler an den Wänden angepinnt, Werkzeuge und Materialien sichtbar in den Schränken gelagert wurden und dadurch auch zur Inspiration anregten. Eine Lehrperson ließ sich so beispielsweise vom Atelier inspirieren und legte auch im Unterrichtsraum für das Fach Kunst eine Ecke mit Teppichen aus.

Die Künstlerinnen gingen in den Beschreibungen immer wieder auch auf eine **lockere Stimmung** sowie auf einen **humorvollen Umgang** mit den Schülerinnen und Schülern ein. Hieraus zeigt sich, dass die Freude am künstlerischen Arbeiten und am künstlerischen Austausch in den Ateliers von hoher Bedeutung war und auch zu einer guten Stimmung beitrug.

*»Ich lerne unmittelbar die Schülerinnen und Schüler kennen und gerate mit ihnen über die Zeichnungen ins Lachen.« (K3, 03/17, S1)*

An einigen Stellen wurde auch auf eine positive Stimmung im Atelier eingegangen, die durch ein gewisses gewolltes, **geordnetes Chaos** im Atelier entstand. So beispielsweise im Projekt »Zombie-Freedom«, in dem mit vielen Kleidern im Upcycling-Verfahren Zombie-Masken hergestellt wurden. Beschrieben wird hier eine arbeitsintensive Phase, in der viele Kinder gleichzeitig arbeiteten.

*»Es ging sehr turbulent zu. Klamotten flogen durch den Raum. Kinder zerschnitten Kleidung.« (K1, 01/17, S10)*

An vielen Stellen wird weiter auf ein motiviertes, engagiertes Arbeiten der Schülerinnen und Schüler hingewiesen, ohne jedoch genauer darauf einzugehen, worin sich dies zeigt. An den Stellen, die hierüber näher Aufschluss geben, ergab sich eine **motivierte Arbeitshaltung** einerseits anhand anregender Materialien bzw. dem anregenden Umgang mit dem (zum Teil sehr einfachen) Material, andererseits anhand der künstlerischen Projektvorhaben selbst. Hier ist es relevant, dass die Künstlerinnen in ihrer Expertise durch die Schülerinnen wahrgenommen wurden und sich dadurch inspirieren ließen.

*»Wichtig ist, dass die Zeichnungen nun in großem Format und im Dreidimensionalen umgesetzt werden sollen – eine weitere Transferleistung, aber nachdem ich eine mögliche Umsetzung anhand einer Zeichnung vormache, verschwinden die fragenden Gesichter und sie werden schon etwas zappelig und scheinen loslegen zu wollen.« (K2, 01/17, S7)*

### Negative Arbeitsatmosphäre

In den Ateliers gab es in Bezug auf die künstlerischen Unterrichtsprojekte aber auch Momente, die nicht positiv zu bewerten waren und keine anregende Arbeitsatmosphäre darstellten. Auch hierauf gingen die Künstlerinnen in ihren Beschreibungen ein.

Neben einem sehr engagierten Arbeiten berichteten die Künstlerinnen auch von Momenten, in denen ihnen die Schülerinnen und Schüler eher **lustlos und träge** gegenüber dem künstlerischen Arbeiten vorkamen. Dies bezog sich sowohl auf die Klasse, als auch auf einzelne Schülerinnen und Schüler in Gruppenarbeitsprozessen. In diesen Fällen versuchten die Künstlerinnen, Prozesse anzuregen und sich selbst einzubringen und so zu motivieren. Eine gewisse Lustlosigkeit zeigte sich beispielsweise im Projekt »Fremd-Körper-Sprache« nach den Winterferien, als an eine vor den Ferien stattgefundene Stunde angeschlossen wurde. Dies gelang kaum und so konnte das Projekt nur bedingt erfolgreich beendet werden.

*»Die Schüler waren irgendwie verloren. Ich denke, vieles lag daran, dass sie nach den Weihnachtsferien [...] das schon fast vergessene Projekt noch mal aufrollen mussten. Die Luft war raus. Die vergessenen Fotos haben natürlich auch noch mehr deprimiert. Das merkte man bei allen Gruppen. Die Pause war einfach zu lang.« (K1, 01/17, S4)*

Eine träge Stimmung war auch dann beschrieben worden, wenn einzelne Schülerinnen und Schüler oder Arbeitsgruppen nicht mitarbeiteten oder die Mitarbeit an den künstlerischen Unterrichtsprojekten verweigerten. Auch Übergangsphasen von einer zur anderen Unterrichtsphase (z. B. von der ersten Besprechung und Vorstellung in der Gruppe zum ersten Arbeitsauftrag und Gestalten) wurden dann als träge beschrieben, wenn diese zu viel Zeit einnahmen oder Arbeitsaufträge nicht für alle Schülerinnen und Schüler klar verständlich waren. Die Gestaltung von Übergängen zeigt sich im didaktisch-methodischen Handeln von

besonderer Relevanz, wird doch hierdurch für die künstlerischen Prozesse und damit für das Lernen zwischen verschiedenen Unterrichtsphasen eine Verbindung geschaffen.

### 7.2.3 Beziehung

Kommen Kunstschaffende in Schulen, so sind ihnen die Schülerinnen und Schüler zunächst unbekannt. Sie treten in den künstlerischen Angeboten in Kontakt mit den Lernenden und bauen im Rahmen der künstlerischen Prozesse verschiedene Beziehungen zu ihnen auf. Künstlerische Prozesse erfordern dabei häufig eine vertrauensvolle Beziehung und Wertschätzung. Eine wohlwollende Grundhaltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern ist für eine gelingende Zusammenarbeit von entscheidender Bedeutung. Hierzu zählt, die Lernenden individuell wahrzunehmen, sie zu verstehen und in ihren Belangen und Interessen ernst zu nehmen sowie Probleme und Schwierigkeiten im Umgang mit den Aufgaben und beim Lernen wahrzunehmen und zu besprechen (Dubs, 2009).

In den Beschreibungen der Künstlerinnen finden sich an einigen Stellen Hinweise darauf, welche Rolle der Aufbau einer positiven Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern in ihrer Arbeit im Rahmen der künstlerischen Unterrichtsprojekte spielte.

#### Vertrauensbasis herstellen

Das Herstellen einer gemeinsamen Vertrauensbasis war an einigen Stellen beschrieben. Die Künstlerinnen beschreiben hier ein ernsthaftes Interesse an den Sichtweisen, Wünschen, Vorlieben und Haltungen der Schülerinnen und Schüler. Das Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler war daher in den Unterrichtsprojekten ein relevantes Anliegen, um in der künstlerischen Arbeit auch individuelle Interessen und Wünsche einbeziehen zu können.

*»Überhaupt bietet dieses Projekt eine Möglichkeit, die Schüler etwas besser kennenzulernen und vor allem mit denen ins Gespräch zu kommen.« (K1, 01/17, S6)*

Berichtet wurde zudem, dass die Schülerinnen und Schüler das offene Gespräch positiv wahrnehmen. Das **offene Gespräch** mit einzelnen Schülern im Rahmen der Projekte bietet eine Möglichkeit, Hintergründe kennenzulernen und so in der künstlerischen Arbeit darauf eingehen zu können. In der künstlerischen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern zeigt sich verstärkt ein individuelles Arbeiten. Künstlerisches Arbeiten kann auch sehr persönlich werden. Dies gilt es, in der Schule zu berücksichtigen und entsprechend verantwortungsvoll zu handeln. Das Gespräch im Vorfeld mit der Lehrperson zu suchen, um besondere Bedürfnisse oder Problemsituationen zu erkennen, erscheint hier relevant, jedoch sollte dies nicht dazu führen, dass Vorurteile entstehen. Der persönliche Bezug zu den Lernenden kann damit als entscheidend für eine offene und vorurteilsfreie Interaktion angesehen werden. Die Künstlerinnen beschreiben, dass durch das **gegenseitige Kennenlernen** die Schülerinnen und Schüler viel offener auf die Künstlerinnen zgingen, als dies zu Beginn der Fall war.

Die Künstlerinnen versuchten zudem, die Schülerinnen und Schüler in ihrer künstlerischen Auseinandersetzung zu unterstützen und Sicherheit zu geben. So wird in der folgenden Beschreibung im Rahmen der Präsentation des Projekts »Found« (Kapitel 2) eine Situation beschrieben, in der die Künstlerinnen jüngeren Schülerinnen und Schülern durch ihre Anwesenheit mehr Unterstützung zusicherten, als dies im Gegensatz zum elften Jahrgang notwendig war.

*»Im Gegensatz zu den Schülern aus der 11. Jahrgangsstufe setzten wir uns zu den Schülern bei der Aufführung dazu. Mir kam es so vor, als würde es ihnen eine Sicherheit geben. Wenn sie bei etwas unsicher wurden oder etwas hakte, konnten wir ganz leise flüsternd helfen.« (K3, 09/16, S8)*

An der Belegstelle zeigt sich exemplarisch, wie die Künstlerinnen sich an den Schülern orientiert auf die Situation einzustellen versuchten und entsprechend reagieren konnten.

### **Gegenseitige Wertschätzung**

In einigen Reflexionsberichten finden sich auch Hinweise auf eine Wertschätzung der Arbeit im Atelier durch die Schülerinnen und Schüler.

*»Die Schülerinnen und Schüler, erzählten mir die Lehrerinnen, kommen sehr gern zu mir, weil sie das toll finden mit einer »echten Künstlerin« zu arbeiten. Es ist äußerst interessant, dass sie das so schätzen, weil ich sie, was die Kritik angeht, nicht schone.« (K1, 12/16, S4)*

Dabei zeigt sich, dass wohl nicht nur der persönliche Bezug wahrgenommen wird, sondern dass auch die zusätzliche Expertise der Künstlerinnen durch die Schülerinnen und Schüler als besondere Möglichkeit im Atelier, auch über die Unterrichtsprojekte hinaus wertgeschätzt wird.

### **7.2.4 Begleitung von Arbeitsprozessen**

Künstlerische Projekte im Unterricht bringen Schülerinnen und Schüler in Aktion und ins selbstständige Tun. Selbstständiges Arbeiten und Lernen benötigt jedoch auch Begleitung. Lernbegleitung bzw. die Begleitung der Arbeits- und Gestaltungsprozesse ist daher sehr relevant im schulischen Kontext. Neben der gruppenbezogenen Begleitung kann die individualisierte Begleitung unterschieden werden, die sich auf die Begleitung von Gestaltungs- und Arbeitsprozessen einzelner Schülerinnen und Schüler bezieht. Lernbegleitung kann auch so weit gehen, dass die Künstlerinnen selbst in Aktion treten und die Schülerinnen und Schüler durch Mitmachen begleiten (Modelllernen). Lernbegleitung kann ermutigend und motivierend sein, muss aber aktiv eingesetzt werden.

## Individuelle Begleitung

In den Reflexionsberichten konnten an vielen Stellen Hinweise auf eine stark individuelle Begleitung durch die Künstlerinnen gefunden werden. Das bedeutet, die Schülerinnen und Schüler in ihren je eigenen Arbeits- und Gestaltungsprozessen zu begleiten, individuelle Ideen aufzunehmen und in Gesprächen die je eigenen Vorhaben der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

*»Bei allen Gesprächen geht es mir stets um Unterstützung. Sie alle haben etwas Besonderes, etwas zu sagen, auch wenn es manchmal banal klingt, ist es für sie wichtig.« (K1, 01/17, S1–2)*

Die häufig umgesetzte individuelle Begleitung wurde dadurch möglich, dass entweder mit einer anderen Künstlerin oder der Lehrperson im **Teamteaching** zusammen das künstlerische Projekt durchgeführt wurde. Oder die Projekte konnten in **kleineren Gruppen** oder halben Klassen umgesetzt werden, wie dies beispielsweise bei dem Projekt »Videoporträt« der Fall war.

*»Ich hole die Schüler der Reihe nach also an ihrem Platz ab und wir gehen in die Box, die ich verhängen habe: Darin steht die analoge Kamera auf einem Stativ, ein Stuhl und der an die Kamera angeschlossene Selbstauslöser, den ich für das Projekt besorgt habe [...].« (K2, 03/17, S17)*

Hier wird von der Künstlerin ein bewusst individualisierter Prozessablauf beschrieben, in dem sie mit einzelnen Schülerinnen und Schülern in der Box arbeitet. Individuell wird dann die Performance begleitet, unterstützt und rückgemeldet (Abschnitt 7.2.9). Dieses schülerbezogene und individualisierte Begleiten der Arbeitsprozesse zeigte sich auch in einem starken Fokus auf eine prozessorientierte Begleitung der Gestaltungs- und Lernprozesse.

## Prozessorientierung

Das gemeinsame Auseinandersetzen mit den künstlerischen Erfahrungen im Prozess kann ein Potenzial für künstlerische Bildungsprozesse darstellen. Als relevant zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Ansichten und Meinungen einbringen können und diese im Prozess berücksichtigt werden. Von zentraler Bedeutung war für die Künstlerinnen das **Reflektieren der Erfahrungen und Arbeitsschritte** mit den Schülerinnen und Schülern. Hier ist vor allem ein starker Fokus auf prozessorientiertes Arbeiten zu beobachten, da erst in der Rückschau auf die Entstehungsprozesse die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler zusammengetragen werden und zu neuen Erkenntnissen führen konnten.

Die Künstlerinnen suchten aber auch in ihrer Vermittlungstätigkeit das Gespräch und erarbeiteten Inhalte häufig durch gemeinsames **Sprechen über Kunst**, bestimmte Sachverhalte, Ästhetik sowie gestalterische Wirkungen.

*»Wir redeten darüber, was präzise in diesem Zusammenhang bedeutet. Wann entsteht in einem Kunstwerk/einer Arbeit eine Spannung, ein magischer Moment, den man leider nicht immer so einfach im Kopf ausdenken kann.« (K1, 01/17, S19)*

### Zwischen Mitarbeit und Begleitung

Eine Besonderheit zeigte sich in einer sehr engen Begleitung der künstlerischen Arbeitsprozesse. In Anteilen wurden die Prozesse mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam durchgeführt und die Künstlerinnen waren in die gestalterischen und künstlerischen Arbeitsschritte direkt involviert.

*»Im nächsten Schritt wandeln wir dann seine Stencils am Kopierer in ein Triptychon um – wir vergrößern die Figuren und setzen sie so in die Papiermitte, dass sie nebeneinander eine neue Personengruppe ergeben.« (K2, 03/17, S5)*

Die Künstlerin spricht hier vom Wir und erklärt, dass sie gemeinsam ausprobieren und die Figuren gemeinsam in der Mitte des Papiers komponieren. Das direkte **Mitmachen und Mitgestalten** war für die Künstlerinnen eine Möglichkeit, die Prozesse zu begleiten und sie mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam umzusetzen. Hier zeigt sich auch eine Mitverantwortung für das künstlerische Arbeiten der Schülerinnen und Schüler. Auch wird an einigen Stellen berichtet, dass gemeinsam Entscheidungen getroffen wurden und es einen intensiven Austausch über Gestaltungsmöglichkeiten gab.

*»Ich begleite jede Gruppe sehr intensiv. Wir besprechen ihre Ideen, ihre Geschichten. Sie spielen es vor der Kamera. Ich übe Kritik. Wir suchen zusammen nach neuen Ideen und Ansätzen.« (K1, 12/16, S2)*

Das **gemeinsame Suchen** nach neuen Ideen, Ansätzen und gestalterischen Lösungen zeigt sich in der Atelierarbeit als besonderes Prinzip der Begleitung. In den Reflexionsberichten teilen sie auch mit, dass es für sie relevant ist, die Meinungen und Haltungen der Schülerinnen und Schüler zu hören und in die künstlerische Arbeit aufzunehmen. Hier zeigt sich ein stark schülerorientiertes Vorgehen in der Begleitung (Abschnitt 7.2.4).

In ihrer Begleitung gehen die Künstlerinnen auch stark in die jeweiligen Arbeitsprozesse der Schülerinnen und Schüler und vermitteln durch **Vorzeigen und Vormachen** Fertigkeiten, Zugänge und Sichtweisen. Das exemplarische Vorgehen erhält hier eine besondere Bedeutung in der Begleitung.

*»Ich nehme mir ein Blatt und Bleistift, um ihnen zu erklären, wie sie was verändern könnten, denn ich möchte ihnen nicht in ihre Zeichnungen hineinzeichnen.« (K2, 3/17, S2)*

Dabei behalten die Künstlerinnen jedoch den notwendigen Abstand und greifen nicht direkt in die Prozesse ein, sondern zeigen den Schülerinnen und Schülern durch eigenes Vormachen Möglichkeiten auf, wie sie weiter vorgehen könnten. Dies begründet eine andere Künstlerin auch insofern, als dass hier ein direkter Hinweis auf das Lernen beobachtet wird. So beschreibt sie, dass die Schülerinnen und Schüler beim Mitzeichnen ihre eigenen Arbeiten vergleichen und ihr weiteres Vorgehen daran ausrichten können:

*»Das intensive »Mitzeichnen« ist hier sehr wichtig, weil die Schüler nur durch meine Beispiele das eigene Zeichnen verifizieren können und dadurch andere Ergebnisse erhalten.« (K1, 3/17, A10)*

Ein erklärendes Vorzeigen an den je eigenen Arbeiten der Schülerinnen und Schüler wurde durch die Künstlerinnen auch zur technisch-handwerklichen Unterstützung von Gestaltungsprozessen eingesetzt. So wurden Prozessabläufe und **Entscheidungen durch die Künstlerinnen mitgetragen** und die Schülerinnen und Schüler in der Material- und Werkzeugbenutzung beraten und begleitet. Für die jeweiligen Arbeitsschritte wurden geeignete Materialien und Werkzeuge gesucht und der spezifische Umgang besprochen.

*»Wichtig war auch die ständige Begleitung meinerseits, da die Schülerinnen und Schüler oft nicht wissen, für was die einzelnen Werkzeuge gut sind oder wie man sie richtig und sicher benutzt.« (K1, 5/17, A5)*

Hier zeigt sich exemplarisch, dass eine Einführung von Werkzeugen oder eine Einführung in den Materialumgang nur an bestimmten Stellen umgesetzt wurde und die Aneignung von Materialien und Werkzeugen mehr im Rahmen individueller Begleitung geleistet wurde. Dies entspricht dem allgemeinen Vorgehen der Künstlerinnen, Vermittlungsprozesse individuell zu gestalten. Da hier auch bei kleinen Gruppen nicht immer allen Schülern die gleiche Aufmerksamkeit zuteilwerden kann, ist dies aber auch kritisch zu sehen. Denn die zur Verfügung stehende Zeit kann nur von allen Schülern gleichermaßen produktiv genutzt werden, wenn sie diese möglichst voll ausschöpfen können. Hierauf weisen die Künstlerinnen selbst hin, da sie anmerken, wie schwierig und aufwendig die individuelle Begleitung für sie ist und Schülerinnen und Schüler auch warten müssen, bis sie Rückmeldungen erhalten. Hier könnte ein stärker didaktisch-methodisch ausgerichtetes Vorgehen helfen, Arbeits- und Gestaltungsprozesse zu planen und diese mit einer Vielzahl von Schülerinnen und Schülern durchzuführen.

### 7.2.5 Umgang mit Heterogenität

Das Arbeiten in der Schule erfordert immer auch einen guten Umgang mit den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (= Heterogenität), die in den Schulklassen zwar ähnlich alt sind, jedoch unterschiedliche körperliche und soziale Bedingungen mitbringen, verschiedene Interessen und Begabungen haben und sich zudem auch in ihren kognitiven Voraussetzungen sehr unterscheiden können (Bohl, 2017; Kirchner, 2006). Dies wirkt sich insgesamt auf das Schülerhandeln aus, u. a. in der Mitarbeit, in den Beiträgen, im Arbeitstempo oder aber auch in dem Interesse und der Motivation, die sie den Angeboten gegenüber zeigen. Künstlerische Bildung ist gefordert, die Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen Voraussetzungen aufzunehmen und mit diesen umzugehen (Buschkühle, 2009).

Auch in den Atelierresidenzen stellte die Vielfalt verschiedener Voraussetzungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler Herausforderungen an das methodische Vorgehen der Künstlerinnen dar. Hinweise finden sich besonders auf **unterschiedliche Arbeitsweisen** und auf ein **unterschiedliches Arbeitstempo** der Schülerinnen und Schüler.

*»Die Schülerinnen und Schüler sind aktuell alle an einem komplett anderen Arbeitsstand: Die einen sind noch am auscutten, andere sind am Sprayen im Bunker, andere fertigen gerade ihre Drucke am Kopierer an und spielen mit den Kompositionen und Positiv-Negativ-Räumen und ihren Kontrasten, zwei weitere sind bereits mit all diesen Arbeitsschritten fertig.« (K3, 3/17, S1)*

Zudem wird von den Künstlerinnen auch über **altersspezifische Anforderungen** berichtet, die in den jeweiligen Angeboten berücksichtigt werden mussten bzw. auf die entsprechend eingegangen werden musste. Besonders bei den Jugendlichen war die Künstlerin gefordert, künstlerische Arbeitsweisen behutsam einzuführen und auch auf die je individuellen Bedürfnisse einzugehen.

*»Es gibt Schülerinnen und Schüler, die erst mal so einer Aktion [gegenüber; Anmerkung der Verfasserinnen] feindlich eingestellt sind. In diesem Alter ist es vielen zu peinlich, vor anderen etwas zu machen. Hier war es wichtig, sie etwas von der performativen Seite abzulenken. In diesem Fall sollten sie sich erst mal mit den Ballons beschäftigen, ausprobieren, damit spielen.« (K1, 12/16, A15)*

Insbesondere durch die geschaffenen Freiräume im Atelier und durch die Fokussierung individueller Begleitung ergaben sich unterschiedliche Prozessverläufe und Arbeitsstände, die aufgenommen werden mussten. Neben Zusatzaufgaben wurden die Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, sich gegenseitig zu helfen, eine weitere Arbeit zu erstellen, das Bestehende weiter auszuarbeiten oder aber sich anderweitig zu beschäftigen. Dabei suchten die Künstlerinnen für den jeweiligen Schüler/die jeweilige Schülerin auch nach einer geeigneten **individuellen Passung der Zusatzaufgabe**.

*»Einem Jungen, der besonders früh fertig war und sehr gut Klavier spielt, habe ich empfohlen, zu den jeweiligen Farben Komponisten zu suchen, die seiner Meinung nach zu den Farben passten: Schwarz war Bach, Rot Beethoven, Blau Schumann, Gelb war Mozart!« (K1, 11/16, A7)*

Hier zeigt sich ein sehr enger Bezug zu den Lernenden, zu ihren jeweiligen Interessen und ein sehr individuelles Vorgehen. Dies ist verbunden mit einer starken Schülerorientierung in der Ausrichtung der künstlerischen Angebote, aber auch in der Durchführung und Begleitung der künstlerischen Prozesse.

### 7.2.6 Schülerorientierung

Künstlerische Bildungsangebote sollten an der Lebenswelt, an den Interessen, Präferenzen und am Vorwissen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sein. Dies ist ein zentraler Aspekt, wenn künstlerische Angebote mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt werden. Kunstschaftende müssen sich daher mit den Bedingungen der Teilnehmenden auseinandersetzen bzw. auf diese in den Angeboten reagieren (BBK e. V., 2011). Schülerorientierung ist im schulischen (Kunst-)Unterricht ein relevantes Merkmal, wenn es darum geht, Angebote für die Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu gestalten (Berner, 2016; Helmke, 2015). Ebenso zeigte sich dies aber auch für die Qualität künstlerischer Projekte an Schulen von Bedeutung (Bamford, 2010; Imms, Jeanneret & Stevens-Ballenger, 2011). Künstlerische Prozesse erfordern häufig ein sehr personenbezogenes, selbstbestimmtes Arbeiten. Die Schülerinnen und Schüler in ihrer Person ernst zu nehmen und sich auf sie einzulassen, ist eine weitere Facette von schülerorientierter Angebotsgestaltung (Meyer, 2004). Hierzu zählt auch, die Schülerinnen und Schüler in die Planung und Durchführung einzubeziehen (z. B. Einbezug der eigenen Ideen der Schülerinnen und Schüler, Mitentscheide bei Themen/Inhalten/Techniken).

In den Atelierresidenzen zeigte sich eine starke Schülerorientierung in der Angebotsstruktur und Angebotsdurchführung, die auch mit dem sehr individuellen Vorgehen in der Begleitung der Arbeitsprozesse verbunden ist. Die Künstlerinnen haben an vielen Stellen in den Berichten darauf hingewiesen, dass der **Einbezug von Schülervorstellungen und Schülerinteressen** für sie ein relevantes Anliegen ist und dies auch ihr Vorgehen leitet.

*»Ich möchte, dass sie auch ihre Ideen ausleben können.« (K1, 10/16, A5)*

Sehr häufig werden Beobachtungen einzelner Schülerinnen und Schüler beschrieben sowie Situationen reflektiert, die sich auf die Begleitung einzelner Schülerinnen und Schüler beziehen. Hier zeigt sich ein sehr auf die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler ausgerichtetes Vorgehen der Künstlerinnen. Als besonders zeigt sich hier das Projekt »Videoporträt«, in dem es stark um die individuelle Auseinandersetzung mit sich selbst ging. Dahin gehend wurde auch ein sehr persönliches Setting geschaffen, was die Begleitung sowie die Durchführung des Projekts anging.

*»Das zweite Setting wird auch ein Videoporträt sein, aber von den Schülern beeinflussbar und bestimmbar. Die Schülerinnen und Schüler dürfen entscheiden, wie sie sich den anderen präsentieren.« (K1, 11/16, A25)*

Nicht nur in der Planung und Konzeption, auch in der Durchführung wurde auf die Schülerinnen und Schüler eingegangen. So hatten die Künstlerinnen im Verlauf der künstlerischen Angebote immer wieder versucht, auf die Schülerbedürfnisse einzugehen, was in Anteilen zur **Anpassung und Veränderung** der Projekte führte.

*»Ich muss zugeben, den Legetrick letztlich in dieser Optik herzustellen, war auch nicht mein ursprünglicher Plan, aber hier zeigt sich wieder einmal, dass man fast nie beim ursprünglichen Plan bleiben kann, sondern dass ich immer wieder erst in der direkten Arbeit mit den Kids merke, wo bei dieser Lerngruppe nun die Stärken und Schwächen liegen, in welche Richtung es sich lohnt weiterzuarbeiten und auf welche Art man ihnen am besten verdeutlichen kann, wohin es gehen könnte [...]« (K3, 3/17, S12)*

Um sich von bestehenden Planungen zu lösen und diese zugunsten der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler abzuändern – wenn auch nur im Rahmen eines differenzierten Angebots – bedarf es Mut und Flexibilität. Damit verbunden ist auch die Balance, sich einerseits der Intention des Angebots bewusst zu sein, andererseits Entwicklungspotenziale, die sich im künstlerischen Arbeiten ergeben, aufzunehmen und einzubeziehen. Dies erfordert auch Offenheit von allen Beteiligten.

Um die Angebote auf die Schülervorstellungen und Schülerinteressen ausrichten zu können, ist es aber auch erforderlich, dass diese angemessen in der Planung berücksichtigt werden. Dies erfordert ein **Wissen über die alters- und schülerspezifischen Besonderheiten**, aber auch ein Kennen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler. Hier erscheint die Kooperation mit der Lehrperson von entscheidender Bedeutung.

*»Die Aufgabenstellung scheint gar nicht mal so leicht für sie zu sein, wie wir uns das bei der Planung dachten. Wir stellen fest, dass wir viel mehr daran denken müssen, dass Schüler ganz anders agieren, als wir es vorab annehmen. [...] Wir hatten ganz unterschätzt, dass sich zu bewegen und vor einer Kamera zu agieren eine viel größere Hürde darstellt und den Schülern auch gar nicht ganz klar ist, was von ihnen gefordert wird bzw. welche Möglichkeiten sie haben.« (K3, 08/16, S3)*

### 7.2.7 Kunstbezug

Künstlerische Bildung durch externe Kunstschaffende an Schulen (sowie im außerschulischen Bereich) steht in engem Zusammenhang mit der eigenen künstlerischen Praxis der Künstlerinnen und Künstler, die in der Schule Angebote durchführen. »Das eigene, im Verlauf der künstlerischen Praxis erworbene Berufs- und Handlungswissen ist Basis der individuellen

Kunstvermittlung« (BBK e.V., 2011). Darüber hinaus geht es auch darum, bei den Schülerinnen und Schülern ein Verständnis davon zu entwickeln, was Kunst ist und sein kann. Hier ist neben der eigenen künstlerischen Position ein Bezug zur bildenden Kunst relevant. In den Atelierresidenzen zeigte sich dies insbesondere dadurch, dass die Künstlerinnen auf **eigene Arbeiten** im Atelier zurückgreifen konnten, die zum Teil im Atelier entstanden sind und dort einsehbar waren. Zudem wurden von den eigenen künstlerischen Prozessen ausgehend Angebote konzipiert, sodass sich ein enger Zusammenhang zwischen den eigenen Arbeiten der Künstlerin und den Arbeiten der Schülerinnen und Schüler ergab.

*»Als ich erkläre, fragt ein Junge, was das ›da hinten‹ ist, ob das ›auch sowas‹ ist, weil er eine der Collagen, die an meinem Atelierplatz hängen, wiedererkennt. Daraufhin zeige ich ihnen dann, wie ich einige meiner Collagen vergrößert und anschließend weiter zur Schablone ausgearbeitet habe, wie also deren eigene Collagen gegebenenfalls auch weiter bearbeitet werden können.« (K2, 11/16, A5)*

Zudem erzählen die Künstlerinnen von ihren eigenen künstlerischen Erfahrungen, geben damit relevante Einsichten in künstlerische Prozesse und machen künstlerische Handlungsweisen direkt, sozusagen »aus erster Hand«, erfahr- und auch im davon ausgehenden Gespräch weiter nachvollziehbar.

*»Ich erzählte ihnen von mir selbst. Mir fiel es auch nicht leicht, mich zum ersten Mal vor die Kamera zu stellen, und wenn ich schon davor agieren muss, weil ich mir etwas ausgedacht habe, verkleide und maskiere ich mich.« (K1, 12/16, A7)*

Die Künstlerinnen gehen hier mit ihrer **künstlerischen Expertise** in die Gespräche und treten in Austausch mit den Schülerinnen und Schülern. Kunst zeigt sich hier als biografischer Prozess, die Künstlerin berichtet von ihren Entwicklungen und vermittelt so die Inhalte auf einer personalen Ebene. Die Aufgabe verbleibt dann nicht nur als eine konzipierte Aufgabe im Kontext Unterricht und Schule, sondern zeigt sich als authentische, echte künstlerische Anforderung. Dass dies von der Künstlerpersönlichkeit abhängig ist, die in der Schule künstlerische Bildungsangebote durchführt, ist selbsterklärend. Dennoch ist damit immer auch eine bestimmte Haltung verbunden, die das Verständnis der Schülerinnen und Schüler mitprägt, was Kunst ist und sein kann. Daher ist an dieser Stelle die hohe künstlerische Expertise von Kunstschaffenden von besonderer Bedeutung.

*»Natürlich beeinflusst mein Interessensgebiet in gewissem Maße die Schülerinnen und Schüler, aber nur auf diese Weise kann ich authentisch meine Begeisterung, mein Können und Wissen wiedergeben.« (K1, 1/17, A15)*

Neben dem Bezug zur eigenen Kunst war in einigen Projekten auch der **Bezug zur historischen Kunst** gegeben und angedacht. So wurden im Projekt »Technik im Mittelalter«

mittelalterliche Konstruktionen und Maschinen weitergedacht und mögliche technische Umsetzungen hieraus konzipiert und umgesetzt. Grundlagen waren hier mittelalterliche Konstruktionszeichnungen. Unterrichtsbezogen wurde im Projekt »Videoporträt« der Künstler Gerhard Richter behandelt und im gemeinsamen Unterricht mit der Lehrperson in eigenen künstlerischen Projekten zum Thema erarbeitet.

### 7.2.8 Intendierter methodischer Gang

Die Durchführung des künstlerischen Angebots bzw. das damit verbundene Vorgehen zielen auf einen Erkenntnismoment. Dabei muss den Schülerinnen und Schülern nicht unbedingt von Beginn an klar sein, warum sie etwas tun (BBK e. V., 2011), erst die Auflösung im Nachhinein ist dann bedeutsam, so dass am Ende die Schülerinnen und Schüler selbst zu einem stimmigen Abschluss gelangen. Hierfür ist es relevant, dass den durchführenden Kunstschaffenden klar ist, was sie erzielen möchten (Ziele) und wie sie dies erreichen können (Inhalt, Methode, Medien) (Berner, 2016; Helmke, 2015). Ein intendiertes Handeln kann dann auch für das Abweichen von der eigentlichen Planung von Bedeutung sein, um künstlerisches Arbeiten prozessoffen, aber auch bildungsbezogen zu begleiten.

An verschiedenen Stellen gehen die Künstlerinnen in den Reflexionsberichten auf ihr methodisches Handeln ein und geben einen Einblick in ihre Ziele und in die damit verbundenen Begründungen für ihr jeweiliges Vorgehen. Auch zeigen sich bestimmte, sich wiederholende Muster, die in den Projekten umgesetzt wurden.

### Planungsentscheidungen

So steht zu Beginn des Projekts bzw. einer Aufgabe ein **Überblick über das Gesamtvorhaben**, das von der Künstlerin den Schülerinnen und Schülern mitgeteilt wird.

*»Teile den Schülerinnen und Schülern zunächst vor allem meinen Anspruch mit und was ich vorhabe.« (K3, 2/17, S3)*

Dies dient der Formulierung eines Rahmens, d. h., es wird eine Richtung vorgeben, wohin die künstlerische Arbeit führen kann. Damit sind jedoch keine festen Vorgaben verbunden, wie genau vorgegangen werden soll, was im weiteren Verlauf dann meist mit den Gruppen bzw. den Schülerinnen und Schülern individuell besprochen und im Detail gemeinsam erarbeitet wurde. Besonders relevant ist hier, dass zu Beginn der jeweilige Anspruch der Künstlerin formuliert wurde.

Die Arbeitsprozesse wurden von den Künstlerinnen individuell begleitet (Abschnitt 7.2.4). Dabei gehen die Künstlerinnen in ihren Beschreibungen immer wieder auch darauf ein, dass sie bestimmte **Vorentscheidungen** treffen, um bestimmten Gestaltungsweisen vorzugreifen.

*»Ich möchte, dass sie die Gebilde am Ende schließen, sodass wir, wenn sie fertig gebrannt sind, z. B. umdrehen können und hinlegen können. So kommen sie nicht auf die Idee, Brotkörbe oder Obstschalen formen zu wollen.« (K2, 11/16, S7)*

Entscheidend sind dabei sicherlich auch die jeweiligen alterstypischen Gestaltungsweisen, die im Vorfeld in der Gesamtplanung zu berücksichtigen sind.

Aus ihren eigenen künstlerischen Erfahrungen werden von den Künstlerinnen in Anteilen Entwicklungs- und Gestaltungsprozesse antizipiert und entsprechende methodische Entscheidungen zur Durchführung getroffen. Dadurch ergaben sich auch **Übungen und Aufgaben**, die bestimmte Aspekte des künstlerischen Arbeitens isoliert bearbeiteten.

*»Ich habe nicht direkt mit den Standbildern angefangen. Die Klasse macht zurzeit die ersten Erfahrungen vor der Kamera und ich wollte mit denen eine kleine Übung zur Haltung und Kameragewöhnung machen.« (K1, 11/16, A12)*

Solche Übungen erscheinen im Hinblick auf spezifische Lern- und Entwicklungspotenziale künstlerischer Bildung relevant, auch wenn sie zunächst aus dem Geschehen herausgelöst sind.

### **Adaptives Handeln**

Intendiertes Handeln bedeutet auch, zum einen von der eigentlichen Planung abzuweichen, um in den künstlerischen Prozessen auf die Stärken und Chancen der Schülerinnen und Schüler intensiver einzugehen, zum anderen, die Schülerinnen und Schüler in ihren Voraussetzungen und Interessen aufzunehmen und dahin gehend die Prozesse zu unterstützen. Die adaptive Gestaltung des Unterrichts wird auch aus Sicht der Schulpädagogik gestützt (Beck et al., 2007; Helmke, 2015).

In den Atelierresidenzen zeigte sich dies u. a. in einer hohen Offenheit und Flexibilität der Künstlerinnen, die in ihren Beschreibungen an vielen Stellen darüber berichteten, Planungen überdacht und umgedacht zu haben.

*»Bei den letzten zwei Gruppen war der Akku unserer GoPro leer, und da wir kein Ersatz hatten, habe ich unsere KLAUS-Kamera gegriffen, mich auf den Stuhl gestellt und sie dann freihändig aufgenommen.« (K1, 08/16, A36)*

Ein adaptives Handeln war aufgrund technischer Probleme, wie im Zitat beschrieben, erforderlich, aber auch aufgrund dessen, weil die Planungen nicht immer an den realen Voraussetzungen vor Ort angemessen ausgerichtet waren (Zeit- und Materialplanung), institutionelle Rahmungen ein Umdenken erforderlich machten (Raum- und Platzmangel) oder nicht planbare Vorkommnisse ein anderes Vorgehen erforderten.

*»Ihnen die Arbeit einfach aufzuzwingen, hätte nichts gebracht – mit ihnen gemeinsam die Ausgangsidee konstruktiv zu hinterfragen und weiterzuentwickeln, zuzulassen, dass andere Wege gegangen werden, hat insgesamt letztlich zu einem erstaunlichen Ergebnis geführt.« (K2, 1/17, S12)*

### **Inszenierte Irritation**

Auch zunächst nicht Einsehbares, Verstehbares, Irritierendes kann sich im Nachhinein als befruchtend für das Gesamtvorhaben erweisen. Irritationen und Differenzerleben haben eine grundlegende Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse, insbesondere im Hinblick auf ästhetische Erfahrungsmomente (Combe & Gebhardt, 2009; Hoffarth, Klingler & Plößer, 2013; Hohenauer, 2017; Rittelmeyer, 2016).

Auch in den Reflexionsberichten finden sich an einigen Stellen direkte Hinweise auf eine inszenierte Irritation, um Schülerinnen und Schüler zu motivieren und Interesse am Projekt zu entwickeln.

*»Den Anfang habe ich weniger verbal, dafür mehr beispielbezogen gestaltet. Ich zog mir eine alte rosa Kinderstrumpfhose auf meinen Kopf und machte daraus, während die Kinder lachten und erstaunt schauten, eine Maske. Die Strumpfhosenbeine wurden zu Knotenohren umfunktioniert. Die Augen, Nase und Mund habe ich mit einem Marker direkt auf meinem Strumpfhosengesicht gezeichnet.« (K1, 1/17, A10)*

Hier ist es die Künstlerin, die mit ihrem Verhalten zunächst irritiert, die Schülerinnen und Schüler zum Lachen bringt und mit Humor ihr Vorhaben – aus alter Kleidung Zombie-Masken zu gestalten – einführt. Darüber hinaus zeigen sich Irritationen im Sinne von Leerstellen in den jeweiligen Aufgaben und Projektvorhaben.

*»Der Witz hieran, dass es den gesamten Überblick, den echten Plan vom Bau der Geräte gar nicht geben wird, sondern dass die Kids sich den Konstruktionen im Team annähern müssen und Leerstellen füllen müssen, experimentieren, Lösungen finden.« (K2, 4/17, S6)*

Hier ist es an den Schülerinnen und Schülern, die Leerstellen zu erkennen und entsprechend zu ergänzen. Hierfür sind Ideen zu entwickeln und kreativ umzusetzen. Dabei ist es auch erforderlich, Schülerinnen und Schüler in ihren Entwicklungs-, Ideenfindungs- und Gestaltungsprozessen aktiv zu fördern.

### 7.2.9 Schüleraktivierung

Für das eigenständige Arbeiten und Gestalten der Schülerinnen und Schüler ist es erforderlich, diese in ein handlungsorientiertes und arbeitsintegriertes Lernen zu bringen und entsprechend zu aktivieren (Kapitel 1). »Sehr gute Projekte bieten eine Reihe von anregenden und unterschiedlichen Lernerfahrungen an, die alle darauf zielen, das Kind darin zu ermutigen, seine Ideen zu entfalten« (Bamford, 2010, S. 124).

#### Anregen und Vertiefen

Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten der künstlerischen Angebote ist für den künstlerischen Prozess relevant: Das Erarbeiten und nähere Beschäftigen mit den Inhalten, die künstlerisch bearbeitet werden, ist von entscheidender Bedeutung für die künstlerische Qualität. Daher kommt – wie auch im Unterricht – der Anregung von Denkprozessen eine hohe Relevanz zu (Berner & Schmidt, 2016; Helmke, 2015).

Die Aktivierung von bildnerischem bzw. künstlerischem Denken und Handeln geschah in den Atelierresidenzen u. a. anhand von **Fragen**, die die Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken und Überdenken der behandelten Inhalte anregen sollten.

*»Wie bewegen sich Zombies? Was ist für ein Zombie-Verhalten gewöhnlich und was wäre sehr überraschend? Wo sind in der Schule gruselige Orte? Kennt ihr sie? Was wollen Zombies in der Schule? ›Infiziert‹ durch diese Fragen haben wir heute den Schulbunker, den keiner von den Schülern (mich inbegriffen) kannte, erkundet.« (K1, 3/17, A13)*

Im Projekt »Zombie-Freedom« wird zunächst anhand von Fragen an die Schülerinnen und Schüler ein Nachdenken über das Thema angeregt, um davon ausgehend sensibilisiert einen der späteren Drehorte des Filmes – den Schulbunker – zu erkunden. Dabei sind die Schülerinnen und Schüler gefordert, eigene Ideen einzubringen und sich auch in der Umsetzung des Filmes in ihren Handlungs- und Umgangsweisen wie Zombies zu bewegen. Zudem regt der unbekannte Ort in der Schule an, sich näher mit dem Thema auseinander zu setzen und zu erkunden.

In den Projekten ging es auch um das **Hinterfragen der eigenen Ideen** und darum, sich selbst der eigenen Ideen bewusst zu sein, denen die Schülerinnen und Schüler künstlerisch weiter nachgehen wollten. Das Denken über Prozesse und Inhalte wurde an einigen Stellen explizit als handlungsleitend herausgestellt.

*»Mein Ziel ist es aber zunächst, die Jugendlichen ein wenig mehr ins DENKEN in dieser Hinsicht zu bekommen, ich möchte nicht direkt und einfach nur ein Selbstporträt mit ihnen machen, was gut aussieht. Zunächst einmal möchte ich mit ihnen auf eine Gedankenreise gehen bezüglich des Selbst und des Ichs im Jetzt. In ihrer Welt.« (K2, 11/16, S14)*

Ein bewusster Umgang in der künstlerischen Arbeit wurde auch durch das **Besprechen und Reflektieren** der Gestaltungsprozesse angeregt. Hier zeigten sich an einigen Stellen in den Reflexionsberichten, dass Prozesse auch dahin gehend besprochen wurden, welche Darstellungsabsichten die Schülerinnen und Schüler mit ihren Gestaltungen verbanden. Dabei war aber nicht entscheidend, dass es dann auch genauso aussah, sondern vielmehr, dass im Prozess eine vertiefte Auseinandersetzung stattgefunden hatte.

*»Falls das Bild am Ende doch wieder aussieht wie am Anfang, ist das meines Erachtens überhaupt nicht schlimm, vielmehr begründeter und durchdachter – man hat einmal in Worte fassen müssen, was und ob da was auf dem Papier passiert. Eine Erkenntnis mehr steckt nun im Bild.« (K2, 12/16, S27)*

### Anregung von sinnlich-ästhetischem Erleben

Sinnlich-ästhetisches Erleben zu ermöglichen, ist ein zentrales Wesensmerkmal künstlerischer Prozesse. Kunst wird grundsätzlich erst erfahrbar durch sinnlich-ästhetisches Erleben. Sinnliche Qualitäten sind u. a. Sehen, Hören, Tasten und Empfinden. Mit dem Sinnlichen ist aber nicht nur das Schöne zu verstehen, sondern auch das Verstörende, Irritierende, Destruktive, Unbequeme. Sinnlich-affektive Qualitäten spielen hier ebenso eine Rolle wie leib-sinnliche Wahrnehmungen (Berner, 2016; Duncker, 1999). Sinnlich-ästhetisches Erleben zielt in der reflexiven Auseinandersetzung auf ästhetische Erfahrungsmomente.

Ausgehend von den eigenen künstlerischen Vorgehensweisen der Künstlerinnen lag in den Atelierresidenzen ein Schwerpunkt auf **leib-sinnlichen Prozessen**. So wurden in vielen Projekten performative Formate umgesetzt und leib-sinnliche Erfahrungen im künstlerischen Ausdruck angeregt.

*»Gleichzeitig tragen sie Masken, die sie eine andere, eine neue Persönlichkeit sein lassen, hinter der sie sich zum einen verstecken können oder sich auch teilweise etwas trauen! So bewegen sich gerade die Mädchen in Gesten, posieren nach einiger Bestärkung darin in Posen, die sie in ihrer gegebenen Rolle nicht einnehmen würden. Zumindest hatte ich solche Gesten noch nicht zuvor bei ihnen gesehen.« (K2, 12/16, S24)*

In **performativen Zugängen** konnten die Schülerinnen und Schüler sich selbst leib-sinnlich erfahren, was in den Projekten besprochen und reflektiert wurde. Rückmeldungen sowie methodische Zugänge unterstützen ein körperbezogenes Lernen (z. B. Masken zum Einnehmen einer anderen Rolle) und die Schülerinnen und Schüler darin, sich in das Performative zu wagen, eigene Grenzen zu überschreiten und auch über sich hinaus zu wachsen.

## Forschende, experimentelle und spielerische Zugänge

Forschende Zugänge sind in der zeitgenössischen Kunst relevante Strategien, sich aus der Kunst heraus mit bestimmten Themen und Perspektiven vertieft auseinanderzusetzen und zu neuen Ideen zu gelangen. In der künstlerischen Bildung zeigen sich diese in Konzepten der ästhetischen Forschung, die spielerische, experimentelle und forschende Zugänge aufnehmen, verbinden und weiterentwickeln. Künstlerische Prozesse werden so anhand von forschenden, experimentellen Verfahren unterstützt (Michl, 2008; Reuter, 2007). Eine spielerische Herangehensweise kann zudem den freien und offenen Umgang mit Materialien und Themen fördern (Kirchner, 2009).

In den Atelierresidenzen setzten die Künstlerinnen **forschende und entdeckende Zugänge** in verschiedenen Projekten um. Insbesondere das Projekt »Found« zeichnete sich durch ein spielerisches, forschendes und entdeckendes Vorgehen aus. Hier zeigte es sich aber auch als relevant, dass die Schülerinnen und Schüler zunächst auf die vielfältigen Möglichkeiten aufmerksam gemacht wurden und dass es eben nicht nur eine richtige Vorgehensweise gab.

*»Erst als ich denen die Möglichkeiten aufzeigte, wie man Geräusche machen kann, erfinden kann, dass sie alles hier im Raum nutzen können, die Instrumente, aber auch die Werkzeuge, Teppiche, Tassen, Folien, Nägel, Dübel, Zangen etc., haben sie angefangen zu experimentieren und zu erfinden. Sie spielten mit allen möglichen Sachen und waren sichtlich überrascht, dass sie ganz zufällig tolle Geräusche entdeckten, durch reines Ausprobieren, Suchen, Spielen.« (K1, 9/16, A40)*

Forschende Zugänge wurden auch explizit angeleitet und **Suchbewegungen im künstlerischen Arbeiten** initiiert. Dabei waren Aufgaben notwendig, die das Erkunden ins Zentrum stellten und die Schülerinnen und Schüler in offene Prozesse brachten.

*»Die Gruppe sollte losziehen. Räume erkunden, den Schulhof. Sie sollen Fotos und Videos von Sachen, Menschen, Räumen und Orten machen, an dem etwas Fremdes sich befindet.« (K1, 12/16, S13)*

Das **ästhetische Forschen als Unterrichtskonzept** (Kämpf-Jansen, 2002) und mit Bezug zum **forschenden Lernen** wurde in einigen Projekten umgesetzt, um die Schülerinnen und Schüler in prozessbezogenes Handeln zu bringen und neue Sichtweisen zu erlangen. Im Dokumentieren, Aufzeichnen, Skizzieren, Mitmachen, Rekonstruieren, Überzeichnen, Verwerfen und Überarbeiten gingen die Schülerinnen und Schüler in ihren ästhetischen Forschungsprozessen Aufgaben und Inhalten nach und reflektierten ihre Erfahrungen in gemeinsamen Klassen- und Gruppengesprächen sowie im Dialog mit der Künstlerin.

## Anregung zum kooperativen Arbeiten

Kooperative Arbeitsformen (Gemeinschaftsarbeit, sich miteinander austauschen, Partnerarbeit, Gruppenarbeit etc.) dienen dem gegenseitigen Austausch von Erfahrungen und der gegenseitigen Hilfe. Neben einer eingehenden vertieften individuellen Auseinandersetzung mit den Inhalten regt der gemeinsame Austausch zu einem vertieften Nach- und Weiterdenken an (Hasselhorn & Gold, 2009; Sowa, 2015; Berner & Schmidt, 2016).

Kooperatives Arbeiten zeigte sich auch in den Atelierresidenzen als ein Fokus. **Gruppenarbeit** wurde in vielen der durchgeführten Projekte initiiert.

*»Die Kids sind sehr motiviert dabei und die Gruppenarbeit funktioniert insofern super, als dass sie tatsächlich gemeinsam auf den Papieren zeichnen. Mir war wichtig, dass nicht jeder ›seins‹ macht, sondern dass sie zusammen die Geschichte bebildern.« (K2, 03/17, S4)*

Meist war mit der Gruppenarbeit auch eine **Gemeinschaftsarbeit** verbunden. Jede Gruppe arbeitete gemeinsam an einer Arbeit/einem Produkt. Im Projekt »Found« wurde beispielsweise in Gruppen gearbeitet, die gemeinsam ein Bild vertonen bzw. einen Sound bebildern sollten. Das aufeinander Abstimmen, das gemeinsame Planen und Arbeiten sowie Interaktionen waren hier relevante **gruppendynamische Prozesse**.

Wurde Gruppenarbeit fokussiert, war besonders die Gruppenbildung von entscheidender Bedeutung, um das gemeinsame Arbeiten zu ermöglichen. Kooperatives Arbeiten kann nur gelingen, wenn gruppendynamische Prozesse mitberücksichtigt werden. Da die Projekte im Rahmen der unterrichtsbezogenen Atelierarbeit mit den Lehrpersonen gemeinsam geplant wurden, wurde die Gruppenbildung häufig mit den Lehrpersonen vorbesprochen. Auch während der Durchführung der Projekte und im Unterricht war die Lehrperson häufig einbezogen, wenn es darum ging, Partner-, Tandem- oder Gruppenarbeit umzusetzen.

*»Die Klasse wurde in drei Gruppen geteilt. Die erste Gruppe wurde zusammengesetzt aus Schülerinnen und Schülern, die meinten, sie wären nicht so gesprächig. Die Lehrerin hat die Gruppe doch etwas umsortiert, da sich aus lauter Unsicherheit auch klassenbekannte Quasselstrippen dort eingeschuggelt haben.« (K1, 12/16, S13)*

Im Zusammenhang mit dem kooperativen Arbeiten als einer Art der Aktivierung der Schülerinnen und Schüler wurde häufig das Ziel der Kooperations- und Teamfähigkeit benannt (siehe Abschnitt 7.3.2).

## Feedback

Rückmeldungen sind in Arbeits- und Gestaltungsprozessen für das Lernen der Schülerinnen und Schüler von entscheidender Bedeutung (Berner, 2016; Kirchner & Kirschenmann, 2015; Sowa, 2015). Rückmeldungen können innerhalb von und zwischen Arbeitsprozessen liegen, aber auch am Ende den Arbeitsprozess oder das Produkt reflektieren (Seydel, 2012).

In der unterrichtsbezogenen Atelierarbeit gaben die Künstlerinnen den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich Feedback: während der Arbeits- und Gestaltungsprozesse, aber auch zur fertigen Arbeit. Das Rückmelden von Gestaltungs- und Arbeitsprozessen durch die Künstlerinnen zeigte sich in den Projekten als relevante Methode der Schüleraktivierung. Nicht nur das Lob, sondern vielmehr eine **kritisch-konstruktive Rückmeldung** durch die Künstlerinnen aufgrund ihrer fachlichen Expertise konnte die künstlerische Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler befördern.

*»Der Kunstlehrer und ich haben die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, auch an die Negativformen zu denken und sie auch beim Ausschneiden zu berücksichtigen, um eine Form nicht nur durch ihre Umrisslinien zu definieren, sondern auch durch Flächen.« (K1, 1/17, S8)*

In der unterrichtsbezogenen Atelierarbeit im Fach Kunst konnten die Kunstlehrpersonen in ihrer Fachexpertise einbezogen werden und entlasteten hier die Künstlerinnen. So waren verstärkt individuelle Begleitung und Gespräche sowie Rückmeldeprozesse im Dialog möglich, was teilweise auch zu sehr individualisierten Arbeiten führte. In den interdisziplinär angelegten Projekten waren es insbesondere die Künstlerinnen, die fachliche Rückmeldungen zu den künstlerischen Gestaltungs- und Handlungsweisen gaben.

Auch das **Ermutigen** im Prozess konnte die Schülerinnen und Schüler darin bestärken, eigene Wege weiter zu verfolgen und sich auch auf Ungewöhnliches und bisher Unbekanntes einzulassen.

*»Während der Szene, in welcher der Mann mit den zwei Kindern am Tisch sitzt und redet, sagt ein Junge spontan einen Satz, ich ermutige ihn, einfach weiterzumachen, zu improvisieren, einfach zu reden, was ihm in den Sinn kommt.« (K2, 9/16, S22)*

Beim Ermutigen war es wichtig, dass nicht nur Lob erteilt wurde, sondern sich der Anspruch im Prozess auf bestimmte Gestaltungs- und Handlungsweisen der Schülerinnen und Schüler bezog. Es wurde aber nicht nur ermutigt und lobend Prozesse unterstützt, sondern die Künstlerinnen übten in ihren Rückmeldungen auch **Kritik** aus und versuchten, die künstlerischen Prozesse in ihrer Qualität voranzubringen. Im Projekt »Found« war es zudem bei den jüngeren Jahrgangsstufen relevant, in der Rückmeldung den doch komplexen Arbeitsprozess – stumme Filmszenen zu vertonen – vorzustrukturieren und damit verbundene Handlungen zu konkretisieren.

*»Versuche sie zurückzuholen und schlage ihnen erst einmal vor, die einzelnen Schritte/Szenen, die sie durchlaufen müssen, zu verschriftlichen, Rollen zu verteilen, wer wen sprechen könnte, wer gegebenenfalls Soundmaster im Hintergrund ist usw.« (K3, 9/16, S22)*

Künstlerisches Arbeiten kann sehr komplexe Handlungsverläufe erfordern, die je nach Situation in der Gruppe geplant, aber auch überdacht und auch verworfen werden müssen. Dies kann dazu führen, dass die Arbeitsprozesse zunächst stagnieren oder zunächst eher verhalten und beschränkt verlaufen. Die Künstlerinnen gaben hier in ihren Rückmeldungen auch **Beispiele** und weitere Erklärungen und zeigten Möglichkeiten im Vorgehen auf.

*»Sie waren anfänglich sehr verhalten und vorsichtig. Versuchten möglichst sich nur mit der Geschichte zu beschäftigen. Erst als ich denen die Möglichkeiten aufzeigte, wie man Geräusche machen kann, erfinden kann, dass sie alles hier im Raum nutzen können, die Instrumente, aber auch die Werkzeuge, Teppiche, Tassen, Folien, Nägel, Dübel, Zangen etc., haben sie angefangen zu experimentieren und zu erfinden.« (K1, 9/16, A40)*

Rückmeldungen wurden zudem auch **anleitend** erteilt. Dabei handelt es sich um Rückmeldungen mit klaren Handlungsanweisungen im Prozess oder mit Bezug auf die Weiterarbeit im Projekt (Hischier, 2016). Dies meist mit Blick auf den Projektablauf oder aber, um die Schülerinnen und Schüler zur Weiterarbeit in eine bestimmte Richtung zu bringen.

*»Eine Gruppe hat den Anspruch, wirklich jede Szenerie perfekt auszugestalten, aber irgendwann wird die Zeit knapp und ich rate lieber dazu, die Szenen einmal zu proben.« (K2, 9/16, S20)*

Hier zeigt sich ein deutliches Eingreifen in die Gestaltungsprozesse. Die Schülerinnen und Schüler wurden mitunter auch dahin gehend angewiesen, da die Künstlerin ein klares Ziel verfolgte.

*»Ich war hinter der Kamera und gab ihr ständig Anweisungen. Sie konnte es nicht sehen, was gerade gut war und was nicht und vor allem, ich musste sie pushen! Es war wichtig, dass sie mit voller Energie und Körpereinsatz dabei war, sonst würde das Video nicht funktionieren.« (K1, 1/17, S11)*

Damit zeigen sich auch Projektentwürfe mit unterschiedlicher Zielsetzung. In dem hier einbezogenen Beispiel handelt es sich um eine Reflexion zum Projekt »Videoporträt«. In diesem künstlerischen Projekt hatte die Künstlerin ein klares Ziel in der Umsetzung vor Augen und meldete dahin gehend zurück. Sie bezog sich dabei auf eigene Videoarbeiten. Die Schülerinnen konnten sich dabei mit ihren eigenen Ideen einbringen, entwickelten aber

das Video in direkter Zusammenarbeit mit der Künstlerin. Hier konnte sie auf ihre eigene künstlerische Expertise zurückgreifen, die im gesamten Prozess das künstlerische Arbeiten durch anleitende Rückmeldungen steuerte.

### 7.3 Ziele: Lern- und Erfahrungspotenziale

Im Folgenden wird auf die verschiedenen Ziele im Sinne von Lern- und Erfahrungspotenzialen der künstlerischen Arbeit eingegangen, mit denen die Künstlerinnen die künstlerischen Unterrichtsprojekte begründeten. Die Lern- und Erfahrungspotenziale werden einerseits in ihrer theoretisch ermittelten Grundidee sowie anhand der empirischen Befunde aus den Reflexionsberichten der Künstlerinnen näher erläutert.

#### 7.3.1 Künstlerische Kompetenzen

Künstlerische Bildung trägt dazu bei, kunstbezogene Kompetenzen respektive Fachkompetenzen im Bereich der Bildenden Kunst zu entwickeln. Dabei ist zu beachten, dass Wahrnehmungs- und Gestaltungskompetenzen immer an spezifische Kunstformen gebunden sind (Ackermann et al., 2015). Zudem ist – im Sinne Mollenhauers (1990) ästhetischer Alphabetisierung – anzunehmen, dass es nicht nur ausreichend ist, handwerklich-technische Fertigkeiten einer Kunstform zu vermitteln, sondern es muss auch um die Vermittlung eines Verständnisses gehen, um den Aufbau eines handlungsorientierten und anwendbaren Wissens sowie um ein Kennenlernen von Ausdrucks- und Darstellungsarten einer spezifischen Kunstform (Reinwand-Weiss, 2013). Erst dann ist die Forderung nach Wissen, Handeln und Können erfüllt (Krautz & Sowa, 2015).

#### Künstlerische Fertigkeiten und Techniken

Zeichnen, Malen und Werken sind grundständige Inhalte künstlerischer Bildung (Bamford, 2010). Künstlerische Bildung kann sehr unterschiedlich umgesetzt werden und verändert sich zunehmend mit der gleichzeitigen Erweiterung des zeitgenössischen Kunstverständnisses (z. B. performative Kunst, Aktionskunst). Aber auch die sogenannten neuen Medien und der künstlerische Umgang mit diesen werden hier einbezogen (u. a. Film, Fotografie, digitale Kunst).

Künstlerische Fertigkeiten und Techniken – oftmals auch als handwerkliche oder künstlerische Fähigkeiten bezeichnet – können als zentrale fachimmanente Kompetenzbereiche oder als innerfachliche Wirkungen für die Planung und Durchführung künstlerischer Unterrichtsprojekte formuliert werden (BBK e. V., 2011; Rittelmeyer, 2016).

In den Atelierresidenzen lag ein besonderer Schwerpunkt auch auf der Entwicklung künstlerischer Fertigkeiten und Techniken. Dabei waren es nicht nur **künstlerische Fertigkeiten**, die eingeführt und vermittelt wurden, wie u. a. Zeichnen, Malen, Drucken,

plastisches Gestalten, sondern eine dem Material angemessene Vorgehensweise. Zudem wurden von den Künstlerinnen auch spezifische Fertigkeiten angesprochen (u. a. Animieren, Video, Zeichnen, Performance, Scherenschnitt, Gefäßkeramik, Nähen).

*»Es geht heute vorrangig darum, das Bewusstsein und die Wahrnehmung dafür zu schulen, wie und welche Bilder man auswählt, wie diese Motive dann ausgeschnitten werden und wie sie zusammengesetzt neue Bildkompositionen ergeben können.« (K2, 2/17, S21)*

Neben kompositorischen Merkmalen war auch die **künstlerische Technik** relevant. So wurde im Projekt »La Coollage« nicht nur das Ausschneiden der Motive als Technik besprochen, sondern auch, welche Bilder sich für das collageartige Arbeiten eignen und wie eine neue Komposition entwickelt werden kann. Daneben ging es aber auch um die **Wirkung bildnerischer Mittel** und welche Aussagen mit der jeweiligen Darstellung verbunden sein könnten. Dies fand oftmals nicht im Klassenverband, sondern im Gespräch mit einzelnen Schülerinnen und Schülern sowie Gruppen statt.

*»Ich redete noch mit manchen über die Art der Linie, die sie benutzen und was man daraus ablesen kann und wie sich das auf die Aussage einer Zeichnung auswirkt.« (K1, 11/16, A15)*

Damit verbunden war für die Künstlerinnen auch ein **angemessener Umgang mit den Materialien und Werkzeugen** relevant. Angemessen bedeutet, dass diese der künstlerischen Technik entsprechend ausgewählt und sach- sowie werkgerecht umgesetzt wurden. An verschiedenen Stellen wurde hier Entwicklungsbedarf festgestellt und im jeweiligen Fall besonders darauf eingegangen.

*»Wichtig war auch die ständige Begleitung meinerseits, da die Schülerinnen und Schüler oft nicht wissen, für was die einzelnen Werkzeuge gut sind oder wie man sie richtig und sicher benutzt.« (K1, 5/17, A2)*

Auch die Entwicklung eines eigenen **individuellen Ausdrucks** wurde von den Künstlerinnen in den Reflexionsberichten angesprochen. Hier wurde Wert darauf gelegt, dass die Schülerinnen und Schüler im künstlerischen Arbeiten ihren je eigenen, individuellen Stil entwickelten und diesen auch wertschätzten.

*»Deshalb erhoffe ich mir vielmehr, dass sich aus der sehr knapp gehaltenen technischen Einführung an dieser Stelle ganz automatisch deren eigener Stil, die eigene spontane Handschrift im Holz widerspiegelt und man so absehen kann, wie und in welche Richtung sie ggf. weiterarbeiten können, wollen, sollten.« (K2, 11/16, S5)*

Oftmals waren es die Künstlerinnen, die von den Besonderheiten der Arbeiten der Schülerinnen und Schüler berichteten und diese auch in ihrer individuellen Begleitung stärker herauszuarbeiten versuchten. Eben nicht einen Stil nachzuahmen, sondern in künstlerischen Möglichkeiten den je eigenen Ausdruck zu finden, zeigte sich in den Reflexionsberichten als ein relevantes Anliegen.

### Fantasie und Vorstellungstätigkeit

Vorstellungstätigkeit wird häufig in Zusammenhang mit künstlerischen Prozessen angeführt – auch häufig als Einbildungskraft (Buschkühle, 2010) bezeichnet. Gemeint ist hier, dass Gestaltungsideen zunächst in den Gedanken entstehen und als Vorstellungen vorliegen. Damit wirken sich Vorstellungen direkt auf die künstlerische Umsetzung aus, da diese mitentscheidend dafür sind, wie und was wir gestalterisch bzw. künstlerisch darstellen. Vorstellungen sind dabei sehr eng mit der sinnlichen Wahrnehmung sowie mit Gefühlen und Erinnerungen verbunden (Kosslyn, 1999). Dabei verändert sich die Vorstellungswelt im produktiven Tun, da auch die Gedankenwelt auf das, was die Person sieht, reagiert und sich weiterentwickelt (Glaser-Henzer, 2010; Nürnberger, 2006; Sowa, 2012).

Auch in den Reflexionsberichten der Künstlerinnen wurde auf die Vorstellungsfähigkeit als ein Ziel hingewiesen, die in den künstlerischen Prozessen umgesetzt wurde. Vorstellungen wurden zur Veranschaulichung konkreter Ideen genutzt und in der Fantasie gebildete **Vorstellungswelten** umzusetzen versucht.

*»Das Mädchen verinnerlichte diese Welt, und ihre Faszination möchte ich gern bei ihrem Porträt sehen. Die Räume, die sie im Kopf entwickelt, wollen wir bei dem Porträt versuchen wiederzugeben, ihre Lust an den historischen Stoffen, wie eine Reise in die Vergangenheit zu inszenieren.« (K1, 1/17, S1)*

Die Vorstellungswelt der Schülerin soll sich auch im Porträt wiederfinden. Dieses Ziel formuliert die Künstlerin im Reflexionsbericht und möchte nicht nur die Vorstellungswelt abbilden, sondern die Haltung und Freude der Schülerin an dem Thema. Das zeigt, dass im künstlerischen Arbeiten hier nicht nur auf Vorstellungen als bildhafte Ideen zurückgegriffen wird, sondern dass **emotionale Anteile** als Vorstellungen vorliegen und bearbeitet werden. Hierfür wurde im Skizzieren und Entwerfen versucht, auf die Bilder aus der Vorstellungswelt zuzugreifen.

*»Sie soll ein Teil der Geschichte werden. Wir einigten uns, dass sie ihre Bilder, die sie im Kopf zu den Geschichten generiert, aufzuzeichnen versucht oder nach geeigneten Fotos im Netz sucht.« (K1, 1/17, S1)*

Dabei werden nicht nur Vorstellungen abgerufen, sondern auch Geschichten erfunden und dazu passende Bilder gesucht. Die Anregung der **Fantasie** ist oftmals verbunden mit der Vorstellungstätigkeit. Auch lassen sich Vorstellungen nicht ohne Weiteres bildnerisch darstel-

len, da sie sich in der bildnerischen Auseinandersetzung weiterentwickeln und verändern. Darüber hinaus geht es auch um ein Abrufen bestehender (innerer) Bilder.

### Verständnis für Kunst

Die Vermittlung eines authentischen Verständnisses von Kunst und Kultur ist eine zentrale Aufgabe künstlerischer Bildung (u.a. Regel, 2004; Schulz, 2003). Hierbei kann die eigene bildnerisch-praktische Tätigkeit von Schülerinnen und Schülern im Rahmen von künstlerischen Prozessen eine »entscheidende Zugangsform zum Verständnis von Kunst« (Schulz, 2003, S. 62) sein. Kunstschaffende an Schulen können neben den verankerten schulischen Angeboten (u. a. Unterricht in den künstlerischen Fächern) maßgeblich zu einem authentischen Verständnis von künstlerischer Arbeit und von Kunst als Prozess beitragen (Kirschenmann & Lutz-Sterzenbach, 2011; Klinkner, 2011). Dabei dürfte zudem insbesondere das Zusammenspiel von Produktion und Rezeption grundlegende Haltungen gegenüber Kunst entwickeln (Schulz, 2003).

In den Atelierresidenzen wurde besonders im Sprechen über Kunst sowie über die künstlerischen Prozesse ein näheres Verständnis von Kunst und was Kunst sein kann, zu entwickeln versucht.

*»Nach jedem Take haben wir es gemeinsam angeschaut und darüber gesprochen. Wie es wirkt, was für Aussagen werden transportiert und dass manchmal in der Reduktion der gestalterischen Mittel eine Stärke liegt.« (K1, 2/17, A6)*

Das Besprechen **künstlerischer Strategien** ist hier von besonderer Bedeutung gewesen und zeigte sich im Rahmen der individuellen Begleitung der Schülerinnen und Schüler in den je eigenen oder gemeinsamen künstlerischen Prozessen. Dabei wurde auch versucht, ein tieferes Verständnis für die Besonderheiten und Eigenheiten künstlerischen Arbeitens zu entwickeln.

*»Die Schülerinnen und Schüler erfahren so, welche Arbeitsprozesse und Aufgaben sich hinter Filmdreharbeiten befinden.« (K3, 9/16, S8)*

Dabei zeigte sich, dass sich ein authentisches Verständnis für künstlerisches Arbeiten meist erst im Prozess herausbildete und **künstlerische Denk- und Handlungsweisen** für die Jugendlichen mit Fortschreiten des künstlerischen Prozesses immer verständlicher wurden.

*»Sie merken gerade, wie viel Arbeit es ist, ein Standbild in eine Szene zu verwandeln. Dass man immer wieder das Gleiche wiederholen muss. Langsam entwickeln die Mädchen auch ein Gespür für Timing, wie sie die einzelnen Sätze sprechen können, dass manche absurden Bewegungen und Aktionen hilfreich sein können, um Spannung, Geheimnis zu erzeugen.« (K1, 12/16, S2)*

## Freude an der Auseinandersetzung mit Kunst

Interesse, Freude und Spaß können das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, das Lernen sowie die konstruktive Mitarbeit beeinflussen (u. a. Hasselhorn, 2007; Weinert, 1997). Daher ist es erforderlich, die Freude an der künstlerischen Auseinandersetzung zu entwickeln und die Schülerinnen und Schüler zum Gestalten zu motivieren (Blohm, 2016).

An vielen Stellen berichten die Künstlerinnen davon, dass die Schülerinnen und Schüler Freude an der künstlerischen Auseinandersetzung zeigten und ihnen die Arbeit insgesamt Spaß mache. Nur an wenigen Stellen wird die Freude an der Auseinandersetzung mit Kunst als Ziel formuliert, scheint jedoch in ihren Beschreibungen aufgrund der häufigen Hinweise latent abgebildet zu sein. Auf die **Freude an der künstlerischen Auseinandersetzung** wurde zudem eingegangen, wenn die Prozesse stagnierten und das künstlerische Arbeiten die Schülerinnen und Schüler nicht vereinnahmte. Daraus kann gefolgert werden, dass Spaß nicht ein direktes Ziel ist, aber eine relevante motivationale Bedingung für ein künstlerisches Arbeiten darstellt.

*»Wir haben endlich den Part gefunden, der ihnen Spaß machte. Da waren sie wieder dabei.« (K1, 09/16, A45)*

An einigen Stellen wird auch darauf eingegangen, dass sich mit dem künstlerischen Arbeiten und der vertieften Auseinandersetzung mit den Inhalten bei den Schülerinnen und Schülern ein immer **positiverer Zugang zur Kunst entwickeln** konnte. Dies insbesondere bei denjenigen, die im Vorfeld eher keine Lust gezeigt hatten oder sich nur schwer in die Prozesse begeben konnten.

*»Erstaunlicherweise die Schüler, bei denen ich am Anfang den Eindruck hatte, sie hätten kaum Lust oder finden das etwas seltsam, sind sehr aufgeblüht während des Arbeitsprozesses, vielleicht die Eile, schnell nach Hause zu gehen, hat sie besonders motiviert.« (K1, 9/16, A42)*

Wird an vielen Stellen zwar davon berichtet, dass die Schülerinnen und Schüler Freude an der Auseinandersetzung mit der Kunst zeigten, so finden sich in den Beschreibungen der Künstlerinnen an ähnlich vielen Stellen auch Hinweise auf ein **Fehlen von Freude an dem künstlerischen Arbeiten**. Damit verbunden war eine motivationale Beschränkung, die sich auf das künstlerische Arbeiten auswirkte. Dies zeigte sich einerseits zu Projektbeginn im Einstieg, um die Schülerinnen und Schüler in die Prozesse zu bringen (Hinführung), andererseits auch in den Endphasen, da die künstlerischen Projekte teilweise unterschiedlich ihren Abschluss fanden und Prozesse wieder aufgegriffen oder abgebrochen werden mussten (Besprechung und Präsentation). So war im Projekt »Fremd-Körper-Sprache« der Abschluss auf nach den Winterferien verschoben worden, sodass hier ein direktes Anknüpfen an die performativen Prozesse und Erfahrungen vor den Ferien kaum mehr möglich war. Dies

wirkte sich letztlich negativ auf die Mitarbeit und Freude am Projekt der Schülerinnen und Schüler aus.

*»Das Gefühl aus der ersten Stunde war weg. Sie trauten sich nicht. In diesem Fall wäre es besser, keine Aufführung zu machen, die Schülerinnen und Schüler in ihren Gruppen zu lassen und einfach weiterspielen und experimentieren lassen. Die Erfahrungen und Prozesse, die sie dort machten, waren viel wichtiger als die Endpräsentation, [...]. Bei den »Aufführungen« standen sie eigentlich nur und versuchten, durch Sprache ihre Unsicherheit und das Unwohlsein zu kaschieren. Keiner hatte mehr Spaß am Erproben, was kann ich mit dem überdimensionalen Körper machen? Kann man damit sitzen? All das, was wichtig war, kam bei der Endpräsentation nicht [mehr] vor.« (K1, 1/17, S4)*

Auf das Fehlen von Freude wurde auch in den jeweiligen Schülerarbeitsprozessen und in deren individuellen Begleitungen eingegangen. Hier zeigte sich das Motivieren, Freude entwickeln und Begeistern als Absicht, um die Schülerinnen und Schüler zur Mitarbeit zu bewegen. In einigen Fällen gelang es, in anderen aber auch nicht.

*»Nach anfänglicher Resignation bzgl. seiner Schwierigkeiten arbeitet er im Folgenden sehr konzentriert und mit augenscheinlichem Spaß an der Arbeit [...].« (K2, 01/17, S3)*

Insgesamt zeigt sich, dass Spaß und Freude relevante Grundbedingungen waren, um die Schülerinnen und Schüler zur Mitarbeit zu motivieren. Künstlerische Projekte, die an den Interessen und Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet sind (Abschnitt 7.2.6) erscheinen hier sicher sinnvoll. Zudem stellt es sich als ebenso relevant heraus, dass alle Beteiligten offen in die Prozesse gehen und sich jeweils auf das Künstlerische einlassen.

### **Sinnliches Wahrnehmen und Erleben**

Kunst bietet vielfältige sinnliche Wahrnehmungen. In klassischer Weise ist die bildende Kunst auf das Sehen ausgerichtet, wobei hier Formen der zeitgenössischen Kunst deutlich weiter greifen (z. B. performative Kunst oder Happening). Im künstlerischen Arbeitsprozess zeigt sich das Sinnliche noch viel stärker im Zusammenspiel der Sinneswahrnehmungen (Hören, Riechen, Sehen, Tasten, Schmecken) und dem damit verbundenen Erleben und Erfahren (z. B. Bering, 2003). Das körperlich-sinnliche Wahrnehmen ist dann immer auch verbunden mit einem emotional-sinnlichen Erleben. Solche differenzierten Wahrnehmungsfähigkeiten werden in künstlerischen Prozessen angeregt und geschult (Kettel, 2004).

Anhand der Beschreibungen der Künstlerinnen finden sich nur wenige Hinweise auf das sinnliche Wahrnehmen und Erleben der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der unterrichtsbezogenen Atelierarbeit. In einigen Projekten jedoch war aufgrund der perfor-

mativen Ausrichtung der Schwerpunkt auf das körperliche Erleben gelegt worden (z. B. in den Projekten »Fremd-Körper-Sprache« oder »Rot, Gelb, Blau«).

*»[...] Farbe körperlich erfahrbar machen. Hier geht es wieder um große Formate, ein Gestus, Bewegung während des Arbeitens.« (K1, 11/16, S1)*

Davon ausgehend orientierten sich auch die Beschreibungen sowie die Begleitung der künstlerischen Prozesse an dem **leib-sinnlichen Wahrnehmen und Erleben** und richteten sich an performativen Herangehensweisen aus.

*»Es gab auch zwei Jungen, die einfach wild körperlich die Farbe auf der einen Hälfte der Wand durcheinander gemischt haben. Die anderen schauten und waren entsetzt: Das wilde Mischen und Schmieren, ohne zu schauen und abzuwägen, welche Farbe und wie viel man davon nimmt, führte zu einem »körperlichen« Braunoliv... Was eigentlich für die Diskussion in der Gruppe sehr wichtig war. Sie merkten in diesem Moment, dass das abstrakte Malen und Erforschen durchaus mit Denken und Schauen zu tun hat.« (K1, 11/16, S17)*

Hier zeigt sich, dass die leib-sinnlichen Erfahrungen aufgenommen wurden und im Gespräch mit den anderen Schülerinnen und Schülern auch zu einer Verständigung über die erlebten Prozesse beitragen konnten. Die sinnlichen Erfahrungsqualitäten regten in der Reflexion und im Gespräch zum Nachdenken an.

### 7.3.2 Überfachliche Kompetenzen

Neben fachlichen Kompetenzen können darüber hinaus auch überfachliche Kompetenzen beschrieben werden, sogenannte »cross curricula competencies« (Stute & Wibbing, 2014, o. S.). Zum Teil sind diese künstlerischen Prozesse eigen (z. B. Kreativität), es wird jedoch angenommen, dass sich hier auch ein Transfer auf andere Bereiche anbahnen lässt (Rittelmeyer, 2013). Überfachliche Kompetenzen können anhand folgender Systematik beschrieben werden:

- **Fach-/Sachkompetenzen:** Alle Fachkompetenzen aus anderen Fächern, z. B. physikalisches Verständnis
- **Methodenkompetenzen:** Kommunikations-/Gesprächsfähigkeit, Sprachfähigkeit, Recherchieren, Kreativität/Problemlösefähigkeiten, Offenheit für Neues, Ausdauer/Durchhaltevermögen, Planungsfähigkeiten
- **Sozialkompetenzen:** Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Empathie, Durchsetzungsfähigkeit
- **Selbstkompetenzen:** Selbstreflexionsfähigkeit, Selbstwirksamkeitserwartung, Kreativität/kreatives Selbstkonzept, Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein

## Kreativität

Ein zentrales Ziel künstlerischer Bildung ist Kreativität (Bielenberg, 2006), denn sowohl bildungspolitisch als auch aus wissenschaftlicher Perspektive wird angenommen, dass künstlerische Prozesse zur Kreativitätsförderung beitragen. Anzunehmen ist, dass ein Fehlen künstlerischer Qualität in der künstlerischen Bildung oder ein Fehlen künstlerischer Bildung überhaupt sogar hemmende Auswirkungen auf kreatives Verhalten haben kann (Bamford, 2010). Nicht Innovation, sondern das, was einem selbst zuvor unbekannt ist und neu gedacht und erschaffen wird, ist Kreativität (Drevdahl, 1956). Im Allgemeinen sind in jedem Menschen kreative Fähigkeiten angelegt, die es zu fördern und weiterzuentwickeln gilt. Kreativität wird auch häufig damit in Zusammenhang gebracht, komplexe Problemstellungen lösen zu können. In der Forschung gelten Probleme dann als komplex, wenn unterschiedliche Aspekte in den Lösungsprozess einbezogen werden müssen und vielfältige Lösungsmöglichkeiten bestehen. Dies trifft auch auf Gestaltungsprozesse und künstlerische Prozesse zu, die nicht linear, sondern häufig vielfältig und in verschiedenste Richtungen gedacht und entwickelt werden können.

An vielen Stellen finden sich in den Reflexionsberichten Hinweise auf die **Ideenfindung** der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Projekte. Hier wird von bestimmten Aufgaben berichtet, die besonders dazu dienen, Ideen anzuregen. Es wird aber auch von Schülerinnen und Schülern berichtet, die im Improvisieren, Spielen, Forschen und Kombinieren neue Ideen gefunden haben. Neben dem Entwickeln von neuen, eigenen Ideen wird auch auf ungewöhnliche, originelle Ideen hingewiesen.

*»Die Schülerinnen und Schüler liefen durch das Gebäude und kamen mit einigen Videos und Fotos zurück. Dabei befindet sich Material, von dem ich recht begeistert bin. Sie haben Videos gedreht von Gegenständen, die sie zweckentfremdet haben. Zum Beispiel den Billardtisch. Eine der Schülerinnen hat sich auf den Billardtisch gelegt und Schwimmbewegungen simuliert.« (K3, 12/16, S4)*

Die Künstlerinnen beschreiben aber nicht nur das Finden neuer Ideen, auch wird auf eine **eigenständige Umsetzung** der Idee in der Erarbeitung hingewiesen, was als eine Zielsetzung formuliert wird. Dies wird von den Künstlerinnen unterstützt sowie ermutigt und zeigt sich auch in den je projektbezogenen Aufgaben und Rückmeldungen. So auch im Projekt »Zombie-Freedom«.

*»Gleichzeitig gibt es keinen Zwang, Stoffe in dieser Technik zu verbinden. Sie dürfen ausdrücklich eigene Methoden entwickeln. Wir überlegten zusammen, wie man zwei Stoffe ohne Nadel verbinden könnte. Man kann kleben, tapen, Löcher schneiden und durch diese Löcher eine Schnur oder einen Draht durchziehen [...].« (K1, 1/17, S16)*

Das Projekt »Found« wurde so angelegt, dass bestimmte kreative Verhaltensweisen in den Prozess eingebracht werden mussten. Das Vertonen einer bestehenden Bildspur erforderte von den Schülerinnen und Schülern, Töne und Geräusche zu suchen und zu entwickeln, die entsprechend der Handlung im Film umgedeutet werden mussten. Hier zeigt sich das Umdeuten als kreative Verhaltensweise.

*»Dazu kommen jetzt noch die Geräusche, die in einem Film auftauchen: Schritte, Explosionen, Wind, Atmung, Steine rollen, Hölzer knacken etc. Alles musste vorwiegend analog hergestellt werden, meistens mit gänzlich anderen Gegenständen als mit denen, die es im Film gab: Ein Schüler hat mithilfe eines dünnen Metallspachtels ein Vogelzwitschern erzeugt. Mit einer Bohrmaschine wurde ein Autogeräusch imitiert, mit einem Teppich wurde Wind gemacht, Schlaggeräusche wurden mit einer Faust und Ton (Erde) gemacht.« (K1, 9/16, A40)*

Neben einer Vielzahl an kreativen Zugängen, die in den Reflexionsberichten beschrieben werden, finden sich auch Beschreibungen **kreativer Blockaden**, die sich im künstlerischen Prozess als eher hinderlich erwiesen und von den Künstlerinnen entsprechend aufgenommen werden mussten.

*»Viele der Schülerinnen und Schüler versteifen sich auf das Nähen (das habe ich als Erstes empfohlen) und wenn das Nähen nicht klappt, suchen sie nicht nach anderen Möglichkeiten, sondern verlangen von mir Lösungen.« (K1, 1/17, S17)*

Kam es zu einem Festhalten an bestehenden Lösungsmöglichkeiten, ersten Ideen und herkömmlichen Herangehensweisen, so wurde in der künstlerischen Arbeit dies versucht aufzubrechen, indem die Künstlerinnen auch auf alternative Möglichkeiten und Herangehensweisen in künstlerischen Arbeiten eingingen. Offen sein für Neues und Unbekanntes zeigt sich hier als notwendige Voraussetzung für Kreativität.

### Offenheit für Neues

Sich offen in neue, ungewohnte Situationen zu begeben und neue Erfahrungen anzustreben, zeigt sich nicht nur für Kreativität bedeutsam (Dollinger, Urban & James, 2004; Kaufman, 2013), sondern allgemein für den künstlerischen Prozess (BBK e. V., 2011). Künstlerische Bildung kann dazu beitragen, sich offen und neugierig in neue, unbekannte Situationen zu begeben und »sich auf neue Erfahrungen einzulassen« (Bamford, 2010, S. 190). Dies erfordert Projekte, die neugierig machen, zum Forschen und Erkunden anregen und darüber hinaus vielfältige Gelegenheiten bieten, Neues zu erfahren und zu erleben (Bamford, 2010). In den Reflexionsberichten finden sich einige Hinweise zum Umgang mit Neuem sowie Hinweise zur Anregung neuer Erfahrungen und Prozessoffenheit. Ein Ziel der Künstlerinnen war es, die Schülerinnen und Schüler **mit Neuem zu konfrontieren** und damit neue Ideen

und Verhaltensweisen anzuregen. Dabei wird insbesondere das Atelier im Schulgebäude hervorgehoben, das für die Schule als untypischer Ort Möglichkeitsräume eröffnet, die von den Künstlerinnen genutzt werden konnten, um die Schülerinnen und Schüler aus sich herauszuholen und zu unkonventionellen Ideen anzuregen. Dabei wird aber auch die Beziehungsebene angesprochen, da im Atelier ein anderes Arbeiten denkbar ist, als in herkömmlichen Schulräumen, was die Künstlerin hier auch als vertrautes Arbeiten bezeichnet.

*»Hier wird ein Raum eröffnet, der solch vertrautes Arbeiten zulässt, die Kinder aus ihrem Gewohnten herauslockt und sie einmal andere Rollen spielen lassen kann, ihnen neue Erfahrungen ermöglicht, die ohne das Kunstlabor nicht gekommen wären.« (K1, 12/16, S24)*

Der damit benannte **Perspektiv- und Rollenwechsel** erscheint hier bedeutsam, da Identitäten und auch Selbstverständnisse im künstlerischen Arbeiten erprobt und spielerisch erweitert werden können. Künstlerische Bildung kann sich so auch auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirken, was daher entsprechend sensibel begleitet werden muss. Ein Beispiel wäre hier das Projekt »Maskerade«, bei dem hinter Masken versteckt ein Ausprobieren verschiedener Identitäten und Rollen stattfinden kann. Es lassen sich aber auch Hinweise finden, dass dieser Umgang mit Neuem, das Sich-einlassen-Können, im künstlerischen Arbeiten für die Schülerinnen und Schülern auch eine Herausforderung darstellen konnte. So waren es auch die künstlerischen Strategien, die dem herkömmlichen schulischen Arbeiten kaum entsprachen und zunächst eine Überwindung für manche Schülerinnen und Schüler darstellten.

*»Es [das Blindzeichnen; Anmerkung der Verfasserinnen] war für manche eine Überwindung. Manche Schülerinnen und Schüler, die gut zeichnen, waren sehr skeptisch, weil sie keine »schönen« Bilder produzieren konnten. Nicht solche, an die sie gewöhnt waren.« (K1, 11/16, S15)*

Hier wird ein **prozessorientiertes Arbeiten** angesprochen, dass die Schülerinnen und Schüler u. a. auch zum schnellen Arbeiten, Skizzieren und Verwerfen im Prozess anregte. Dabei ging es um die Erfahrungen im Prozess und weniger um das Endprodukt. Dass eben nicht auf ein »schönes Produkt« am Ende hingearbeitet wird, erscheint hier als ungewohnte Arbeitsstrategie, die Skepsis hervorrief und bei einigen Schülerinnen und Schülern zu Unverständnis führte. Schülerinnen und Schüler da abzuholen und sich mit ihnen gemeinsam auf diese ungewissen Prozesse einzulassen, zeigte sich hier als eine relevante Anforderung in der künstlerischen Arbeit. Besonders zu Beginn war oftmals ein Ermutigen, ein Begeistern und Motivieren notwendig, um im Prozess die notwendige Offenheit zu erlangen.

*»In der Anfangsphase hatte jede Gruppe erst mal Schwierigkeiten, mit so viel Fremdheit umzugehen. Irgendwann aber haben sie sich »akklimatisiert, und dann lief es alles sehr gut.« (K1, 01/17, S4)*

Im Projekt »Fremd-Körper-Sprache« zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler im Prozess immer offener wurden und sich immer mehr zutrauten. Die gemachten Erfahrungen waren direkt spürbar. Diese Offenheit ist besonders, da hier Neues spielerisch ausprobiert werden kann. Werden diese Prozessenerfahrungen nicht direkt reflektiert, so sind sie für eine weitere Bearbeitung und Weiterarbeit kaum noch verfügbar. Dies zeigte sich auch im Projekt, da die Präsentation und Reflexion der performativen Erprobungen nicht direkt, sondern erst nach den Weihnachtsferien stattfinden konnten.

*»Heute waren alle schläfrig, irgendwie nicht dabei, und die Tatsache, dass sie ihre Ergebnisse vor anderen präsentieren, vor allem vorspielen, performen sollen, hat sie fast stillgelegt. Das Gefühl aus der ersten Stunde war weg. Sie trauten sich nicht. In diesem Fall wäre es besser, keine Aufführung zu machen, die Schülerinnen und Schüler in ihren Gruppen zu lassen und einfach weiter spielen und experimentieren lassen.« (K1, 01/17, S4)*

### Kooperationsfähigkeit

Künstlerische Bildung ist häufig projektbasiert und erfordert ein Miteinander in der künstlerischen Auseinandersetzung (Bamford, 2010, S. 179). Schülerinnen und Schüler sind daher gefordert, sich auszutauschen, in Gruppen zusammenzuarbeiten, zu kooperieren (Buschkühle, 2017). Miteinander zusammenzuarbeiten, gemeinsam an einem Vorhaben zu arbeiten und ein Ziel zu verwirklichen, sich im Team abzustimmen und gemeinsam bis zum Abschluss einen Weg zu gehen, erfordert und fördert damit vielfältige soziale Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern (Kirschenmann & Lutz-Sterzenbach, 2011).

Auf die Kooperationsfähigkeit gehen die Künstlerinnen häufig im Rahmen von Gruppenarbeitsprozessen ein und formulieren das **Zusammenarbeiten der Schülerinnen und Schüler** untereinander oft als Ziel ihres methodischen Vorgehens sowie der Gruppenarbeit.

*»Die Kids sind sehr motiviert dabei und die Gruppenarbeit funktioniert insofern super, als dass sie tatsächlich gemeinsam auf den Papieren zeichnen. Mir war wichtig, dass nicht jeder »seins« macht, sondern dass sie zusammen die Geschichte bebildern [...].« (K2, 3/17, S4)*

Für die Gruppenarbeit zeigte sich meist die Gruppenbildung von entscheidender Bedeutung. So wurden Teamprozesse beschrieben, die unproblematisch abliefen und gut funktionierten, es wurde aber auch auf stagnierende, schwierige Gruppenarbeitsprozesse eingegangen, die von den Künstlerinnen eine sehr intensive Begleitung erforderten. So zeigte sich im Projekt »Fremd-Körper-Sprache«, dass das prozessorientierte Arbeiten für die Schülerinnen und Schüler viele **Absprachen und Entscheidungen in der Gruppe** erforderte und dies nicht immer gleich gut in den Schülerarbeitsgruppen möglich war.

*»Die Luftballongruppe kümmert sich vor allem darum, ein Stück auf die Beine zu stellen. Dabei gibt es leider nur ständig Konflikte. Ich versuche, eine Ordnung in den Handlungsstrang zu bekommen, aber kaum bin ich fort, ändert sich wieder alles und es gibt lautes Gezanke.« (K3, 12/16, S7)*

Hier versucht die Künstlerin, in ihrer begleitenden Funktion in die Gruppenarbeitsprozesse einzugreifen und die Absprachen und Planungen zu ordnen und zu strukturieren, damit ein Weiterarbeiten stattfinden kann. Dabei zeigt sich, dass die Gruppendynamik so stark ist, dass sich in den Phasen, in denen die Schülerinnen und Schüler wieder selbstständig arbeiten, die gefundenen Strukturen wieder verändern und zu einem **konfliktreichen Miteinander** der Schülerinnen und Schüler führen.

Berichtet wird weiter auch davon, dass sich die Schülerinnen und Schüler in ihren eigenen Arbeits- und Gestaltungsprozessen gegenseitig unterstützten, was durch die Künstlerinnen aufgenommen wurde und dazu führte, dass individuell stärker auf die Schülerinnen und Schüler eingegangen werden konnte, die spezifische Fragen oder Bedarfe hatten.

*»Zwar sind alle an unterschiedlichen Punkten des Prozesses, doch sie helfen sich untereinander gut weiter, lernen voneinander und/oder ich erkläre den Einzelnen noch einmal auf ihr individuelles Werk angepasst, wie es weitergehen könnte.« (K2, 3/17, S1)*

## Selbstwirksamkeitserleben

Künstlerische Prozesse können zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung beitragen (Kirchner & Kirschenmann, 2015). In der künstlerisch-ästhetischen Auseinandersetzung können eigene, individuelle Wege gefunden werden, die zu Erfolgserlebnissen führen. In aktiven Gestaltungsprozessen werden sichtbare und erlebbare Ergebnisse und Produkte geschaffen, die präsentiert, diskutiert und reflektiert werden können. Dies ist für das Erleben der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten – der eigenen Wirksamkeit – in besonderer Hinsicht von Bedeutung, denn es macht auch den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess selbst sichtbar. Der gestaltende Umgang mit Materialien und die Konstruktion materieller Wirklichkeit spielen hier eine bedeutende Rolle (Kathke, 2017, S. 25). Aber auch performative Verfahren können Möglichkeiten des Selbstwirksamkeitserlebens eröffnen. Die eigene Kompetenz wird erlebbar, wahrnehmbar und sichtbar. Selbstwirksamkeitserleben trägt so dazu bei, sich selbst wahrzunehmen sowie sich seiner selbst mit seinen Stärken und Schwächen bewusst zu werden (Kirchner, 2014). Anzunehmen ist deshalb, dass künstlerische Bildung über das Selbstwirksamkeitserleben langfristig zur Stärkung von Selbstkompetenzen beitragen kann, wie u. a. Selbstakzeptanz, Selbstbewusstsein und Ich-Stärke der Schülerinnen und Schüler.

In den Reflexionsberichten gehen die Künstlerinnen an einigen Stellen darauf ein, dass die Schülerinnen und Schüler mit ihrer eigenen Arbeit oder der Gruppenarbeit zufrieden

sowie stolz darauf waren. Dies bezieht sich einerseits auf einzelne Schülerinnen und Schüler, andererseits auch auf das künstlerische Projekt insgesamt.

*»Zum Beispiel Max, der zu Beginn noch reinkam und sagte, dass das alles zu schwierig für ihn sei, er keine Kunst machen könne und er einfach auf seinem Smartphone spielen will, steht plötzlich strahlend dort und kann nicht genug Bilder produzieren [...]« (K2, 12/16, S1)*

Hier wird eine Situation beschrieben, in der der Schüler im Gestalten seine Haltung und Ansicht gegenüber Kunst und Gestalten ändert und positive Erfahrungen dabei machen konnte. **Stolz** sein auf seine eigene Arbeit und auf die entstehenden Ergebnisse ist ein relevanter Aspekt für das Selbstwirksamkeitserleben. Aber nicht nur der empfundene Stolz, sondern auch, sich mit seiner eigenen Arbeit identifizieren zu können und Spaß daran zu haben, sind für das Selbstwirksamkeitserleben zentral.

*»Anfänglich waren die Schülerinnen und Schüler etwas verwirrt, wussten nicht, warum wir so viel Mal immer wieder das Gleiche machen und wiederholen und wiederholen. Jedoch ab dem Moment, in dem sie merkten, dass die ganze Mühe Früchte trägt, waren alle Gruppen mit ganzem Einsatz dabei.« (K1, 12/16, S4)*

Entscheidend für die künstlerische Bildung ist daher eben nicht nur eine **Zufriedenheit** mit dem Endergebnis, sondern vielmehr, dass die eigene Arbeit im Prozess als gewinnbringend erlebt wird und durchaus intensive und schwierige Arbeitsprozesse zu einem gelungenen Ergebnis führen können. Dass sich diese Erkenntnis auf die Arbeitsbereitschaft und den Einsatz der Schülerinnen und Schüler auswirkt, zeigte sich im Projekt »Zombie-Freedom«. Dabei erscheint insbesondere der Moment von Bedeutung, in dem dies ausgereizt ist und die Prozesse Gefahr laufen, zu stagnieren. Dann ist es relevant, dass die Arbeitsprozesse entsprechend umstrukturiert werden und für die Schülerinnen und Schüler ein Erfolgserlebnis spürbar wird.

*»Zum Schluss sprachen wir noch zwei der ersten fertigen Schablonen – hatte das Gefühl, dass die Kids langsam ungeduldig wurden und bereits Ergebnisse sehen wollten, bzw. an einem Punkt angelangt waren, an dem sie sich nicht mehr ganz vorstellen konnten, was das überhaupt werden wird, was sie da machen ... nach den ersten Druck- und Sprühgängen: die ersten zufriedenen Gesichter.« (K2, 11/16, S18)*

---

Nicole Berner, Wida Rogh und Anna Schorn

## **Kapitel 8**

### Angebotsmerkmale und Nutzungspotenziale der künstlerischen Unterrichtsprojekte aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler

In Schule und Unterricht erfolgt Lernen vorrangig systematisch, kumulativ, explizit und reflexiv. Lernprozesse in der Kunst sind dahingegen durch verschiedene Erfahrungsprozesse geprägt (Berner, 2018; Buschkühle, 2017; Peez, 2018; Unterberg, 2015; Kapitel 1). Individuelle Sichtweisen, Vorstellungen und subjektive Erlebnisse spielen in der künstlerischen Bildung im Unterricht deshalb eine entscheidende Rolle (Fauser, 2015). Für Kunstprojekte an Schulen ist daher von zentraler Bedeutung, wie diese Bildungsangebote von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen und genutzt werden (Seidel, 2014). Ziel des Schülerfragebogens in Teilstudie 3 war es daher, die individuellen Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler auf die Angebotsqualität der unterrichtsbezogenen, künstlerischen Projekte sowie auf die damit verbundenen Lern- und Erfahrungspotenziale zu erfassen. In der Unterrichtsforschung stellt die Erfassung von Unterrichtsqualität über Schülerbeurteilungen – neben der Einschätzung durch geschulte externe Beobachter sowie Lehrerselebstbeurteilungen – ein oft angewandtes Verfahren dar (u. a. Clausen, 2002; Göllner et al., 2016).

Von den im Rahmen der Laborphase durchgeführten Projekten konnten insgesamt elf künstlerische Unterrichtsprojekte mit dem Schülerfragebogen evaluiert werden (Kapitel 4). Anhand des Schülerfragebogens wurden aus dem Forschungsstand zur Qualität künstlerischer Bildung für das Artist-in-Residence-Programm an Schulen relevant erscheinende Merkmale der Angebotsqualität sowie Nutzungspotenziale der künstlerischen Unterrichtsprojekte bei den Schülerinnen und Schülern erfasst (Kapitel 4). Zudem wurden bei den Schülerinnen und Schülern Vorerfahrungen und Vorwissen im künstlerischen Arbeiten sowie das Interesse an Kunst erfragt, um davon ausgehend die Schülerantworten besser kontextualisieren zu können. Zur Evaluation der künstlerischen Unterrichtsprojekte wurde in einem offenen Antwortformat nach dem Gefallen und Missfallen an den Projekten sowie nach Lernpotenzialen aus Schülersicht gefragt. Nähere Informationen zum methodischen Vorgehen sind in Kapitel 4 ausführlich beschrieben. Im Folgenden werden die deskriptiven Ergebnisse vorgestellt und die Schülersicht auf die individuell erlebte Angebotsqualität sowie auf Lern- und Erfahrungspotenziale beschrieben. Die Beschreibung erfolgt dabei auf Itemebene. Nur Skalen, die auch hinreichend reliabel abgebildet werden können ( $\alpha \geq .70$ ), werden insgesamt interpretiert. Die Ergebnisse werden in Kapitel 10 aufgenommen und diskutiert.

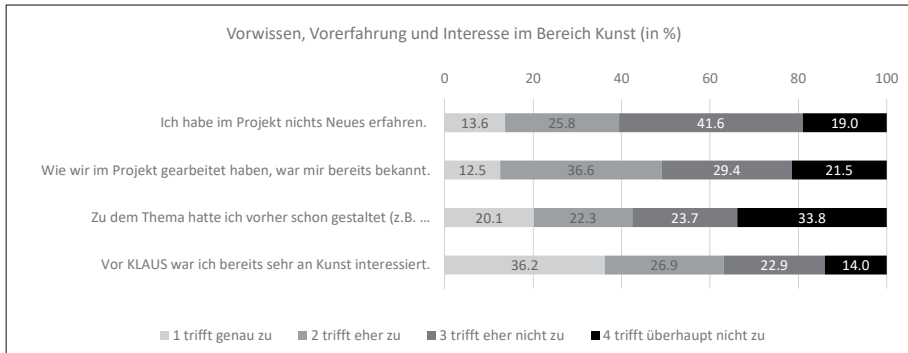


Abb. 41: Vorwissen, Vorerfahrungen und Interesse im Bereich Kunst der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler

### 8.1 Vorwissen, Vorerfahrungen und Interesse im Bereich Kunst

Vorwissen und insbesondere Vorerfahrungen im Bereich der durchgeführten künstlerischen Unterrichtsprojekte sind für die individuelle Wahrnehmung und Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler bedeutsam (Helmke, 2015; Kirchner & Kirschenmann, 2015). Darüber hinaus spielt das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Kunst eine relevante Rolle, wenn es um Sichtweisen von Lernenden auf die jeweiligen künstlerischen Angebote geht. Sind künstlerische Projekte an Vorerfahrungen, Vorwissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet, können diese bisherige Erfahrungen erweitern und in der Kunst Bildungsprozesse auslösen (Kirchner & Kirschenmann, 2015).

Angaben zum Vorwissen sowie zu Vorerfahrungen bezüglich der erlebten Inhalte und zum allgemeinen Interesse an Kunst vor der Erfahrung im Kunstlabor liegen insgesamt von  $N = 275$  Schülerinnen und Schüler vor, die an den künstlerischen Unterrichtsprojekten beteiligt waren. Auf Schülerebene zeigt sich, dass für mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler die Inhalte neu oder eher neu waren (60.6 %). Etwas weniger als die Hälfte hatte bereits Vorkenntnisse darin, wie gearbeitet wurde (49.1 %). Thematische Vorerfahrungen brachte ebenfalls etwas weniger als die Hälfte mit (42.4 %), wobei von mehr als der Hälfte der Schülerinnen und Schüler ein hohes Interesse an Kunst bereits vor dem Besuch des Unterrichtsprojekts im Atelier berichtet wurde (66.1 %). Das Balkendiagramm in Abbildung 41 veranschaulicht die deskriptiven Befunde.

### 8.2 Angebotsmerkmale der künstlerischen Unterrichtsprojekte

Im Folgenden werden die deskriptiven Ergebnisse der Schülerbefragung zur subjektiven Wahrnehmung der künstlerischen Bildungsangebote im Fachunterricht vorgestellt.

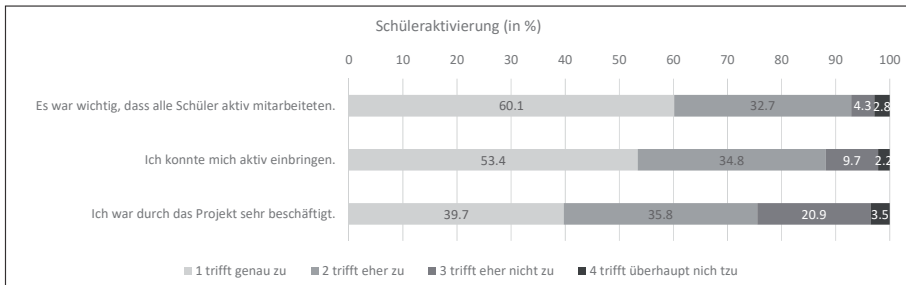


Abb. 42: Schüleraktivierung der künstlerischen Unterrichtsangebote aus Sicht der Schülerinnen und Schüler

### 8.2.1 Schüleraktivierung

Schüleraktivierung zeigt sich sowohl im pädagogischen Diskurs zur Unterrichtsqualität (u. a. Helmke, 2015) als auch im Diskurs zur Qualität künstlerischer Bildung (u. a. Barrett, 2007; Seidel et al., 2009) als zentrales Merkmal. Grundlegend wird darunter verstanden, wie stark sich die Lernenden im jeweiligen Angebot einbringen können und zur aktiven Mitarbeit angeregt werden. Aktivierung fokussiert demzufolge das Verhalten und die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler (Helmke, 2015). In der künstlerischen Arbeit sind besonders die aktive Beteiligung sowie die Eigentätigkeit der Schülerinnen und Schüler zentral dafür, dass künstlerisches Handeln auch zum Lernhandeln werden kann (u. a. Buschkühle, 2015; Kettel, 2018; Reinwand-Weiss, 2013).

Zur Schüleraktivierung liegen Daten von insgesamt  $N=282$  Schülerinnen und Schülern vor. Insgesamt zeigt sich, dass in den elf durch den Schülerfragebogen erfassten Projekten die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler einen hohen bzw. eher hohen Aktivierungsgrad in ihrem Verhalten und ihrer Mitarbeit konstatierte. Nur wenige Schülerinnen und Schüler fühlten sich durch die Projekte nicht aktiviert (Abbildung 42). Insgesamt nahmen die Schülerinnen und Schüler ihre Mitarbeit als wichtig bzw. eher wichtig im Projekt wahr (92.8 %). Nur wenige Schülerinnen und Schüler (7.2 %) erachteten ihre Mitarbeit als eher bzw. überhaupt nicht wichtig. 53.4 % konnten sich aktiv im Projekt einbringen, 34.8 % eher aktiv. Auch hier ist es nur ein vergleichsweise geringer Anteil der Schülerinnen und Schüler, für den dies eher nicht bzw. überhaupt nicht zutreffend war (11.9 %). 75.5 % fühlten sich durch das jeweilige besuchte Projekt sehr beschäftigt bzw. stimmten dieser Aussage eher zu. Für 20.9 % traf dies nicht zu und 3.5 % empfanden sich durch das Projekt überhaupt nicht beschäftigt.

### 8.2.2 Positive Fehlerkultur

Unter einer positiven Fehlerkultur wird ein produktiver Umgang mit scheinbar Nichtrichtigem, Schwierigkeiten oder Unsicherheiten verstanden sowie eine Lernkultur, die Fehler zulässt und in der auch Fehler gewollt sind, um daraus zu lernen (Oser & Spychiger, 2005). Es geht um eine wertfreie Auseinandersetzung mit Richtig und Falsch und um den konst-

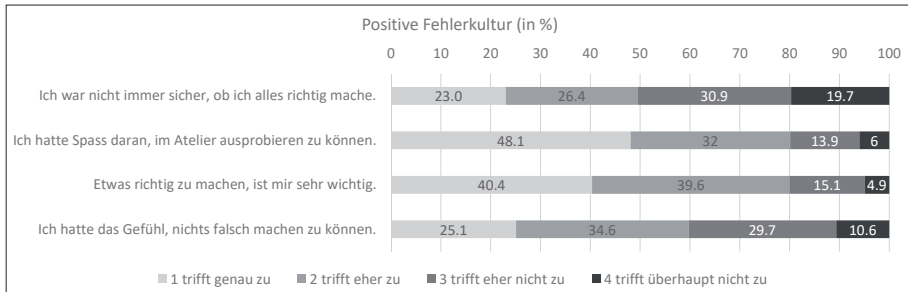


Abb. 43: Erlebte Fehlerkultur in den künstlerischen Unterrichtsangeboten aus Schülerperspektive

ruktiven, unvoreingenommenen Umgang mit Inhalten. Auch das Scheitern kann dann in den künstlerischen Arbeitsprozessen lernwirksam werden, sofern es nicht demotivierend wirkt und entsprechend aufgefangen wird.

Im Schülerfragebogen wurde danach gefragt, wie der Umgang mit scheinbaren Fehlern, mit Richtig und Falsch sowie mit dem Risiko zu Scheitern empfunden wurde. Für die Items liegen Daten von insgesamt  $N = 268$  Schülerinnen und Schülern vor. Einzelne Items beschreiben eine grundlegend positive Fehlerkultur, die in den elf mit dem Schülerfragebogen begleiteten Projekten durch die Schülerinnen und Schüler berichtet werden (Abbildung 43). Dabei zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler grundsätzlich eher ein hohes Bedürfnis hatten, etwas richtig zu machen. Knapp die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler stimmte der Aussage (eher) zu, sich nicht immer sicher zu sein, alles richtig zu machen. Gleichzeitig zeigte sich jedoch ein starkes Bedürfnis, etwas richtig zu machen. So gaben 80.0 % der Schülerinnen und Schüler an, dass es ihnen wichtig oder eher wichtig war, Dinge richtig zu machen. Knapp 60.0 % hatten jedoch auch das Gefühl, nichts falsch machen zu können. Spaß am Ausprobieren im Labor gehabt zu haben, stimmten 48.8 % genau bzw. 32.0 % eher zu.

### 8.2.3 Motivierung zum künstlerischen Arbeiten

Motivierung ist ein zentrales Gestaltungsprinzip eines effektiven, d. h. lernwirksamen Unterrichts (Helmke, 2015) und ist für die künstlerischen Angebote im Fachunterricht daher von Bedeutung. Dabei ist es zentral, dass die Schülerinnen und Schüler für die Lernfähigkeit intrinsisch motiviert werden und weniger durch extrinsische Motive (z. B. Noten). Zudem ist es relevant, dass die Motivation nicht nur zu Beginn, sondern während des gesamten Lernprozesses vorhanden ist. Motivierung spielt daher auch in der Begleitung von Lern- und Gestaltungsprozessen eine bedeutende Rolle (Helmke, 2015; Wirth, 2009). In künstlerischen Prozessen kann die Motivation besonders durch spielerische Momente hergestellt und erhalten werden (Wirth, 2009). Die Skala zur Motivierung besteht insgesamt aus drei Items, für die die Schülerinnen und Schüler einschätzen sollten, inwiefern die Aussagen in Bezug auf das erlebte Projekt im Atelier zutreffen. Insgesamt zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler ( $N = 282$ ) in den elf mit dem Schülerfragebogen begleiteten künstlerischen Unter-

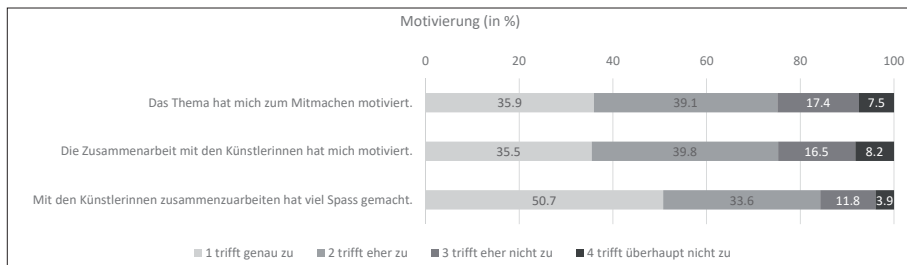


Abb. 44: Motivierung im Rahmen der künstlerischen Unterrichtsangebote aus Schülerperspektive

richtsprojekten sehr bis eher motiviert waren. Dabei hat insbesondere die Zusammenarbeit mit den Künstlerinnen Spaß bzw. eher Spaß gemacht (84,3 %) und motiviert (75,3 %). Das Thema hat 75,0 % der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler (eher) zur Mitarbeit motiviert. Nur 17,4 % gaben an, dass dies eher nicht und 7,5 % gaben an, dass dies überhaupt nicht zugefallen hat (Abbildung 44).

Die Skala erreicht eine gute Reliabilität von  $\alpha = .80$ . Durchschnittlich zeigt sich eine eher hohe Motivierung, die von den Schülerinnen und Schülern in den künstlerischen Unterrichtsprojekten wahrgenommen wurde ( $M = 1.88$ ,  $SD = 0.75$ ).

### 8.2.4 Lebensweltbezug

Die Anbindung der Themen und Inhalte des Unterrichts an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zeigt sich im Kontext der Motivierung als relevant. Das bedeutet, dass Unterrichtsinhalte auch an Motiven sowie Interessen der Schülerinnen und Schüler auszurichten sind (Helmke, 2015). Lebensweltbezug zeigt sich zudem in der Anbindung von Unterricht an subjektiv bedeutsame Vorstellungen und Inhalte der Lernenden. Dies erscheint im Zuge der Kompetenzorientierung als eine relevante Perspektive in der Verbindung von Kunst und Schule, wenn es um die Vermittlung von anwendbarem und sich aufbauendem Wissen, Handeln und Können geht. Lebensweltbezug wird zudem für fächerübergreifenden Unterricht als bedeutsam angesehen (Reinhold & Bündler, 2001) und kann auch in einem Einbezug von Expertinnen und Experten an der Schule umgesetzt werden (Steinert, Gerech, Klieme & Döbrich, 2003).

Der Lebensweltbezug wird insgesamt mit vier Items erfasst. Insgesamt zeigt sich, dass etwas mehr als 50,0 % der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler ( $N = 282$ ) die in den Projekten bearbeiteten Themen für sich selbst als wichtig bzw. als eher wichtig erachteten. 31,6 % gaben an, dass die Themen für sie selbst eher nicht wichtig seien und 17,7 %, dass die bearbeiteten Themen überhaupt keine Bedeutung für sie hatten. Dagegen haben etwas mehr als 70,0 % angegeben, dass das gesamte Projekt für sie sehr bzw. eher interessant war. Für 21,4 % traf dies eher nicht zu, und 8,2 % gaben an, dass das Projekt für sie überhaupt nicht interessant war. 80,1 % der Schülerinnen und Schüler empfanden die Hilfestellungen und Anregungen der Künstlerinnen als wichtig oder eher wichtig. Für nur einen vergleichsweise kleinen Anteil war dies eher nicht (16,3 %) oder überhaupt nicht zutreffend (3,5 %). Knapp

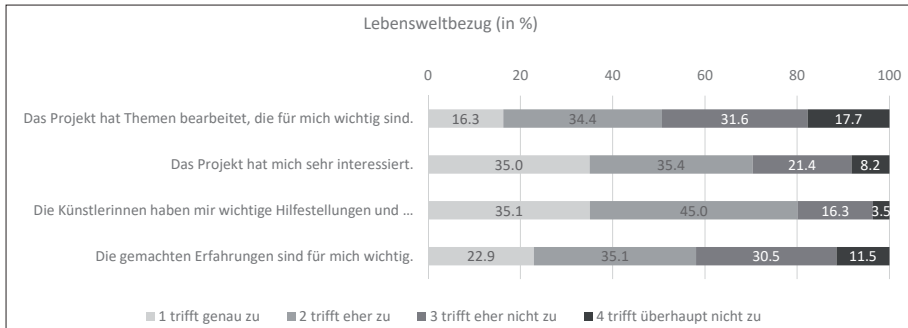


Abb. 45: Lebensweltbezug im Rahmen der künstlerischen Unterrichtsangebote aus Schülerperspektive

60.0 % gaben an, dass die gemachten Erfahrungen für sie selbst wichtig bzw. eher wichtig waren. Für 30.5 % aller befragten Schülerinnen und Schüler waren die Erfahrungen eher nicht wichtig, für 11.5 % überhaupt nicht wichtig (Abbildung 45).

Die Skala erzielte insgesamt eine gute interne Konsistenz ( $\alpha = 0.80$ ). In den elf mit dem Schülerfragebogen erfassten künstlerischen Unterrichtsprojekten wurde durchschnittlich eher eine lebensweltliche Ausrichtung der Angebote durch die Schülerinnen und Schüler wahrgenommen ( $M = 2.18$ ,  $SD = 0.72$ ).

### 8.2.5 Künstler-Schüler-Beziehung

Arbeiten Kunstschaffende an Schulen, lernen sie die Lernenden oftmals erst während der Durchführung der Bildungsangebote kennen. Ein positiver Beziehungsaufbau zu den Schülerinnen und Schülern ist jedoch nicht nur für Lehrende, sondern auch für Kunstschaffende an Schulen zentral, um mit den Lernenden in ein vertrauensvolles, offenes und kreatives Arbeitsumfeld zu gelangen (Krautz, 2013; Hohenauer, 2017). Die pädagogische Beziehung beinhaltet einen hohen Unterrichts- und Sachbezug, zeichnet sich aber auch dahin gehend aus, dass sie jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler in ihrer Individualität einbezieht, aber gleichzeitig die Schülerschaft im Ganzen und dabei gleichermaßen die Werte der Gleichberechtigung berücksichtigt (Giesecke, 1997; Krautz, 2013; Schweer, 2017).

Anhand des Schülerfragebogens wurde in den elf Unterrichtsprojekten erfragt, wie die Schülerinnen und Schüler die Beziehung zu den Künstlerinnen in den Unterrichtsprojekten wahrgenommen haben. Insgesamt zeigt sich, dass von den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern ( $N = 282$ ) ein großer Anteil den Künstlerinnen über die elf Projekte hinweg ein ernsthaftes Interesse an ihrem Weiterkommen attestierte (Abbildung 46). So gaben 56.1 % an, dass es den Künstlerinnen wichtig war, dass jeder weiterkomme. Für 32.4 % war dies eher zutreffend. Nur ein vergleichsweise geringer Anteil von 9.0 % stimmte eher nicht zu, und für lediglich 2.5 % war dies überhaupt nicht zutreffend. Ein ebenfalls großer Anteil der Schülerinnen und Schüler gab an, sich gut (51.6 %) bzw. eher gut (31.7 %) durch die Künstlerinnen unterstützt gefühlt zu haben. Für nur wenige Schülerinnen und Schüler war dies eher nicht (14.6 %) bzw. überhaupt nicht zutreffend (2.1 %). Auch empfanden die meisten

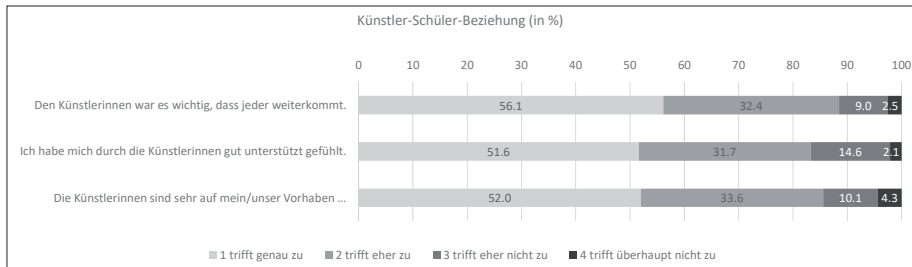


Abb. 46: Erlebte Qualität der Künstler-Schüler-Beziehung im Rahmen der künstlerischen Unterrichtsangebote aus Schülerperspektive

Schülerinnen und Schüler, dass die Künstlerinnen sehr (52.0 %) bzw. eher (33.6 %) auf ihre individuellen Vorhaben eingegangen waren. Hier gab nur ein vergleichsweise geringer Anteil der Schülerinnen und Schüler an, dass dies eher nicht (10.1 %) bzw. überhaupt nicht zutrifft (4.3 %). Insgesamt erreicht die Skala eine noch akzeptable interne Konsistenz von  $\alpha = .75$ . Aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler wird eher von einer positiven Beziehung zu den Künstlerinnen berichtet ( $M = 1.64$ ;  $SD = 0.65$ )

### 8.2.6 Selbstbestimmtes Arbeiten

Selbstbestimmtes Arbeiten ist mit Bezug zu Partizipationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler für eine gute künstlerische Bildung von entscheidender Bedeutung (Becker, 2015; BKJ, 2017). Das heißt, dass Schülerinnen und Schüler sich selbst mit ihren Ideen und Interessen in die künstlerischen Unterrichtsprojekte einbringen können und mitentscheiden sowie selbst Entscheidungen treffen können (Derecik, Kaufmann & Neuber, 2013; Sauerwein, 2019; van den Brink, 2018). Die Schülerpartizipation im Unterricht wird zudem für das Lernen als relevant erachtet (Achermann, 2005).

Selbstbestimmtes Arbeiten wurde mit drei Items erfasst. Mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler (56.4 %) gab an, dass sie in den künstlerischen Unterrichtsprojekten vieles selbst entscheiden konnten. 30.7 % der Schülerinnen und Schüler gaben an, dass diese Aussage eher zutreffend ist. Für nur knapp 10.0 % war dies eher nicht zutreffend und für 3.2 % überhaupt nicht zutreffend. Hohe Freiheitsgrade in dem eigenen Vorgehen waren für 32.0 % der befragten Schülerinnen und Schüler zutreffend. 42.0 % gaben an, dass es für sie eher zutreffend ist, dass es ihnen selbst überlassen war, wie sie vorgehen. 22.8 % gaben an, dass dies eher nicht zutreffend war, und für 3.2 % war dies überhaupt nicht zutreffend. Ein großer Anteil der Schülerinnen und Schüler gab an, dass sie eigene Ideen entwickeln konnten (48.6 %) bzw. eher eigene Ideen entwickeln konnten (33.0 %). 14.9 % stimmten dieser Aussage eher nicht zu und 3.5 % stimmten überhaupt nicht zu (Abbildung 47).

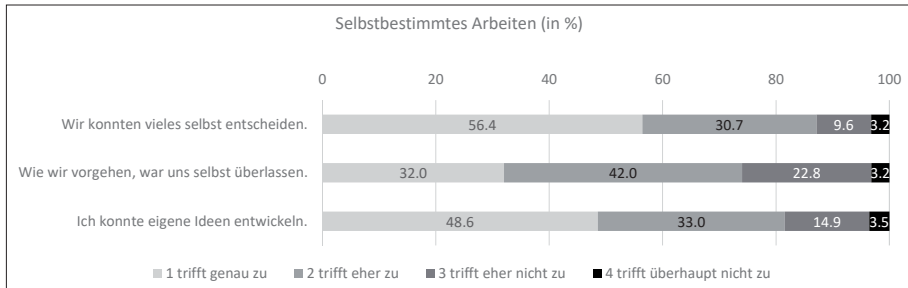


Abb. 47: Möglichkeiten zum selbstbestimmten Arbeiten im Rahmen der künstlerischen Unterrichtsangebote aus Schülerperspektive

### 8.2.7 Ermöglichung ästhetischer Erfahrung

Ästhetische Erfahrungsprozesse können in künstlerischen Auseinandersetzungen zu Lern- und Bildungsprozessen führen (Berner, 2016; Dewey, 1988; Peez, 2005; Rittelmeyer, 2016). Ästhetische Erfahrungen können anhand bestimmter Strukturmomente beschrieben werden, die im Rahmen künstlerischer Bildungsangebote berücksichtigt werden sollten. So steht zunächst die Wahrnehmung einer Schwierigkeit oder von etwas Widerständigem, an dem sich ästhetische Erfahrungs- und letztlich Erkenntnis- und Bildungsprozesse anschließen können. Damit verbunden sind ein Überraschungsmoment, ein Erstaunt-Sein, ein Innehalten in der ästhetischen Wahrnehmung, dem sich ein Umdenken anschließt. Duncker (1999) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer Korrektur bisheriger Annahmen von Wirklichkeit. Es entsteht somit ein subjektiver Erkenntnisprozess, der das Wahrgenommene umstrukturiert (Peez, 2005). Rittelmeyer (2016) führt hier das »Spiel zwischen Einbildungskraft und Verstand« (S. 274) an, das ausgehend von einer intensiven Wahrnehmung ermöglicht wird. Dass ästhetisches Erfahren kein bloßes Wahrnehmen ist, sondern sich erst im Zusammenspiel mit Denkprozessen ereignet, zeigt sich schon früh in Schillers Briefen »Über die ästhetische Erziehung des Menschen«. Demnach kann erst in der intensiven Auseinandersetzung mit dem Wahrgenommenen eine ästhetische Erfahrung in Bildungsprozesse münden (Dewey, 1988), die sich in der Verbindung von Wahrnehmung, Emotion und Kognition zeigt. Oftmals ist hiermit eine Zeitvergessenheit verbunden, die durch eine Intensivierung der Wahrnehmung im Erfahrungsprozess erklärbar erscheint und in Verbindung mit dem Flow-Erleben steht. Dies hängt ebenfalls mit dem Genußempfinden, als ein weiteres Strukturmoment ästhetischer Erfahrungsprozesse zusammen, der sich positiv (Freude), aber auch negativ (Abneigung) äussern kann.

Im Schülerfragebogen wurde daher versucht, die Wahrnehmung zentraler Strukturmomente ästhetischer Erfahrung zu erfassen, die sich im künstlerischen Arbeiten einstellen und zu ästhetischen Erfahrungen führen könnte. Die Auswahl der Strukturmomente orientierte sich einerseits an bestehender Theorie (u. a. Brandstätter, 2013; Dietrich, Krinninger & Schubert, 2013; Peez, 2005) sowie andererseits an der Auswahl geeigneter Anbindungsmöglichkeiten an die künstlerischen Unterrichtsprojekte. Dabei konnten jedoch nicht alle Strukturmomente berücksichtigt werden.

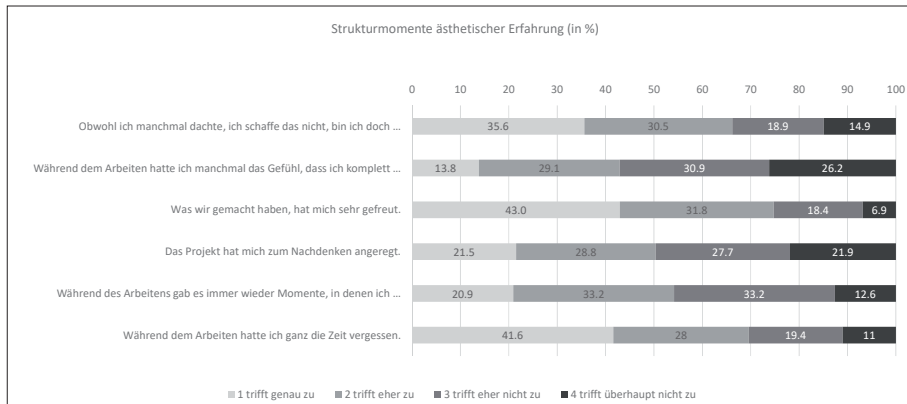


Abb. 48: Strukturmomente ästhetischer Erfahrung im Rahmen der künstlerischen Unterrichtsprojekte aus Schülerperspektive

Die Strukturmomente ästhetischer Erfahrung wurden mit sechs Items erfasst. Es liegen hierzu Daten von  $N = 278$  Schülerinnen und Schülern vor. Zum Umgang mit Schwierigkeiten traf für 66.1 % der Schülerinnen und Schüler die Aussage genau bzw. eher zu, dass sie in den Projekten weitergekommen sind, obwohl sie manchmal dachten, sie schaffen es nicht. Knapp 34.0 % gaben an, dass dies eher nicht bzw. überhaupt nicht zutreffend sei. Der Aussage, während des Arbeitens manchmal das Gefühl gehabt zu haben, komplett umdenken zu müssen, haben 18.8 % voll und 29.1 % eher zugestimmt. Mehr als 50.0 % stimmten dieser Aussage dagegen eher nicht (30.9 %) bzw. überhaupt nicht zu (26.2 %). Freude haben dagegen mehr als 70.0 % der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler an dem gehabt, was sie gemacht haben. Der Aussage, an der künstlerischen Tätigkeit im Unterrichtsprojekt Freude gehabt zu haben, stimmten 18.4 % eher nicht zu und 6.9 % überhaupt nicht zu. Einem Nachdenken durch das Projekt hat etwas mehr als die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler voll (21.5 %) bzw. eher (28.8 %) zugestimmt. Für 27.7 % traf es eher nicht zu, dass das Projekt zum Nachdenken angeregt hat, und 21.9 % gaben an, dass dies überhaupt nicht zutreffend war. Ähnliches zeigt sich auch bei der Frage nach Momenten während des Arbeitens, in denen die Schülerinnen und Schüler nachdenken mussten. Hier stimmten 20.9 % der Schülerinnen und Schüler voll und 33.2 % eher zu. Ebenfalls 33.2 % gaben dabei an, dass dies für sie eher nicht zutreffend war, und für 12.6 % war dies überhaupt nicht zutreffend. Von einem verlorenen Zeitgefühl berichteten knapp 70.0 % der Schülerinnen und Schüler und stimmten darin anteilig mit 41.6 % voll und 28.0 % eher überein. Für 19.4 % war es eher nicht bzw. für 11.0 % überhaupt nicht zutreffend (Abbildung 48).

### 8.2.8 Unterstützung kooperativen Lernens

Neben einer eingehenden, vertieften und individuellen Auseinandersetzung mit den Inhalten regt der gemeinsame Austausch zu einem intensiven Nach- und Weiterdenken an (Berner & Schmidt, 2016; Hasselhorn & Gold, 2009; Sowa, 2015). Kooperatives Lernen zeigt sich

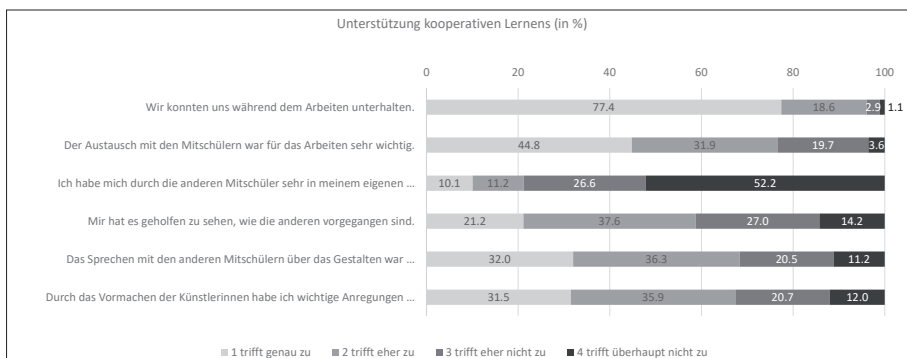


Abb. 49: Unterstützung kooperativen Lernens im Rahmen der künstlerischen Unterrichtsangebote aus Schülerperspektive

besonders in den künstlerischen Prozessen für Lernen zentral (Kapitel 1). Künstlerische Denk- und Handlungsweisen im Unterricht können dann zu Lernprozessen führen, wenn die subjektiven Erfahrungen und die eigenen Zugänge ausgetauscht und geteilt werden können. Ein nachhaltiger Erkenntnisgewinn ist vor allem dann gegeben, wenn Lernende in einer aktiven Auseinandersetzung Lerninhalte in Bezug zu sich selbst, zu anderen Personen sowie zu anderen Fachinhalten stellen können (Berner, 2018; Krautz, 2015). Daher erscheinen besonders in den künstlerischen Unterrichtsangeboten die Unterstützung des Austausches, das gemeinsame Lernen sowie kooperative Arbeitsformen zentral, damit sich in der künstlerischen Auseinandersetzung ein Lernhandeln und Erkenntnisgewinn vollziehen können. In diesem Zusammenhang spielt außerdem das gemeinsame Arbeiten mit Kunstschaffenden eine entscheidende Rolle für das kooperative Lernen (Hohenauer, 2017).

Zur Unterstützung kooperativen Lernens liegen Daten von insgesamt  $N = 279$  Schülerinnen und Schülern vor. Abbildung 49 zeigt die prozentuale Verteilung. Die meisten Schülerinnen und Schüler (96.0 %) berichteten, dass sie sich in den künstlerischen Unterrichtsprojekten unterhalten konnten bzw. stimmten der Aussage eher zu. Dies stellt noch keine Unterstützung kooperativen Lernens dar, jedoch ergibt sich daraus die Möglichkeit, dass sich die Schülerinnen und Schüler in Gesprächen über Lerninhalte austauschen konnten. Den Austausch mit den Mitschülerinnen und Mitschülern nahmen 44.8 % für das Arbeiten als sehr wichtig wahr. Für 31.9 % der Schülerinnen und Schüler waren diese Aussagen noch eher zutreffend. 19.7 % gaben an, dass dies für sie eher nicht zutreffend war, und für nur 3.6 % war es überhaupt nicht zutreffend. Das Potenzial von Gesprächen im Kunstlabor für kooperatives Arbeiten wird dadurch bestätigt, dass sich der Großteil der Schülerinnen und Schüler überhaupt nicht (52.2 %) oder eher nicht (26.6 %) durch die anderen Mitschülerinnen und Mitschüler fühlte. Insgesamt 21.3 % gaben jedoch hier an, dass sie sich durch die anderen Mitschülerinnen und Mitschüler in ihrem eigenen Arbeiten gestört bzw. eher gestört gefühlten.

Etwas mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler erkannte ein Unterstützungspotenzial darin, zu sehen, wie die anderen vorgegangen sind. So war diese Aussage für 21.2 % voll und für 37.6 % eher zutreffend. Für 41.2 % war diese Aussage eher nicht bzw. überhaupt

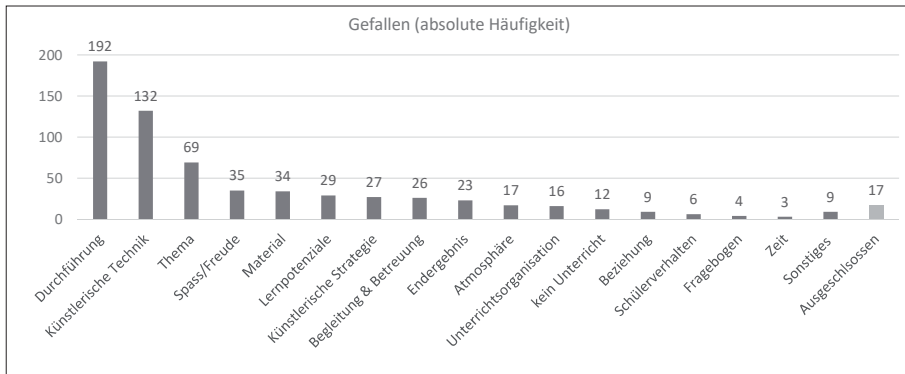


Abb. 50: Schülerangaben zum Gefallen der künstlerischen Unterrichtsprojekte

nicht zutreffend. Hier zeigt sich durchaus eine differente Sichtweise der Schülerinnen und Schüler, die auch in der nächsten Frage die Verteilung prägt: Dass das Sprechen mit den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern für die Schülerinnen und Schüler selbst wichtig war, gaben 32.0 % als zutreffend und 36.3 % als eher zutreffend an. 31.7 % konnten dieser Aussage dagegen eher nicht bzw. überhaupt nicht zustimmen. Auch hier wird der Austausch mit den Mitschülerinnen und Mitschülern als unterschiedlich gewinnbringend erlebt.

Insgesamt gaben 67.4 % der Schülerinnen und Schüler an, dass es für sie zutreffend bzw. eher zutreffend war, durch das Vormachen der Künstlerinnen wichtige Anregungen für die Weiterarbeit erhalten zu haben. 20.7 % der Schülerinnen und Schüler konnten dieser Aussage eher nicht und 12.0 % überhaupt nicht zustimmen.

### 8.3 Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit den künstlerischen Unterrichtsprojekten

In einem offenen Antwortformat wurden die Schülerinnen und Schüler danach gefragt, was ihnen an dem teilgenommenen künstlerischen Unterrichtsprojekt besonders gut gefallen oder missfallen hat.

#### 8.3.1 Gefallen am Projekt

Zur Frage »Was hat dir am Projekt besonders gut gefallen? Nenne uns bitte drei Punkte, die dir besonders gut gefallen haben!« liegen von 275 Schülerinnen und Schülern insgesamt 661 Einzelangaben zum Gefallen der künstlerischen Unterrichtsprojekte vor. Die Angaben wurden mittels induktiver qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet und tabellarisch kategorisiert. Von den Schülerantworten wurden diejenigen Angaben ausgeschlossen, die einerseits darauf hinwiesen, dass nichts am Projekt gefallen hatte (z. B. »mir hat nichts gefallen«) – im Sinne keiner gültigen Antwort auf die Frage – und andererseits Angaben, die nicht leserlich waren oder zur Fragestellung in keinem sinnvollen Zusammenhang standen (z. B. »und

Menschen«). Abbildung 50 gibt einen Überblick über die Verteilung der kategorisierten Schülerantworten. Im Folgenden werden diese näher beschrieben und auf die einzelnen Kategorien in absteigender Reihenfolge ihrer absoluten Häufigkeit eingegangen.

Es zeigt sich, dass sich die meisten positiven Schülerantworten auf die **Durchführung** der künstlerischen Unterrichtsprojekte bezogen. Positiv wurde von vielen Schülerinnen und Schülern erlebt, dass durch die Künstlerinnen kooperatives Arbeiten unterstützt wurde. So wurde häufig auf den Mehrwert von Gruppenarbeiten hingewiesen (z. B. »mit anderen zusammenarbeiten« oder »die Gruppenarbeit wurde gefördert«) sowie auf den damit verbundenen Austausch mit Mitschülerinnen und Mitschülern (z. B. »man konnte sich mit den anderen Schülern austauschen« oder »dass ich gesehen habe, wie die anderen etwas machen«). Als positiv wurde von den Schülerinnen und Schülern auch erlebt, »dass man zusammengearbeitet hat«, und Gemeinschaftsarbeiten in den künstlerischen Unterrichtsprojekten häufig wertgeschätzt wurden, insbesondere da hier die Partnerarbeit und Zusammenarbeit im Fokus standen (z. B. »dass wir nicht alles alleine machen sollten« oder »Teamwork«). Dabei waren durchaus auch soziale und peerbezogene Gründe leitend (z. B. »die Zusammenarbeit mit meinen Freunden« oder »ich konnte zusammen mit meinen Freunden arbeiten«). Darüber hinaus bezogen sich viele Aussagen auf eine gewisse Offenheit sowie Freiräume in der Durchführung der künstlerischen Unterrichtsangebote. So nahmen viele Schülerinnen und Schüler es als positiv wahr, dass sie im Rahmen der Projekte viele Gestaltungsfreiheiten hatten (z. B. »die relative Freiheit der Gestaltung« oder »wir konnten alles machen, was wir wollten«). Da sich die Freiräume je nach Projekt unterschieden haben, dürfte es hier verschiedene Ausprägungen je nach Projekt geben, an dem die Schülerinnen und Schüler teilgenommen haben. Weiter zeigt sich, dass sie es als befreiend empfanden, sich auch selbst einbringen zu können und in Entscheidungsprozesse einbezogen zu werden (z. B. »das selbst entscheiden« oder »dass wir alle unsere Ideen einbringen konnten«). Die Umsetzung eigener Ideen wurde mehrfach benannt (z. B. »wir konnten unsere eigenen Ideen benutzen« oder »man konnte sehr frei arbeiten und viele eigene Ideen einbringen«). Zudem zeigt sich eine eher offene Arbeitsweise, die von vielen Schülerinnen und Schülern positiv erlebt wurde (z. B. »man musste nicht eine bestimmte Sache machen und kreativ sein« oder »man durfte seine Vorstellungen frei erstellen und umsetzen«). Damit verbunden waren auch Aussagen, die sich auf eine positive Fehlerkultur und Prozessorientierung bezogen (z. B. »dass wir alles ausprobieren durften, nichts war richtig oder falsch« oder »das Ausprobieren«). Mitunter beziehen sich die Antworten der Schülerinnen und Schüler auch auf eine geringe Unterrichtsorganisation (z. B. »wir konnten laut sein« oder »wir konnten reden und sonst fast nichts tun«), die in einzelnen Fällen ausgenutzt wurde.

Neben der angesprochenen Durchführungsqualität bezogen sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Antworten vermehrt auf **künstlerische Techniken**, mit denen sie in den künstlerischen Unterrichtsprojekten konfrontiert waren. Neben aus dem Unterricht bekannten künstlerischen Techniken, die von den Schülerinnen und Schülern präferiert wurden (z. B. »das Malen« oder »das Zusammenstellen der Collagen«), zeigten sich besonders auch

diejenigen als nennenswert, die einen handwerklichen Charakter hatten (z. B. »nicht nur Malen, sondern Handarbeit« oder »Nähen«) und die Grenzen zu anderen künstlerischen Gebieten auflösten (z. B. »der Tanz und das professionelle Fotoshooting« oder »die Kostüme selbst zu gestalten«).

Die **Themenwahl** der künstlerischen Unterrichtsprojekte wurde von vielen Schülerinnen und Schülern positiv benannt (z. B. »das Thema« oder »interessantes/ungewöhnliches Thema«) sowie als angemessen und aktuell erlebt (z. B. »dass ich ein Thema ansprechen konnte, das mir wichtig ist« oder »die Aktualität des Themas für das Projekt«). Zudem wurde die Themenvielfalt benannt (z. B. »abwechslungsreiche Themen«) und damit verbunden die als positiv erlebte Interdisziplinarität (z. B. »künstlerischer Aspekt des religiösen Themas«).

Einige Schülerantworten bezogen sich zudem darauf, dass die Projekte **Spaß** gemacht haben oder lustig waren (z. B. »Es hat Spaß gemacht« oder »Wir haben ein lustiges Stück kreiert und hatten viel Spaß«). Freude und Spaß sind damit in den Antworten am vierthäufigsten vertreten und als Begründungen dafür angeführt, was den Schülerinnen und Schülern besonders gut am Projekt gefallen hat.

Ähnlich häufig wurden die verwendeten **Materialien und Werkzeuge** genannt, mit denen in den künstlerischen Unterrichtsprojekten gearbeitet wurde. Einerseits wurde auf die Materialvielfalt hingewiesen (z. B. »dass wir viel Material zur Verfügung bekommen haben« oder »mit vielen Materialien gearbeitet wie Graffiti, Kostümen«), andererseits auf die verwendeten Materialien (z. B. »dass wir mit Farben gearbeitet hatten« oder »Wasserfarbe«) sowie auf Werkzeuge und Medien (z. B. »der Umgang mit Medien wie Kamera« oder »die Werkzeuge«). Darüber hinaus wurde die Materialqualität immer wieder angeführt (z. B. »Qualität der zur Verfügung gestellten Materialien, Spraydosen« oder »kräftige Farben«).

Neben den künstlerischen Techniken wurden **künstlerische Strategien** genannt, die in den Projekten zur Anwendung kamen (z. B. »das Entwerfen« oder »es hat mir gefallen, als wir geforscht haben« oder »in die Rolle gehen«). Hier scheint es, dass die Schülerinnen und Schüler die in den Projekten angewendeten künstlerischen Strategien positiv erlebten.

Gefallen an den Projekten wurde auch durch **Lernpotenziale** angesprochen. Etwas Neues zu erfahren und zu lernen, hat einigen Schülerinnen und Schülern besonders an den Projekten gefallen. Häufig wurden hier neue Ideen und Erfahrungen genannt, die durch die künstlerischen Unterrichtsprojekte möglich waren (z. B. »neue Erfahrungen« oder »dass ich neue Ideen hatte«). Teilweise wurden diese sogar konkret benannt (z. B. »neue Techniken = neue Gestaltungsmöglichkeiten« oder »Projekt mit Videos, das war neu«). Ferner wurde hier die Kreativität angeführt, die in den Projekten möglich war (z. B. »man konnte kreativ sein« oder »kreative Möglichkeit, sich mit dem Thema Flucht zu beschäftigen«).

Positive Rückmeldungen bezogen sich auch auf die **Begleitung und Betreuung** durch die Künstlerinnen. Hier wurden besonders Unterstützung und Hilfsbereitschaft von den Schülerinnen und Schülern aufgelistet (z. B. »die Unterstützung der Künstlerin« oder »dass wenn man Hilfe braucht, man Hilfe bekommen hat«). Aber auch die Anregung und Motivierung wurden durch die Schülerinnen und Schüler positiv erlebt (z. B. »das Motivieren der Künstlerinnen« oder »Die Künstlerin uns Vorschläge gegeben hat«). Zudem wurde die

individuelle Begleitung der Arbeitsprozesse durch die Künstlerinnen positiv hervorgehoben (z. B. »dass individuell auf uns eingegangen worden ist«).

Das **Endergebnis** der künstlerischen Unterrichtsprojekte empfanden einige der Schülerinnen und Schüler ebenfalls besonders gut gelungen. Dabei sprachen einige Schülerinnen und Schüler die hohe künstlerische Qualität an (z. B. »das Video ist richtig gut geworden« oder »der Film war richtig schön gruselig«) oder die Tatsache, einen Arbeitsprozess abgeschlossen zu haben und ein fertiges Produkt präsentieren zu können (z. B. »dass wir unsere selbst gemachten Filme geguckt haben« oder »dass wir es geschafft haben, es fertig zu kriegen«). Weitere Rückmeldungen bezogen sich auf die besondere **Arbeitsatmosphäre** in den Ateliers (z. B. »die entspannte Atmosphäre« oder »Konzentration«) sowie auf eine lockere, humorvolle Stimmung (z. B. »die Stimmung war locker und entspannt« oder »dass wir viel lachten«). Gefallen fanden die Schülerinnen und Schüler auch an der lockeren **Unterrichtsorganisation**, die in den Ateliers praktiziert wurde. So war das Reden und Sprechen erlaubt (z. B. »dass wir uns unterhalten durften« oder »mit meinen Freunden zu reden«). Einige wenige Schülerinnen und Schüler gaben auch an, dass »**keinen Unterricht**« zu haben, ihnen besonders gut an den künstlerischen Unterrichtsprojekten gefallen hat (z. B. »die Abwechslung vom normalen Unterricht« oder »weil man da kein Unterricht hatte«).

Darüber hinaus wurde einer guten **Beziehung** zu den Künstlerinnen berichtet (z. B. »dass wir eine so nette Künstlerin als Betreuerin hatten« oder »die Art der Künstlerin: locker, nett«), auf das **Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler** eingegangen (z. B. »dass alle mitgemacht haben« oder »alle waren leise«), die Möglichkeit benannt, am **Fragebogen** teilzunehmen (z. B. »das wir einen Fragebogen machen«) oder der **zeitliche Rahmen** angesprochen (z. B. »kein Zeitdruck«). **Sonstige** Argumente bezogen sich auf »das Atelier«, auf die Arbeit mit den Lehrpersonen sowie auf eher allgemeine Aussagen (z. B. »alles« oder »dass mir das gefallen hat«).

### 8.3.2 Missfallen am Projekt aus Schülerperspektive

Das Missfallen an den künstlerischen Unterrichtsprojekten wurde anhand der Frage »Hat dir etwas nicht gefallen? Wenn ja, beschreibe bis zu drei Punkte, die dir nicht gefallen haben!« erhoben. Insgesamt liegen von 275 Schülerinnen und Schülern 231 Angaben darüber vor, was ihnen an den künstlerischen Unterrichtsprojekten nicht gefallen hatte und worin sie Verbesserungspotenzial sahen. Auch hier waren bis zu drei Nennungen pro Schülerin bzw. Schüler möglich. Die Angaben wurden mittels induktiver qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet und tabellarisch kategorisiert. Von den Schülerantworten wurden diejenigen Angaben ausgeschlossen, die einerseits darauf hinwiesen, dass alles am Projekt gefallen hatte – im Sinne keiner gültigen Antwort auf die Frage –, und andererseits diejenigen, die keine konstruktiven Auskünfte für das Missfallen an den Unterrichtsprojekten lieferten (z. B. »hatte die ganze Zeit Hunger« oder »gefiel mir einfach nicht«). Abbildung 51 gibt einen Überblick über die Verteilung der kategorisierten Schülerantworten zum Missfallen. Im Folgenden werden die Kategorien näher in absteigender Reihenfolge ihrer absoluten Häufigkeit beschrieben.

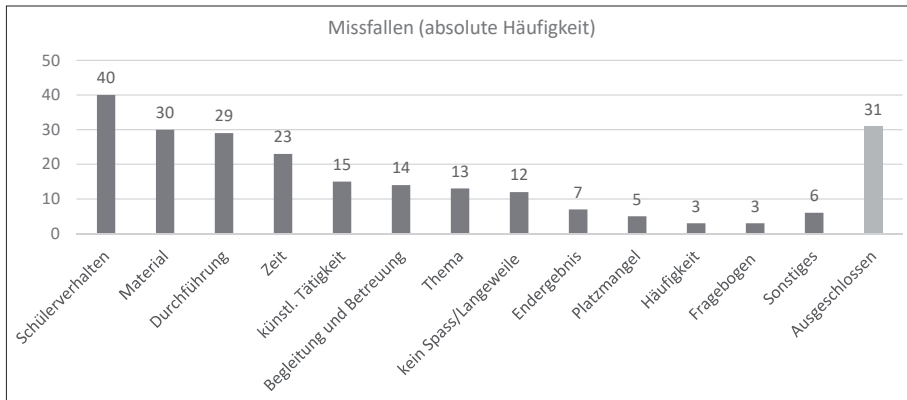


Abb. 51: Schülerangaben zum Missfallen der künstlerischen Unterrichtsprojekte

Die meisten Aussagen der Schülerinnen und Schüler bezogen sich auf das **Schülerverhalten** im Rahmen der künstlerischen Unterrichtsprojekte. So wurde vermehrt darauf hingewiesen, dass die Lautstärke insgesamt im Projekt zu hoch sei (z. B. »dass es so laut war« oder »es war meistens sehr laut«). Zudem kam es immer wieder vor, dass sich einzelne Schülerinnen und Schüler unpassend verhalten haben, was hier als Missfallen geäußert wurde (z. B. »manche haben Quatsch gemacht«). Disziplinarische Schwierigkeiten in der Gruppenarbeit wurden hier ebenso benannt (z. B. »manche Kinder aus der Gruppe haben nur Blödsinn gemacht«) wie fehlende Mitarbeit, die sich für die Arbeit in den künstlerischen Unterrichtsprojekten eher negativ auswirkte (z. B. »gewisse Mitschüler, die nichts getan haben«). Oftmals zeigten sich auch Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler (z. B. »wir konnten uns meist nicht einigen« oder »dass meine Gruppe nicht vernünftig gearbeitet hat«).

Zudem äußerten die Schülerinnen und Schüler vermehrt Missfallen an den in den künstlerischen Unterrichtsprojekten verwendeten **Werkzeugen und Materialien** in den Ateliers. Neben fehlenden Werkzeugen wurde auch fehlendes bzw. zu wenig Material genannt (z. B. »dass nicht immer alles da war, was wir brauchten« oder »teilweise nicht genügend Materialien, z. B. Kleber«), wobei die Schülerinnen und Schüler in ihren Begrifflichkeiten oftmals Materialien und Werkzeuge synonym verwendeten. Hier wurde auch die Qualität von Materialien und Werkzeugen angemahnt beziehungsweise, dass die Werkzeuge teilweise nicht richtig funktionierten (z. B. »zu wenig und teilweise zu stumpfe Cutter«) oder es zu Langeweile kam, da sie auf Werkzeuge warten mussten (»wegen wenig Material Langeweile, Warten auf Pinsel«).

Ein weiterer Kritikpunkt der Schülerinnen und Schüler bezog sich in verschiedener Hinsicht auf die **Durchführung** der künstlerischen Unterrichtsprojekte. So wurde hier etwa eine fehlende Klarheit in der Aufgabenstellung benannt, die vorrangig zu Beginn des Arbeitens zu Verwirrung und vermeintlichen Unsicherheiten geführt hatte (z. B. »Unklarheit am Anfang: Was ist zu tun?« oder »die Aufgabenstellung war am Anfang zu frei → Verwirrung«). Weiter wurde hier mehrfach auf längere Wartezeiten im Projekt verwiesen, die als

störend wahrgenommen wurden (z. B. »die Dauer, bis wir anfangen konnten zu arbeiten« oder »lange Wartezeit, wenn man schon fertig war«). Einige Rückmeldungen waren mit der Gruppenbildung verbunden, die von einigen Schülerinnen und Schülern negativ wahrgenommen wurde (z. B. »nicht die Wunschgruppe«). Weitere Angaben bezogen sich auf teilweise chaotische Phasen sowie Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, lange Erarbeitung und Organisatorisches.

Darüber hinaus wurde auch »der Zeitdruck« benannt und auf die fehlende **Zeit** für die Auseinandersetzung verwiesen (z. B. »dass es so wenig Zeit war« oder »gegen Ende hin wenig Möglichkeiten, die Zeit zu nutzen«) sowie auf die Zeiteinteilung (z. B. »zu lange Bilder ausschneiden«).

Einige Angaben bezogen sich zudem auf direkte **künstlerische Tätigkeiten** oder Techniken, die den Schülerinnen und Schülern wenig zusagten (z. B. »ich bin nicht so ein Fan von Ton und so...« oder »Bilder ausschneiden«). Einige Aussagen bezogen sich auch auf Tätigkeiten, die mit den künstlerischen Unterrichtsprojekten in Verbindung standen (z. B. »manchmal das Diskutieren, wie man das spielen sollte« oder »das ganze Schleppen der Materialien«).

Ähnlich viele Aussagen wie zur künstlerischen Tätigkeit bezogen sich auf die **Begleitung und Betreuung** durch die Künstlerinnen. Hier wurde einerseits der Wunsch nach mehr Unterstützung geäußert, gerade in schwierigen Situationen (z. B. »niemand hat uns bei unseren Niederschlägen geholfen« oder »kaum Hilfe«), aber auch eine zu enge Begleitung wurde als negativ empfunden (z. B. »Lenkung des Themas« oder »teilweise starke Einbringung der Künstlerin«). Insgesamt deutet sich in den Aussagen an, dass das individuelle Begleiten nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen erreichte (z. B. »Helferinnen hatten zu wenig Zeit für uns alle« oder »ja, man könnte mehr Lehrerinnen dabeihaben«).

Weitere Angaben bezogen sich auf die in den künstlerischen Unterrichtsprojekten gewählte **Thematik**, die sich für einige Schülerinnen und Schüler als nicht stimmig zeigte (z. B. »das Thema war bisschen langweilig« oder »vorgegebenes Thema fand ich persönlich etwas langweilig manchmal«) bzw. sich wiederholte (z. B. »dass einige Themen doppelt sind«). **Langeweile** und **kein Spaß** wurden von wenigen Schülerinnen und Schülern auch für den Verlauf der Projekte angegeben (z. B. »manchmal war es langweilig« oder »ich war oft gelangweilt«).

Vereinzelte Aussagen zur Unzufriedenheit in den Projekten bezogen sich auf das **Ergebnis** bzw. die Ausarbeitung (z. B. »schwierig umzusetzen« oder »dass mein Ton kaputt war«), auf **Platzmangel** im Atelier (z. B. »zu wenig Platz«), auf die **Häufigkeit**, mit der das Kunstlabor besucht wurde (z. B. »dass wir das Projekt nur einmal in der Woche gemacht hatten«), auf das Ausfüllen des **Schülerfragebogens** (z. B. »der lange Fragebogen«) sowie auf **sonstige** Punkte, die nicht weiter kategorisiert wurden (z. B. »dass ich nicht mitmachen konnte« oder »man wurde benotet«).

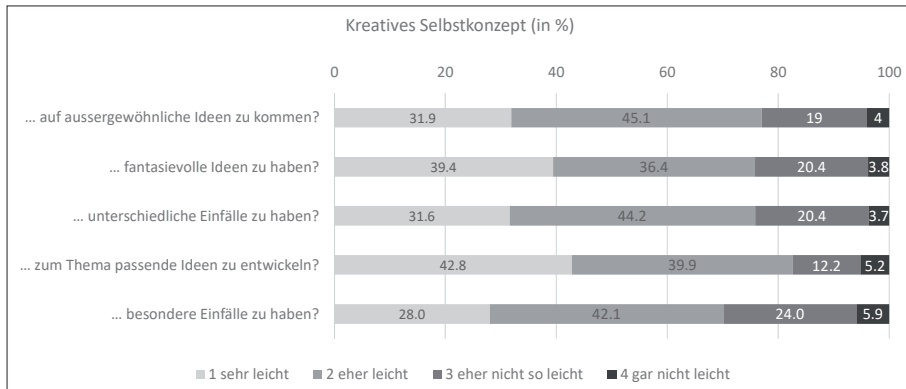


Abb. 52: Das kreative Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler im Rahmen der künstlerischen Unterrichtsprojekte aus Schülerperspektive

## 8.4 Nutzungspotenziale der künstlerischen Unterrichtsprojekte

Im Folgenden werden die deskriptiven Ergebnisse zu den Nutzungspotenzialen der künstlerischen Bildungsangebote im Fachunterricht innerhalb der Atelierresidenzen aus Schülerperspektive vorgestellt.

### 8.4.1 Kreatives Selbstkonzept

Für kreative Leistung ist das kreative Selbstkonzept von entscheidender Bedeutung (Barron & Harrington, 1981). »Mit kreativem Selbstkonzept ist jene innere Überzeugung eines Kindes gemeint, sich selbst als kreativ zu verstehen« (Braun, 2011, S. 23). Sich selbst über die eigenen Fähigkeiten und Stärken bewusst zu sein, ist somit für kreatives Verhalten respektive für kreative Leistung von Bedeutung.

Zum kreativen Selbstkonzept liegen Daten von  $N = 271$  Schülerinnen und Schülern vor. Abbildung 52 stellt die prozentuale Verteilung dar. Im Allgemeinen zeigt sich, dass es den Schülerinnen und Schülern insgesamt über die elf Projekte sehr leicht bis eher leicht gefallen ist, sich in den Projekten kreativ zu erleben. Mehr als 70.0 % der Schülerinnen und Schüler gaben mit Bezug zum teilgenommenen Projekt an, dass es ihnen sehr leicht bzw. eher leicht fiel, auf außergewöhnliche oder fantasievolle Ideen zu kommen, unterschiedliche oder besondere Einfälle zu haben sowie eine passende Idee zu einem Thema zu entwickeln. Dass dies eher nicht so leicht gefallen ist, gaben bis zu einem Viertel der Schülerinnen und Schüler an. Für nur wenige Schülerinnen und Schüler war dies gar nicht leicht.

Die Skala erreicht eine zufriedenstellende interne Konsistenz von  $\alpha = .84$ . Durchschnittlich haben sich die Schülerinnen und Schüler ( $N = 268$ ) eher als kreativ in den Projekten wahrgenommen ( $M = 1.93$ ,  $SD = 0.66$ ).

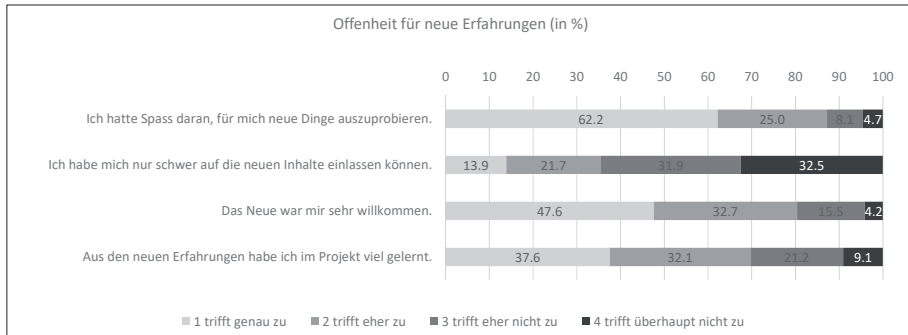


Abb. 53: Offenheit für neue Erfahrungen im Rahmen der künstlerischen Unterrichtsprojekte aus Schülerperspektive

### 8.4.2 Offenheit für neue Erfahrungen

Künstlerisches Arbeiten und künstlerisches Verhalten erfordern ein offenes Vorgehen und Einlassen auf neue Herangehensweisen. Offenheit für neue Erfahrungen ist eines der zentralen fünf Persönlichkeitsmerkmale (McCrae, 1987). Sich erfahrungsoffen in neue, ungewohnte Situationen zu begeben und neue Erfahrungen anzustreben, zeigt sich für Kreativität als ein relevantes Persönlichkeitsmerkmal (Dollinger, Urban & James, 2004; Kaufman, 2013). Diese Offenheit kann im Zusammenhang mit intrinsischer Motivation als eine Voraussetzung für kreatives Verhalten bezeichnet werden (Tan et al., 2016).

Zur Offenheit liegen Daten von insgesamt  $N = 168$  Schülerinnen und Schülern vor. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler hatte Spaß daran, Neues auszuprobieren (Abbildung 53). 62.2 % aller teilnehmenden Schülerinnen und Schüler gaben an, dass dies für sie voll zutrifft, 25.0 % empfanden es als eher zutreffend. Nur 8.1 % gaben an, dass sie eher keinen Spaß daran hatten, und für 4.7 % traf es überhaupt nicht zu, an dem Ausprobieren von Neuem Spaß gehabt zu haben.

Auf neue Inhalte konnte sich ebenfalls ein großer Anteil aller Schülerinnen und Schüler einlassen. So war die Aussage, sich nur schwer auf neue Inhalte einlassen zu können, für 32.5 % der Schülerinnen und Schüler überhaupt nicht und für 31.9 % eher nicht zutreffend. Für 35.6 % jedoch war die Aussage zutreffend bzw. eher zutreffend.

Das Neue in den Projekten war dabei für etwa 80.0 % aller befragten Schülerinnen und Schüler willkommen bzw. wurde als eher zutreffend gewertet. Nur 15.5 % gaben an, dass diese Aussage eher nicht zutreffend war, für 4.2 % war sie hingegen überhaupt nicht zutreffend.

Knapp 70.0 % bestätigten, dass sie aus den neuen Erfahrungen im Projekt viel gelernt haben. 37.6 % der Schülerinnen und Schüler stimmten hier ganz und 32.1 % eher zu. Für 21.2 % der Schülerinnen und Schüler war dies eher nicht zutreffend und für 9.1 % war es überhaupt nicht zutreffend.

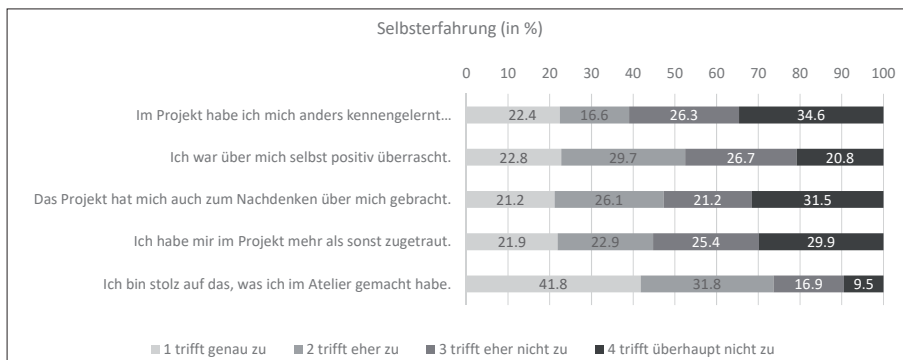


Abb. 54: Selbsterfahrung im Rahmen der künstlerischen Unterrichtsprojekte aus Schülerperspektive

### 8.4.3 Selbsterfahrung

Künstlerische Prozesse können einen relevanten Beitrag zur Selbsterfahrung und letztlich zur Identitätsbildung leisten (Kirchner, 2005). Während sich in Gestaltungsprozessen eine selbstgesteuerte, ästhetische Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit ereignet, konstituieren sich Interessen, Ansichten und Vorstellungen des Selbst und tragen so zu einer Festigung und Weiterentwicklung der Ich-Identität bei. Künstlerische Prozesse bieten damit die Gelegenheit, sich selbst zu erfahren oder anders kennenzulernen. Der Verarbeitung der sinnlichen Wahrnehmungen sowie ästhetischen Erfahrung wird dabei eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Letztlich stehen bei diesen Prozessen immer die Verortung der eigenen Person respektive der subjektiven Wahrnehmungen sowie die Erfahrungen zu sich selbst, zu anderen, zur Welt sowie zum Fremden und Neuen im Zentrum. »Gemeint ist damit das Erkennen des Selbst im Anderen, im Fremden, im Gegenüber – wie z. B. in einer anderen Person, in einem Kunstwerk oder einem Text« (Kirchner, 2005, S. 35).

Zur Selbsterfahrung in den künstlerischen Unterrichtsangeboten liegen Daten von  $N = 205$  Schülerinnen und Schülern vor. Abbildung 54 gibt die prozentuale Verteilung wieder. Selbsterfahrung im Sinne von identitätsbildenden Prozessen wird auch von einigen Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Projekte berichtet. Hier zeigt sich jedoch ein differenziertes Bild. So trifft es für 22.4 % der Schülerinnen und Schüler zu, sich selbst im Projekt anders als bisher kennengelernt zu haben. Für 16.6 % war dies noch eher zutreffend. Mehr als die Hälfte gab jedoch an, dass dies eher nicht (26.3 %) bzw. überhaupt nicht (34.6 %) zutreffend war.

Dass die Schülerinnen und Schüler über sich selbst im Rahmen der künstlerischen Unterrichtsprojekte positiv überrascht waren, war für 22.8 % zutreffend bzw. für 29.7 % eher zutreffend. Für etwas weniger als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler war dies eher nicht (26.7 %) bzw. überhaupt nicht zutreffend (20.8 %).

Knapp 50.0 % der Schülerinnen und Schüler gaben an, dass das Projekt sie zum Nachdenken über sich selbst gebracht hat. Für 21.2 % war dies genau und für 26.1 % eher zutreffend. Für etwas mehr als die Hälfte war dies nicht bzw. eher nicht zutreffend (52.7 %).

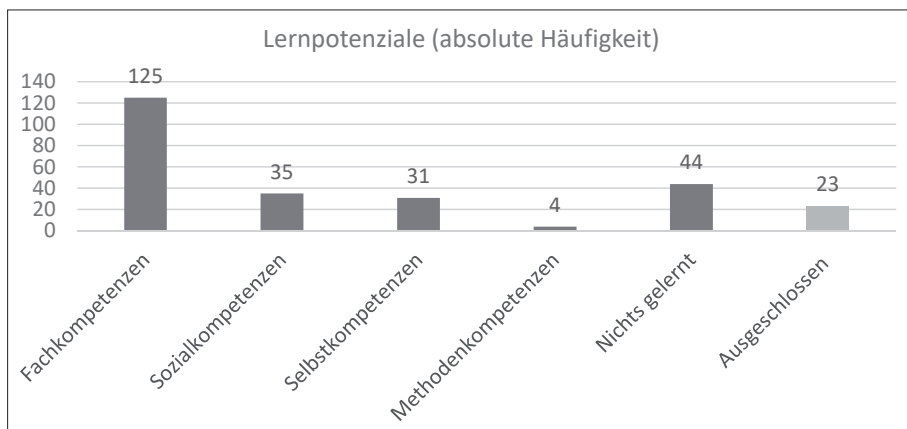


Abb. 55: Schülerangaben zu den Lernpotenzialen der künstlerischen Unterrichtsprojekte

Von einem Mehr an Zutrauen berichteten 44.8 % der Schülerinnen und Schüler. So war die Aussage, sich im Projekt mehr als sonst zugetraut zu haben, für 21.9 % zutreffend und für 22.9 % eher zutreffend. Für 55.3 % war dies jedoch eher nicht bzw. überhaupt nicht zutreffend.

Dass die Schülerinnen und Schüler darauf stolz sind, was sie im Atelier gemacht haben, war für über 70.0 % der befragten Schülerinnen und Schüler genau bzw. eher zutreffend. Nur 16.9 % gaben an, dass dies eher nicht zutreffend war, und für 9.5 % war dies überhaupt nicht zutreffend.

Die Skala erreicht eine zufriedenstellende interne Konsistenz von  $\alpha = .86$ . Durchschnittlich haben die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der künstlerischen Unterrichtsprojekte eher identitätsbildende Prozesse wahrgenommen und sich selbst erfahren können ( $M = 2.48$ ,  $SD = 0.87$ ).

#### 8.4.5 Lernpotenziale aus Schülersicht

In einem offenen Antwortformat wurden die Schülerinnen und Schüler danach gefragt, was sie aus ihrer Sicht im Projekt Neues gelernt haben: »Was hast du aus deiner Sicht im Projekt Neues gelernt? Bitte schreibe in Stichpunkten!« Insgesamt liegen hierzu von den 275 Schülerinnen und Schülern 262 Angaben vor. Dabei waren bis zu drei Nennungen pro Schülerin bzw. Schüler möglich. Die Angaben wurden mittels deduktiver qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet und tabellarisch kategorisiert. Theoretisch wurden die vier Kompetenzbereiche Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen als Kategorien aufgenommen. Von den Schülerantworten wurden diejenigen Angaben ausgeschlossen, die keine Antworten auf die Fragestellung lieferten (z. B. »mit Oma kommen« oder »KLAUS ist cool«). Abbildung 55 zeigt die Verteilung der gebildeten Kategorien. Im Folgenden werden diese absteigend in ihrer absoluten Häufigkeit näher beschrieben.

Insgesamt zeigt sich, dass sich die meisten der Schülerangaben ( $n = 125$ ) auf die **Fachkompetenzen** beziehen. Aufgrund der interdisziplinären Ausrichtung einiger Projekte beziehen sich einige Angaben nicht nur auf kunstbezogenes Fachwissen, sondern auch auf das Fachwissen anderer Fächer (z. B. »die Ostergeschichte besser kennengelernt« oder »ich habe viel Neues über Jesus gelernt«). Die Mehrzahl der Angaben bezieht sich jedoch auf kunstbezogenes Fachwissen (z. B. »wie man Farben mischt« oder »richtig Hände malt«) oder auf künstlerische Strategien und Techniken (z. B. »cutten, andere Methoden/Anwendungen« oder »Filme aus Papier machen«).

Bei den **Sozialkompetenzen** finden sich in den Schülerangaben Hinweise auf Perspektivwechsel (z. B. »andere Blickwinkel sehen« oder »wie cool es ist, etwas anders zu machen«), auf die Förderung von Akzeptanz und Toleranz (z. B. »andere Ideen zu akzeptieren und umzusetzen« oder »die Meinungen der anderen respektieren«) sowie auf Teamfähigkeit (z. B. »ich habe gelernt, mit anderen zu arbeiten« oder »es ist einiges schaffbar, wenn man zusammenarbeitet«).

Ferner finden sich in den Schülerangaben Hinweise auf **Selbstkompetenzen**, im Sinne einer Stärkung von Selbstsicherheit und Selbstvertrauen (z. B. »ich kann mich mehr trauen« oder »seine Meinung und Ideen zu äußern«) sowie Kreativität (z. B. »kreativer werden« oder »steigert Kreativität«). Diese Selbstkompetenzen werden ergänzt durch wenige Einzelnennungen, die nicht weiter kategorisiert werden konnten (z. B. »dankbar zu sein« oder »über mich selbst«).

**Methodenkompetenzen** finden sich kaum in den Schülerangaben (z. B. »nichts falsch machen« oder »immer weitermachen«). Diese scheinen jedoch weniger angeeignete Lern- und Arbeitsstrategien zu sein, sondern sich mehr auf Hinweise oder Aussagen der Künstlerinnen zu beziehen, die hier wiedergegeben werden.

Darüber hinaus haben auch einige Schülerinnen und Schüler ( $n = 44$ ) angegeben, **nichts gelernt** zu haben (z. B. »weiß ich nicht« oder »nichts Neues«). Doppelnennungen wurden hier berücksichtigt. Dies erscheint vor dem Hintergrund der wahrgenommenen Lernpotenziale als schwierig, da für diese Schülerinnen und Schüler das künstlerische Arbeiten anscheinend nicht mit Lernen verbunden ist.



Nicole Berner und Janine Strasser

## Kapitel 9

### Strukturzusammenhänge künstlerischer Bildungsangebote

Qualität künstlerischer Bildungsangebote ist auch im Zusammenspiel von sich im Prozess verändernden Zielen und den damit erforderlichen methodischen sowie organisatorischen Entscheidungen zu denken (Seidel et al., 2009). Oftmals sind Entscheidungen intuitiv in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern zu treffen und beeinflussen so das Lernen im künstlerischen Arbeiten. Denn grundlegend ist anzunehmen, dass in künstlerischen Arbeitsprozessen das Erfahren und Lernen in einem direkten Verhältnis zueinander stehen und von dem jeweiligen Setting, in dem die Akteure miteinander agieren, beeinflusst werden (Kapitel 1; u. a. Berner, 2018; Buschkühle, 2015). Daher erscheint die Frage zentral, (a) welche Ziele überhaupt formuliert werden, davon ausgehend, (b) welche Wirkungen künstlerische Bildungsprozesse erzielen können und (c) wie diese Wirkungen in den jeweiligen künstlerischen Bildungsangeboten erreicht werden können.

Wurden zwar aus der Perspektive der Künstlerinnen sowie der Schülerinnen und Schüler Lern- und Erfahrungspotenziale bereits in den vorherigen Kapiteln beschrieben, so kann die vorliegende Begleitforschung keine Wirkungen beschreiben. Jedoch sollen in diesem Kapitel mögliche Strukturzusammenhänge betrachtet werden zwischen den intendierten Lern- und Erfahrungspotenzialen und den Angebotsmerkmalen der künstlerischen Unterrichtsangebote, um sich der Frage nach dem WIE anzunähern. Gefragt wird demzufolge danach, wie die Künstlerinnen in den künstlerischen Unterrichtsprojekten die formulierten Ziele umsetzen. Anhand der Gegenüberstellung mit dem Schülerfragebogen wird zudem die Betrachtung der Strukturzusammenhänge auf die Schülerperspektive erweitert. Hierzu werden folgende vier, auch in den Reflexionsberichten zentral formulierte Ziele dem methodischen Handeln der Künstlerinnen gegenübergestellt und mit den Schüleraussagen kontextualisiert:

- (1) Kreativität anregen und fördern
- (2) Künstlerische Qualität sichern, Verständnis für Kunst entwickeln und fachliche Fertigkeiten fördern
- (3) Selbst- und Sozialkompetenzen stärken
- (4) Leib-sinnliches Erfahren ermöglichen

Die qualitative Auswertung betrachtet hierzu ausgehend von dem in Kapitel 1 vorgestellten Strukturmodell der Arbeits- und Lernsituation in künstlerischen Bildungsprozessen in Anlehnung an Rausch (2011) die Strukturzusammenhänge zwischen den jeweiligen Prozessmerkmalen zur Gestaltung des Lernhandelns in künstlerischen Bildungsangeboten. Dies mit Bezug auf die Lern- und Erfahrungspotenziale, die in den künstlerischen Unterrichtsprojekten von den Künstlerinnen intendiert sowie durch die Schülerinnen und Schüler berichtet wur-

den. Damit wird auch eine am Output orientierte Betrachtung eingenommen und danach gefragt, inwiefern das methodische Handeln an den durch die Künstlerinnen intendierten Zielen ausgerichtet ist und diese fördert. Zu beachten ist, dass sich hieraus keine Aussagen über mögliche Wirkungsmechanismen der künstlerischen Unterrichtsangebote treffen lassen. Für die Ergebnisaufbereitung wurden die Kodierungen der qualitativen Inhaltsanalyse zur Angebotsqualität sowie die quantitative Analyse des Schülerfragebogens (Kapitel 8) herangezogen. Mittels der Prozedur Code-Relation in MAXQDA wurden Zusammenhänge der qualitativen Kodierungen in MAXQDA visualisiert und die Kodierungen entsprechend aufeinander bezogen sowie mit dem Schülerfragebogen kontextualisiert. Die in diesem Kapitel einbezogenen Textbelege stammen aus den künstlerischen Unterrichtsprojekten, die in Kapitel 2 beschrieben sind. Exemplarische Textbelege aus den Reflexionsberichten der Künstlerinnen werden für ein besseres Verständnis in diesem Kapitel daher projektbezogen angeführt. Nähere Informationen zum Auswertungsvorgehen finden sich in Kapitel 4. Im Folgenden werden die Strukturzusammenhänge näher dargestellt und anhand von Beispielen veranschaulicht. In Kapitel 10 werden die Ergebnisse nochmals aufgenommen und diskutiert.

## **9.1 Kreativität anregen und fördern**

Wie bereits in Kapitel 7 beschrieben, stellt Kreativitätsförderung ein zentrales Ziel künstlerischer Bildung dar und wurde auch in den Atelierresidenzen durch die Künstlerinnen verfolgt. Dabei zeigten sich die nachfolgend beschriebenen Zusammenhänge zwischen dem Ziel Kreativität und Offenheit mit dem methodischen Handeln der Künstlerinnen.

### **9.1.1 Aktivieren und Rückmelden – Kreativität und kreative Selbstwahrnehmung stärken**

Das Rückmelden von Gestaltungsprozessen stand häufig im Zusammenhang damit, Ideen zu entwickeln und Kreativität zu fördern. In der künstlerischen Arbeit mit Jugendlichen an Schulen sind Künstlerinnen und Künstler direkt in die Gestaltungs- und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler involviert und können diese sowohl positiv als auch negativ beeinflussen. Um Arbeitsprozesse positiv zu unterstützen, ist es daher zentral, auf die jeweiligen Arbeitsprozesse konstruktiv zu reagieren sowie auf die individuellen Anforderungen einzugehen. Insgesamt zeigt sich, dass Rückmeldungen der Künstlerinnen häufig mit der Absicht verbunden waren, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Kreativität und Ideenfindung zu fördern. So bezogen sich Rückmeldungen u. a. darauf, den Fokus der Schülerinnen und Schüler zu ändern und sie in andere Denkrichtungen zu bringen. Dies besonders dann, wenn Prozesse stagnierten oder sich in gewohnten Bahnen bewegten. Aber auch das Weiterdenken, Irritieren und Assoziieren waren Teile der Rückmeldeprozesse. So führten beispielsweise zusätzliche Materialien, die die Künstlerinnen einbezogen, zur Weiterentwicklung der aktuellen Arbeiten sowie zu weiterführenden Prozessen. In den Schü-

lerperspektiven zeigte sich dies bestätigt. Über die elf mit dem Schülerfragebogen erfassten künstlerischen Unterrichtsprojekte hinweg nahmen sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer Arbeit durchschnittlich als kreativ wahr, konnten u. a. leicht Ideen entwickeln und gaben an, auch auf außergewöhnliche Ideen zu kommen (Kapitel 8).

Das Rückmelden von Gestaltungs- und Arbeitsprozessen durch die Künstlerinnen zeigte sich zudem als eine bedeutende Methode der Schüleraktivierung. Weniger das Lob, vielmehr die fachliche Expertise der Künstlerinnen und eine kritisch-konstruktive Einschätzung durch die Künstlerinnen im Prozess waren hier von Bedeutung. Darüber hinaus haben die Künstlerinnen häufig im Arbeitsprozess die Schülerinnen und Schüler dazu motiviert, eigene Ideen weiterzudenken und fortzusetzen. Zudem haben sie die Schülerinnen und Schüler in dem je eigenen, individuellen Arbeiten ermutigt. Das Ermutigen erscheint hier als relevante Form der Rückmeldung, insbesondere als eine Art der Bestärkung. Gerade da künstlerisches Arbeiten prozessoffen ist und damit auch Unsicherheit auslösen kann, ist dies von Bedeutung. Hier erscheint es erforderlich zu sein, die Schülerinnen und Schüler in ihren je eigenen Gestaltungsweisen wahrzunehmen und sie davon ausgehend zu ermutigen und zu fördern.

Im Projekt »Found« zeigte sich, dass es notwendig war, zur komplexen Aufgabe der Bebilderung bzw. Vertonung direkte Hilfestellungen zur Strukturierung der künstlerischen Prozesse zu geben. Was ist zunächst notwendig, um die Idee umzusetzen? Wie kann man die Ideen verbildlichen? Welche Möglichkeiten der Vertonung gibt es? Hier zeigt sich, dass den Schülerinnen und Schülern, insbesondere bei komplexen künstlerischen Vorhaben, eine Struktur Hilfe bieten konnte, in die Arbeitsprozesse zu gelangen und sich in der Gruppe abzustimmen.

*»Ich schlage ihnen vor, sich auf die Szenen zu konzentrieren, die sie aufgeschrieben haben, falls sich herausstellt, die Tonspur ist zu lang, kürzen wir sie, und sie beginnen jetzt aber zunächst einmal, die ersten Stichworte zu verbildlichen.« (K2, 12/16, S6, Projekt »Found«)*

Ein hohes Unterstützungspotenzial der Schülerinnen und Schüler durch die Künstlerinnen im Rahmen des Artist-in-Residence-Programms an Schulen bestätigt sich auch aus Schülersicht. So gaben im Schülerfragebogen viele Schülerinnen und Schüler an, dass sie sich durch die Künstlerinnen im Rahmen der künstlerischen Unterrichtsprojekte gut unterstützt gefühlt hatten (Kapitel 8) und dass die Künstlerinnen an vielen Stellen auf die individuellen Vorhaben gut eingegangen sind. Zudem gaben viele Schülerinnen und Schüler an, dass die Künstlerinnen ihnen relevante Hilfestellungen und Anregungen geben konnten.

### **9.1.2 Forschend die Kunst entdecken**

In der Atelierarbeit wurden forschende, spielerische und experimentelle Methoden sowie Aufgaben genutzt, um den Schülerinnen und Schülern einen Einstieg in die künstlerische Auseinandersetzung zu ermöglichen und Kreativität zu fördern.

In den künstlerischen Unterrichtsprojekten wurde experimentell, spielerisch und forschend-suchend gearbeitet, häufig mit dem Verweis auf Vielfalt der künstlerischen Zugänge und der damit verbundenen Mehrdeutigkeit und Offenheit im künstlerischen Vorgehen. An einigen Stellen im Material zeigt sich, dass prozessbezogene, spielerische Tätigkeiten eine erste Annäherung ermöglichen, Ideen anregen und ein zu stark ausgerichtetes lineares Vorgehen vermeiden sollen.

*»Hier war es wichtig, die Schülerinnen und Schüler etwas von der performativen Seite abzulenken. In diesem Fall sollten sie sich erst mal mit den Luftballons beschäftigen, ausprobieren, damit spielen [...]« (K1, 12/16, S15, Projekt »Fremd-Körper-Sprache«)*

Spielerische, experimentelle Verfahren wurden häufig dann eingesetzt, wenn sich die Schülerinnen und Schüler in ihren Handlungen stark fokussierten und Prozesse dadurch kanalisiert wurden. So im Projekt »Fremd-Körper-Sprache«. Im gewählten Ausschnitt aus der Reflexion der Künstlerin wird beschrieben, wie Schülerinnen und Schüler von der Anforderung performativen Arbeitens gehemmt waren und so Prozesse stagnierten. Die Künstlerin holte die Schülerinnen und Schüler dahin gehend ab, als dass sie auf das spielerische Ausprobieren abzielte und zunächst den Fokus verlagerte. Erst später wurde dies wieder in den Kontext performativen Arbeitens zurückgeholt.

Viele der Schülerinnen und Schüler gaben im Schülerfragebogen an, in den erfragten künstlerischen Unterrichtsprojekten relativ leicht Ideen bekommen zu haben, fantasievoll gewesen zu sein und auch ungewöhnliche Einfälle gehabt zu haben (Kapitel 8). Sicherlich ist hier kein direkter Zusammenhang zu sehen, jedoch zeigen sich einige Parallelen zu den Berichten der Künstlerinnen in Bezug auf forschende, experimentelle und spielerische Zugänge. So wurden in den künstlerischen Prozessen die forschenden, experimentellen und spielerischen Zugänge mit den Schülerinnen und Schülern vielfältig umgesetzt: Es wurde zum Experimentieren angeregt, die Materialien verschieden exploriert, forschende Positionen eingenommen, improvisiert und spielerisch verschiedene Handlungen performativ erprobt:

*»Ich zeigte den Schülerinnen und Schülern kleine Bewegungsabläufe und irgendwann sollte immer wieder jemand anderes vor der Klasse stehen und etwas vormachen. Es hat sich daraus ein Spiel entwickelt.« (K1, 02/17, S16, Projekt »Zombie-Freedom«)*

Performative Herangehensweisen waren meist verbunden mit leib-sinnlichem Erleben und waren Ausgangspunkt für die künstlerischen Suchbewegungen und eine sinnlich-ästhetische Aktivierung der Schülerinnen und Schüler. Dabei zeigte sich ein spezifischer Fokus auf leib-sinnliche Erfahrungsprozesse. Dies war verbunden mit der künstlerischen Ausrichtung der Artists in Residence und zeigte sich in partizipativen künstlerischen Vorhaben mit den Jugendlichen. Den eigenen Körper bzw. sich selbst als künstlerisches Mittel in medialen

Werken zu präsentieren und in Aktion zu treten, waren an vielen Stellen für die künstlerischen Unterrichtsprojekte durch die Künstlerinnen als Ziele beschrieben. Hiermit ist nicht nur eine besondere Qualität künstlerischer Bildung verbunden, die mit der künstlerischen Expertise verbunden ist, sondern damit wird auch ein partizipatives Kunstverständnis transportiert, das in der künstlerischen Arbeit mit Jugendlichen an zeitgenössischen Konzepten der Medienkunst ausgerichtet ist und hier ihren Bezug erfährt.

### **9.1.3 »Wenn's mal nicht so werden will [...]« – Produktiver und kreativer Umgang im Spannungsverhältnis von Richtig und Falsch**

Eine positive Fehlerkultur zeigte sich im Zusammenhang mit prozessorientiertem und kreativem Arbeiten. Richtig und Falsch sind Begriffe, die in der Schule sehr präsent sind. Schülerinnen und Schüler haben diese Denkkategorien auch in künstlerischen Prozessen und können sich manchmal nur schwer davon lösen. Zudem kann es immer wieder dazu kommen, dass etwas nicht so läuft, wie zunächst gedacht – aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler sowie der Kunstschaffenden. Arbeitsprozesse können eben auch einmal in eine gefühlt »falsche« oder »andere« Richtung verlaufen. Wie kann es dann aber weitergehen? Wie kann damit produktiv umgegangen werden?

Im Rahmen der Begleitforschung zeigte sich anhand des Schülerfragebogens, dass sich die Schülerinnen und Schüler während der Arbeit im Atelier eher darüber bewusst waren, nichts falsch machen zu können (Kapitel 8). Die Beschreibungen der Künstlerinnen lassen einen annähernd selbstverständlichen Umgang mit scheinbaren Fehlern vermuten. An einigen Stellen gehen sie explizit darauf ein. Hier zeigt sich eine Prozessorientierung und ein realistischer Anspruch an die künstlerische Arbeit der Schülerinnen und Schüler als hilfreich, um Lernende zu stärken und Prozesse zu wagen.

*»Natürlich kommen zunächst einmal Aussagen wie ›oh nein, ich kann das nicht, ich will nicht, ich schaff das nicht...‹. Aber die Betonung liegt ganz klar darauf, dass es nichts zu verlieren gibt, nur dass sie einander zeigen, was sie erarbeitet haben in so kurzer Zeit, was sie zum Thema ihrer Szene machen.« (K2, 12/16, S10, Projekt »Kleider machen Leute«)*

An einigen Stellen in den Reflexionsberichten der Künstlerinnen zeigt sich zudem systematisch eine gewisse Nähe des positiven Umgangs mit Fehlern und Kreativität als künstlerischen Prozessen innewohnendes Ziel. Insbesondere dann, wenn es darum ging, nicht die eine richtige Lösung zu finden, sondern eine eigene, individuelle und damit originelle Idee zu verwirklichen. Auf die Vielfalt an Zugängen, die in künstlerischen Prozessen möglich ist, wurde an vielen Stellen immer wieder explizit Wert gelegt. Auch eigene Zugänge und Lösungen zu finden, war den Künstlerinnen ein besonderes Anliegen.

*»Wir suchen nicht nach der richtigen Geschichte. Wozu auch? Die Originalgeschichte haben wir ja sowieso in Form des Originalfilms. Es ist aber für uns viel interessanter, was ihr daraus macht. Was für ein Potenzial versteckt sich in diesen Bruchstücken. Wir wollen Neues, Außergewöhnliches erfahren. Eure Sicht auf diese alten Filme.«  
(K1, 09/16, A44, Projekt »Found«)*

Hier war auch relevant, dass es nicht darum ging, einen Künstler bzw. eine Künstlerin oder einen künstlerischen Stil kennenzulernen oder gar nachzuahmen, sondern vielmehr den ästhetischen Wert der eigenen Arbeit zu sehen, anzuerkennen und an diesem weiterzuarbeiten. So wurde auf den »eigenen Style« (K2, 11/16, S1), der sich in den Arbeitsprozessen bei den Schülerinnen und Schülern entwickelt, mehrfach hingewiesen und dieser eigene, individuelle Stil als Ziel künstlerischer Arbeit mit Jugendlichen verstanden (Kapitel 7).

Vielen Schülerinnen und Schülern hat zudem insbesondere das prozessorientierte Arbeiten an den künstlerischen Unterrichtsprojekten gefallen (Kapitel 8). Unter prozessorientiertem Arbeiten ist das Arbeiten nicht auf ein fertiges Produkt hin zu verstehen, sondern vielmehr, im Prozess Ziele und Intentionen, Inspiration und Umsetzung zu finden. Dass sich im Prozess auch viel ändern kann und verworfen wird, ist damit in die Begleitung der Arbeitsprozesse einzubeziehen. Prozessorientiertes Arbeiten und der Fokus auf das Lernen durch Fehler zeigten sich auch in den Atelierresidenzen als spezifische Merkmale einer positiven Fehlerkultur und waren mit dem Ziel der Kreativitätsförderung verbunden.

#### **9.1.4 In künstlerischen Prozessen neue Erfahrungen ermöglichen**

Künstlerische Bildung kann dazu beitragen, sich auf Neues einzulassen, neuen Erfahrungen gegenüber offen zu sein und kann damit die Kreativitätsförderung unterstützen. In den Ateliers wurden die Schülerinnen und Schüler mit vielen neuen Erfahrungen konfrontiert und konnten Kunst aus einem neuen Blickwinkel kennenlernen und erleben. Viele Schülerinnen und Schüler gaben im Schülerfragebogen an, in den künstlerischen Unterrichtsprojekten mit Spaß Neues ausprobiert zu haben und sich eher leicht auf neue Inhalte eingelassen zu haben. Zudem gaben die meisten Schülerinnen und Schüler an, aus den neuen Erfahrungen im Projekt auch viel gelernt zu haben (Kapitel 8). Die Künstlerinnen berichteten davon, dass einige der Schülerinnen und Schüler sich zunächst nur wenig auf das Neue bzw. auf Fremdes einstellen konnten und sich erst nach und nach – durch das Setting im Atelier, durch die zum Teil intensive individuelle Begleitung der Künstlerinnen oder durch den gemeinsamen Austausch und eine gemeinsame Ideensammlung – immer mehr öffneten.

*»Nach den Anfangsunsicherheiten haben alle Schüler, soweit ich das einschätzen kann, unglaublich gut zusammengearbeitet. Alle waren dabei, und je länger sie gearbeitet haben, desto erfinderischer und offener wurden sie. Was wichtig ist, ist, die Anfänge gut zu begleiten.« (K1, 09/16, A43, Projekt »Found«)*

Über alle durchgeführten Projekte hinweg zeigte es sich als ein relevantes Anliegen der Künstlerinnen, die Schülerinnen und Schüler mit neuen Erfahrungen zu konfrontieren. Nicht nur weisen die Künstlerinnen an einigen Stellen auf die Relevanz des Offenseins für neue Erfahrungen hin, sondern dies zeigte sich auch in den vielen neuen Inhalten, den Möglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler, sich zu öffnen und über sich selbst hinauszuwachsen. In ihrem formulierten Anspruch war es für die Künstlerinnen von Bedeutung, Ideen zu entwickeln, zu erfinden, zu erschaffen und die Jugendlichen aus bekannten Bahnen zu bringen. Sie forderten die Jugendlichen in den je eigenen künstlerischen Auseinandersetzungen und ermöglichten ihnen so neue Sichtweisen, aus denen neue Ideen und kreative Prozesse erwachsen konnten.

### **9.1.5 »[...] dadurch konnte eine positive Beziehung zu allen Schülerinnen und Schülern aufgebaut werden«**

Im Zusammenhang mit kreativen Prozessen wurden in den Atelierresidenzen auch das Vertrauen und eine positive Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern durch die Künstlerinnen benannt. Die künstlerischen Unterrichtsprojekte, die die Künstlerinnen in den Schulklassen durchführten, waren meist über mehrere Wochen angelegt. Dadurch konnten die Schülerinnen und Schüler die Künstlerinnen über einen längeren Zeitraum kennenlernen. Lernende und Künstlerinnen kamen ins Gespräch, arbeiteten gemeinsam in den Projekten und tauschten sich über ihre Interessen und Erfahrungen aus.

Im Projekt »Videoporträt« begünstigte genau diese Nähe kreatives Arbeiten und konnte erst durch längeres gemeinsames und individuelles Arbeiten ermöglicht werden. Das Projekt war ausgerichtet auf persönliche Darstellungen mittels Videoporträt und erforderte ein Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler seitens der Künstlerin.

*»Trotz der anfänglichen Ratlosigkeit und mancher Fremdseligkeit von der Seite der Schülerinnen und Schüler hat sich durch die Dauer des Projekts eine positive Beziehung zu allen Schülerinnen und Schülern aufgebaut. Das ermöglicht es, dass sich die Schülerinnen und Schüler mehr trauen und öffnen.« (K1, 02/17, S6, Projekt »Videoporträt«)*

Hier wird beschrieben, dass die Dauer des Projekts zur positiven Beziehung beitrug und somit ein besseres Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler ermöglicht wurde. Dies führte dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler immer mehr zutrauten und sich auch gegenüber der Künstlerin immer mehr öffneten. So konnten Ideen umgesetzt werden, die sonst im Verborgenen geblieben wären. Insgesamt zeigte sich ein wenig hierarchisches Verhältnis zwischen den Künstlerinnen und den Schülerinnen und Schülern.

### 9.1.6 In der Kunst Kreativität erfahren

Die authentische Darstellung künstlerischer Erfahrung konnte im Rahmen der Atelierresidenzen dann in Verbindung mit Kreativität gebracht werden, wenn die Künstlerinnen diese in die Prozesse einbrachten und eigene künstlerische Erfahrungen auf Aufgaben und Projektideen übertrugen. So spielen der gestaltende Umgang mit vorhandenen Materialien und das Verändern eine relevante Rolle.

*»Ich arbeite in meiner künstlerischen Praxis seit Jahren mit »Vorgefundenem«: Fotos, Videos, Texte, Dialoge, Szenen, Bilder, die ich neu interpretiere oder eben interpretieren lasse, was oft zur Erschaffung neuer Resonanzräume führt und dadurch zu einer Reflexion über das Vorgefundene. Und genau das passiert gerade hier mit den mittelalterlichen Zeichnungen. Sie werden interpretiert, verändert, umfunktioniert, neu gedacht. Die Schülerinnen und Schüler lernen den Umgang mit Werkzeugen, mit verschiedenen Materialien, Verbindungstechniken, aber vor allem müssen sie DENKEN!« (K1, 05/17, S22, Projekt »Technik im Mittelalter«)*

Zeichnungen mittelalterlicher Maschinen sollten in dreidimensionale Objekte mit Holz umgesetzt werden (Kapitel 2). Dabei waren das Umgestalten, Kombinieren, Interpretieren, aber auch Verwerfen und Neudenken zentral. Auch im künstlerischen Arbeiten werden diese kreativen Verhaltensweisen oftmals durch die Künstlerinnen initiiert und anhand von Aufgaben gefordert, aber auch im Rahmen von Rückmeldeprozessen, in denen sie immer wieder auch auf die eigenen künstlerischen Erfahrungen zurückgreifen und diese als Referenz heranziehen. So auch im Projekt »Found«, in dem die Künstlerin in ihrer Rückmeldung direkt an eigene Erfahrungen aus ihrer Theaterzeit anknüpft.

*»Auch den spielerischen Umgang mit den Gegenständen musste ich noch mal deutlich erwähnen. Sie sollten den Raum erkunden, sich frei bewegen, beim Sprechen nicht immer sitzen, sondern aufstehen, die Position ändern. Das sind alles wichtige Anweisungen, die noch aus meiner Zeit des Theaterspielens stammen.« (K1, 09/16, A40, Projekt »Found«)*

Zudem werden Beispiele u. a. anhand von eigenen Arbeiten im Atelier oder Kunstwerken anderer Künstler gegeben, aber auch durch Erzählungen beschrieben. Die Vielfalt und Offenheit, die in der Kunst möglich sind, aber auch die Anregung zur eigenständigen und vertieften Auseinandersetzung waren relevante Kategorien, die exemplarisch in der Kunst für kreatives Arbeiten umgesetzt wurden.

### 9.1.7 Vorstellungen gemeinsam bilden

In den Arbeitsprozessen wurden die Schülerinnen und Schüler durch die Künstlerinnen häufig individuell begleitet, was durch Teamteaching sowie Aufteilung der Schulklasse möglich war. Hierdurch konnten die Jugendlichen individuell gefördert werden. Dabei zeigte sich an einigen Stellen, dass ein zwischen Künstlerinnen und Schülerinnen und Schülern geführter Aushandlungsprozess in den Vorstellungen und Ideen der Jugendlichen meist dazu führte, dass eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik sowie ein Durchdenken erster Ideen möglich waren. So auch im Projekt »Videoporträt«. Hier wurde in individuellen Arbeitsprozessen von Künstlerin und Schülerin bzw. Schüler ein Videoporträt erarbeitet. Dabei wurden gemeinsame Ideen und Vorstellungen ausgetauscht und daran gearbeitet, bis beide Parteien, die Künstlerin und die Schülerin bzw. der Schüler mit dem Ergebnis zufrieden waren.

*»Die Suche ist wichtig, nicht das gedankenlose Ausführen einer im Kopfentstandenen Idee. Jede der Schülerinnen und jeder der Schüler kommt in die Box mit einer Idee, die erst mal getestet und so lange modifiziert wird, bis beide Seiten (Schüler und ich) zufrieden sind.« (K1, 02/17, S4, Projekt »Videoporträt«)*

Vorstellungsbildung spielte darüber hinaus an einigen Stellen eine relevante Rolle hinsichtlich der Vermittlung künstlerischer und kreativer Denk- und Handlungsweisen. So war es hier für die Künstlerinnen von Bedeutung, dass sich die Schülerinnen und Schüler ihrer inneren Bilder bewusst waren und sich mit diesen in den individuellen Arbeitsprozessen intensiv auseinandersetzten.

*»Während des Prozesses wurden die Gruppen immer erfinderischer. Ein Schüler hatte das Internet, um Objekte zu finden, die seinen Vorstellungen entsprachen, immer wieder zurate gezogen. Es ging nicht um irgendeine Waffe. Er wollte eine Waffe, die seinen Vorstellungen entsprach, und so suchte er im Netz nach geeigneten Abbildungen, die er dann abzeichnete.« (K1, 09/16, A40, Projekt »Found«)*

Die Künstlerin beschreibt hier einen individuellen Arbeitsprozess eines Schülers im Rahmen des Projekts »Found«. Es ging darum, eine Tonspur zu bebildern. Wie sich hier zeigte, wurden Bilder aus der Internetsuche herangezogen, um die Vorstellung umzusetzen und entsprechend zu zeichnen.

## 9.2 Künstlerische Qualität sichern, Verständnis für Kunst entwickeln und fachliche Fertigkeiten fördern

Künstlerische Qualität zeigt sich verschieden und ist stark von der jeweiligen Expertise der Kunstschaffenden an den Schulen abhängig. Grundsätzlich ist es für qualitätsvolle künstlerische Bildungsprozesse zentral, künstlerische Qualität zu gewährleisten, um anhand von authentischen künstlerischen Lernarrangements am Kunstschaffen und an der Kunst ausgerichtete Prozesse und damit Lernhandeln zu ermöglichen.

### 9.2.1 Forschend lernen – künstlerische Fertigkeiten und Techniken eigenständig aneignen

Neben kooperativen Arbeitsformen und Feedback sind forschende, experimentelle und spielerische Zugänge Aktivierungsformen, auf die die Künstlerinnen in ihren Berichten vermehrt hingewiesen hatten und einen engen Bezug zum eigenen Kunstschaffen aufweisen. Hier zeigt sich eine häufige Nähe zum leib-sinnlichen Wahrnehmen und Erleben und zu einer intensiven selbstständigen Auseinandersetzung und Aneignung künstlerischer Fertigkeiten. Künstlerische Fertigkeiten subsumieren künstlerische Techniken und Strategien, die in künstlerischen Prozessen Anwendung finden (Kapitel 7). In den künstlerischen Unterrichtsprojekten zeigte sich eine gewisse Nähe zwischen der Vermittlung künstlerischer Fertigkeiten als Ziel und forschenden, experimentellen und spielerischen Zugängen. So wurde beispielsweise im Projekt »Fremd-Körper-Sprache« eine Schülergruppe damit beauftragt, suchend bestimmte Themen und Orte zu erschließen und diese Erkundungsprozesse fotografierend, zeichnend oder filmend künstlerisch zu dokumentieren.

*»Die Gruppe sollte losziehen. Räume erkunden, den Schulhof. Sie sollten Fotos und Videos von Sachen, Menschen, Räumen und Orten machen, an denen sich etwas Fremdes befindet.« (K1, 12/16, S13, Projekt »Fremd-Körper-Sprache«)*

Im aktiven Umgang mit den künstlerischen Techniken konnten die Schülerinnen und Schüler diese üben und in der Aufgabenbearbeitung einen selbstständigen und eigenen Umgang erlangen. Freie Suchbewegungen erfordern es, dass die gemachten Erfahrungen reflektiert und ausgetauscht werden, um die unterschiedlich gefundenen Wege zu ergänzen und die Erfahrungen gegenüberzustellen. So zeigt sich auch die Vielfalt in der Umsetzung, die für Kunst charakteristisch ist. An einigen Stellen wurde darauf hingewiesen, dass insbesondere der experimentelle Umgang mit verschiedenen Möglichkeiten der Gestaltung für künstlerisches Arbeiten zentral ist und zu Erkenntnis- und Lernprozessen führt. So wurden immer wieder Schülerarbeiten miteinander besprochen und in intensiven Auseinandersetzungen mit den Schülerinnen und Schülern individuelle Gestaltungsmöglichkeiten erforscht. Dabei war von Bedeutung, dass im Austausch über die künstlerische Arbeit gemeinsam ein ästhetisches Verständnis für Gestaltungsmöglichkeiten erarbeitet wird.

*»Es geht heute vorrangig darum, das Bewusstsein und die Wahrnehmung dafür zu schulen, wie und welche Bilder man auswählt, wie diese Motive dann ausgeschnitten werden und wie sie zusammengesetzt neue Bildkompositionen ergeben können [...].« (K2, 02/17, S21, Projekt »Hungertuch«)*

Ging es aber um die Einführung neuer Techniken, so wurden auch direkte Hinweise und Anweisungen zum Umgang mit Werkzeugen und Material gegeben. Dies war vor allem im Rahmen der individuellen Begleitung umsetzbar, die in den Atelierresidenzen verstärkt durch Teamteaching realisiert wurde (Kapitel 7).

### **9.2.2 Gestaltungsprozesse rückmelden und individuell fördern**

Viele Rückmeldungen bezogen sich direkt auf die Gestaltungsprozesse und waren zum Teil intensive Einzelgespräche sowie konkrete Hinweise zum Arbeitsprozess im Rahmen einer individuellen Begleitung. In den künstlerischen Unterrichtsprojekten zeigte sich, dass die Künstlerinnen häufig in ihrem Feedback konkrete Hinweise zu künstlerischen Fertigkeiten sowie den Schülerinnen und Schülern weitere Erklärungen zu den je eigenen Gestaltungsprozessen gaben. Diese beinhalteten u. a. auch Arbeitsanweisungen, Erklärungen sowie Beispiele.

*»Ich schlage ihnen vor, eigenartige, seltsame Orte oder Gegenstände zu fotografieren oder aufzunehmen und gehe mit ihnen ein paar Ideen durch.« (K3, 12/16, S4, Projekt »Fremd-Körper-Sprache«)*

An einigen Stellen berichten die Künstlerinnen auch davon, dass Hilfestellungen immer wieder notwendig waren, insbesondere was künstlerische Mittel anbelangte. Die Künstlerinnen waren hier sehr in ihrer Expertise gefragt und auch kritische Rückmeldungen wurden konstruktiv aufgenommen. Seitens der Künstlerinnen zeigte sich häufig, dass sie die Prozesse der Jugendlichen ernst nahmen und mit diesen in intensive Auseinandersetzungen traten.

*»Auf jeden Fall benötigen sie in vielerlei Hinsicht Hilfestellung – manchmal sind es nur kleine Hinweise, manchmal spreche ich mit ihnen lang über die Frage nach kompositorischer Anordnung.« (K2, 11/16, S15, Projekt »La Coollage«)*

Der Wunsch und das Bedürfnis nach individueller Förderung waren dabei an vielen Stellen spürbar. Nicht nur im Sinne individueller Rückmeldeprozesse, sondern auch durch eine sehr schülerorientierte und individualisierte Ausrichtung in ihrem methodischen Handeln (Kapitel 7).

*»Nach wie vor dominieren intensive Einzelgespräche und die individuelle Hilfestellung an den Werken das Arbeiten.« (K2, 02/17, S15, Projekt »La Coollage«)*

Dies war zum Teil dadurch möglich, dass die Künstlerinnen einige künstlerische Unterrichtsprojekte im Teamteaching konzipierten sowie in manchen Projekten auch die Lehrperson – häufig dann die Kunstlehrperson – im Unterricht aktiv in ihrer Rolle als Lehrende involviert war. Der hohe Anteil individualisierter Rückmeldung und Begleitung (Kapitel 7) zeigt sich als besonderes Potenzial von Formaten künstlerischer Bildung, in denen Künstlerinnen und Künstler zusätzlich zu den Lehrpersonen an Schulen über eine längere Zeit tätig sind und Schülerinnen und Schüler in ihren je individuellen Entwicklungsprozessen kennenlernen und begleiten können. Dabei kann es besonders positiv bewertet werden, wenn Künstlerinnen und Künstler gemeinsam ein Atelier bespielen und sich auch in der Konzeption der Projekte beraten sowie in ihrem Selbstverständnis an der Schule austauschen und kooperieren können. Stark individualisiertes Arbeiten mit Schülerinnen und Schülern ist jedoch nur möglich, wenn kleine Gruppen betreut werden können, was z. B. durch Teamteaching mit der Lehrperson oder einer weiteren Künstlerin/einem weiteren Künstler im Projekt oder durch das Aufteilen der Klasse in kleinere Gruppen realisiert werden kann.

### **9.2.3 Künstlerische Qualität entwickeln – Schülerinnen und Schüler in ihren Gestaltungsprozessen individuell begleiten und fördern**

In den künstlerischen Unterrichtsprojekten begleiteten die Künstlerinnen häufig die Arbeitsprozesse der Schülerinnen und Schüler sehr individuell und gingen gezielt auf deren Bedürfnisse ein (Kapitel 7). An vielen Stellen berichteten die Künstlerinnen davon, einzelne Schülerinnen und Schüler oder kleinere Schülergruppen zu betreuen und in ihren Arbeits- und Entwicklungsprozessen zu begleiten. Dies häufig mit dem Hinweis auf künstlerische Techniken, Materialien oder Werkzeuge eingehen und den Schülerinnen und Schülern hier im Umgang behilflich sein zu können.

*»Wichtig war auch die ständige Begleitung meinerseits, da die Schülerinnen und Schüler oft nicht wissen, für was die einzelnen Werkzeuge gut sind oder wie man sie richtig und sicher benutzt.« (K1, 05/17, S5, Projekt »Technik im Mittelalter«)*

Diese individuelle Förderung der künstlerischen Fertigkeiten zeigte sich als besondere Zielsetzung, auf die die Künstlerinnen in Verbindung mit den künstlerischen Unterrichtsprojekten an vielen Stellen hingewiesen haben. Dies bestätigen in der Befragung auch die Schülerinnen und Schüler, dass sie in den künstlerischen Unterrichtsprojekten viele neue Fertigkeiten erlernt haben (Kapitel 8). Die Förderung der Schülerinnen und Schüler in den für die Projekte je eigenen künstlerischen Fertigkeiten, Techniken und Strategien war den Künstlerinnen ein besonderes Anliegen. Hier zeigt sich die künstlerische Qualität in den Schülerarbeiten, die u. a. durch die individuelle Begleitung und Betreuung sowie durch die konstruktive und fachlich fundierte Rückmeldung der individuellen Gestaltungs- und Arbeitsprozesse möglich wurde (Kapitel 7). Es zeigte sich aber auch ein starkes Eingebundensein der Künst-

lerinnen in die einzelnen Prozessverläufe. Die Künstlerinnen begleiteten die Prozesse sehr eng und nahmen direkten Anteil. Dies einerseits als konkrete Ideen, die sie in die Prozesse einbrachten, andererseits gestalteten sie die Prozesse mit und waren direkt in die Planung und Durchführung involviert.

*»Ein schönes Beispiel dafür finde ich z. B., als wir in der 2001 Gruppe überlegen, was man noch machen kann, weil sie bisher nur zwei äußerst kleine, kleinteilige Scherenschnitte hatten, dass sie dem etwas großes Dunkles entgegensetzen müssten. So entsteht z. B. der Sternenhimmel – schwarze Pappe, nur mit den Löchern als Sterne, über die der Schatten einer Rakete zu fliegen scheint [...].« (K2, 09/16, S20, Projekt »Found«)*

Durch das direkte Einbringen der Künstlerexpertise können sich die Schülerinnen und Schüler in ihren gemeinsamen Gestaltungsprozessen daran ausrichten und diese weiterentwickeln. Ein gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern und Kunstschaffenden könnte so initiiert werden. Sind die künstlerischen Unterrichtsprojekte im Kunstunterricht einbezogen, sollten auch die Kunstlehrpersonen in ihrer künstlerischen Expertise in die künstlerische Begleitung verstärkt berücksichtigt werden, was eine gleichwertige Zusammenarbeit zwischen den Kunstschaffenden und den Kunstlehrpersonen erfordert.

Jedoch kann sich das Involviert-Sein der Künstlerinnen in den Arbeitsprozessen der Schülerinnen und Schüler im unterrichtlichen Kontext als problematisch zeigen, da Lehrpersonen Gestaltungsprozesse und Gestaltungsprodukte auch bewerten und beurteilen und so der Anteil, an dem die Künstlerin beteiligt war, transparent sein sollte und bei der Bewertung berücksichtigt werden muss (Kapitel 7).

Zeigt sich eine hohe Qualität der entstehenden Arbeiten und Arbeitsprozesse, kann eine hohe Eingebundenheit von Kunstschaffenden im Kontext von Unterricht zur Bewertung und Benotung im Konflikt stehen. Dies zeigte sich in den künstlerischen Unterrichtsprojekten immer dann, wenn dies im Vorfeld entweder nicht oder nur wenig an- bzw. abgesprochen wurde.

Damit sich eine intensive und selbstständige künstlerische Auseinandersetzung entwickeln konnte, erwies es sich für die Künstlerinnen als relevant, besonders zu Beginn die entstehenden Prozesse gut zu begleiten, damit im Bedarfsfall die Aufgabe oder Hinweise angepasst werden konnten.

*»Was wichtig ist, ist, die Anfänge gut zu begleiten.« (K1, 09/16, A43, Projekt »Found«)*

Immer wieder wurden die Arbeits- und Gestaltungsprozesse von den Künstlerinnen mit den Schülerinnen und Schülern besprochen und reflektiert. Dies zum einen in individuellen Zwischengesprächen, zum anderen aber auch gemeinsam mit der ganzen Klasse und der Lehrperson.

*»Sie [die Schülerinnen und Schüler, Anmerkung der Verfasserinnen] sollten kleine Gruppen bilden. Könnten auch alleine [...] oder nur zu zweit, und K3 und ich kommen zu jeder Gruppe und sprechen dort im kleinen Kreis über die Ideen und deren weiteren Entwicklungsmöglichkeiten.« (K1, 02/17, S5, Projekt »Videoporträt«)*

Einige Projekte wurden durch die Künstlerinnen so gestaltet, dass die Schülerinnen und Schüler selbst Teil der künstlerischen Prozesse wurden und dabei individuelle Themen einbringen konnten (z. B. Projekt »Videoporträt« oder Projekt »Zombie-Freedom«). Künstlerische Entscheidungen wurden dann zwar gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern getroffen, wurden jedoch durch die Künstlerin auf ein künstlerisches Endprodukt fokussiert. Hier war die Entwicklung eines Verständnisses, was Kunst ist bzw. was Kunst sein kann, entscheidender als die Entwicklung künstlerischer Fertigkeiten und Techniken oder eines eigenständigen künstlerischen Vorgehens der Schülerinnen und Schüler. Werden künstlerische Unterrichtsprojekte mit Schülerinnen und Schülern gestaltet, so erscheint es für die künstlerische Bildung an der Schule zentral, dass die Anforderung der Partizipation gewährleistet ist, um im künstlerischen Handeln auch ein Lernhandeln zu ermöglichen.

#### **9.2.4 Partizipation und Teilhabe ermöglichen – Verständnis entwickeln**

Das Atelier in der Schule ermöglichte es, dass Kunst erlebbar wird und Kunstwerke im Entstehen gesehen und erfahren werden konnten. Schülerinnen und Schüler konnten so ihre eigenen Arbeiten mit den Arbeiten der Künstlerinnen in Beziehung setzen und entsprechend gemeinsam reflektieren.

Zudem konnten Gestaltungsprozesse direkt an den Werken der Künstlerinnen veranschaulicht werden. Auch unfertige oder gar misslungene Arbeiten, die nicht weiterverfolgt wurden, hatten so exemplarischen Wert. Somit werden an der Kunst authentisch gestalterische Prozesse aufgezeigt, die für das weitere Lernen der Schülerinnen und Schüler von Bedeutung sein können. Selbstverständlich ist dies ein Aspekt, der auch in den herkömmlichen Kunstunterricht eingebracht werden kann, z. B., indem die Lehrperson eigene Skizzenbücher, Arbeiten aus dem Kunststudium oder aktuelle Arbeiten in den Unterricht einbezieht. Werden die Projekte dagegen interdisziplinär im Fachunterricht umgesetzt, ist dies eine Qualität, die künstlerisches Denken sowie die künstlerische Auseinandersetzung nochmals stärker veranschaulicht, was sich als motivierend zeigen kann.

Aber nicht nur durch den Einbezug von Kunstwerken kann den Schülerinnen und Schülern Teilhabe ermöglicht werden. Teilhabe kann dann zur aktiven Partizipation werden, wenn die Schülerinnen und Schüler in die künstlerischen Prozesse involviert sind und bei Planungsentscheidungen sowie in der Durchführung einen Anteil erhalten. Dann können künstlerische Strategien aus eigener Erfahrung nachvollzogen werden und zu nachhaltigem Lernen beitragen. So beispielsweise im Projekt »Videoporträt«, bei dem die Schülerinnen und Schüler als darstellende Personen im Video in den künstlerischen Prozess durch die Künstlerin involviert waren.

*»Sie merken gerade, wie viel Arbeit es ist, [im Video, Anmerkung der Verfasserinnen] ein Standbild in eine Szene zu verwandeln. Dass man immer wieder das Gleiche wiederholen muss. Langsam entwickeln die Mädchen auch ein Gespür für Timing, wie sie die einzelnen Sätze sprechen können, dass manche absurden Bewegungen und Aktionen hilfreich sein können, um Spannung, Geheimnis zu erzeugen.« (K1, 12/16, S2, Projekt »Standbild«)*

Künstlerische Bildung könnte so durch Atelierresidenzen Kunst und das Kunstschaffen direkt erlebbar und erfahrbar machen, indem Schülerinnen und Schüler aktiv und mitbestimmt in künstlerische Unterrichtsprojekte einbezogen werden, die jenseits von unterrichtlichen Entwürfen die den Kunstschaffenden je eigenen künstlerischen Strategien den Lernenden vermitteln und im Tun näherbringen. Inhalte könnten so stärker anhand von künstlerischen Unterrichtsprojekten eingeführt und handlungsorientiert bearbeitet werden. Dies immer unter Berücksichtigung, dass dies nicht den regulären Unterricht ersetzen, ihn jedoch gewinnbringend ergänzen könnte.

### **9.2.5 Freude und Spaß an der künstlerischen Auseinandersetzung fördern – Resignation vermeiden**

Insgesamt zeigt sich, dass die Freude an der künstlerischen Auseinandersetzung gemeinsam mit einer guten Arbeitsatmosphäre an einigen Stellen in den Reflexionsberichten auftritt. Auch aus Schülerperspektive wurde von Spaß und Freude an der künstlerischen Tätigkeit im Atelier berichtet (Kapitel 8).

Dies bedeutet jedoch nicht, dass es keine schwierigen Phasen gab, in denen Aufgaben nur kaum verstanden wurden oder Prozesse stagnierten und keine Freude erlebt wurde. Relevant daran ist, wie dies überbrückt werden kann und Phasen, in denen die Arbeit nur wenig Freude macht, verändert werden und die Schülerinnen und Schüler zum Arbeiten motiviert werden können. So beispielsweise im Projekt »Maskerade«, bei dem die Schülerinnen und Schüler eines sechsten Schuljahres zunächst Masken zeichnen sollten, die in plastische Gebilde übersetzt wurden.

*»Wichtig ist, dass die Zeichnungen nun in großem Format und im Dreidimensionalen umgesetzt werden sollen – eine weitere Transferleistung, aber nachdem ich eine mögliche Umsetzung anhand einer Zeichnung vormache, verschwinden die fragenden Gesichter und sie werden schon etwas zappelig und scheinen loslegen zu wollen. [...] In diesem Stadium, in dem die Kinder zunächst in eine kleine Resignation verfallen, kommt es scheinbar zu vielen Aha-Erlebnissen. Die Kinder verstehen erst, wie und was die Möglichkeiten sein können, wenn wir es zusammen am eigenen Leib noch einmal durchführen. [...] Sie bauen sich gegenseitig in ihre Pappmasken ein und vollbringen wirklich äußerst interessante Übersetzungen ihrer Masken ins Plastische.« (K2, 01/17, S8, Projekt »Maskerade«)*

Wurde im Beispiel die Aufgabe anfangs nicht verstanden, so versucht die Künstlerin hier, ihr Vorhaben den Schülerinnen und Schülern anders darzustellen. Zunächst zeichnet sie eine Idee auf, jedoch merkt sie dann im weiteren Verlauf, dass dies nur bedingt den Schülerinnen und Schülern in ihrem Verständnis geholfen hatte. Daher geht sie direkt in die Gestaltungsprozesse und veranschaulicht ihre Ideen plastisch, was die Aufgabenstellung zwar exemplarisch vorzeigt, jedoch auch zu einem Verständnis bei den Schülerinnen und Schülern führt. Hier zeigt sich, dass ein Unverständnis der Aufgabe leicht zu Resignation und Überforderung der Schülerinnen und Schüler führen kann und wie relevant es ist, dies frühzeitig aufzufangen.

Es ging aber auch darum, die künstlerische Arbeit der Schülerinnen und Schüler im Verlauf so zu verlagern, dass am Ende der für ein künstlerisches Unterrichtsprojekt zur Verfügung stehenden Zeit ein Ergebnis stand, das für alle Beteiligten zufriedenstellend war und einen positiven Abschluss bildete. Dass dies eben nicht immer das perfekte Endprodukt darstellen musste, zeigte sich an einigen Stellen in den Projekten. Prozessorientiertes Arbeiten wurde an vielen Stellen insofern eingelöst, als dass hier in der Reflexion und Besprechung stark auf die individuellen Erfahrungen und damit Lernerfahrungen eingegangen wurde und diese herausgestellt wurden. Zudem wurde oftmals in Gemeinschaftsprojekten gearbeitet, sodass das gemeinsame Ergebnis in der Präsentation am Ende für den Prozess stand, der gemeinsam bestritten wurde.

### **9.2.6 Künstlerisches Arbeiten an den Schülerinnen und Schülern ausrichten**

An vielen Stellen zeigte sich, dass die Künstlerinnen die Arbeitsprozesse immer wieder stark an den Voraussetzungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet haben (Kapitel 7). Künstlerische Unterrichtsprojekte wurden meist so aufbereitet, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit ihren Interessen und Erfahrungen einbringen und davon ausgehend neue Erfahrungen sammeln sowie Neues lernen konnten. So wurde beispielsweise im Projekt »Rot, Gelb, Blau« zunächst das Vorwissen gemeinsam erarbeitet, um davon ausgehend in die künstlerische Auseinandersetzung zu gelangen.

*»Wir haben erst mal, nachdem die Kinder in Anzüge eingepackt waren, über die Farben gesprochen. Was wussten sie von Farben? Welche gibt es denn? Was sind Grundfarben? Danach wurden vier Gruppen gebildet, oder eher, die Kinder haben sich zu ihrer Lieblingsfarbe gestellt.« (K1, 11/16, S6, Projekt »Rot, Gelb, Blau«)*

In Bezug auf die künstlerische Qualität wurde seitens der Künstlerinnen beschrieben, dass die Schülerinnen und Schüler zur vertieften künstlerischen Auseinandersetzung mit Inhalten angeregt werden sollten und dass darin auch klischeehafte – konventionelle – Denkweisen aufgebrochen werden können. Metaphorisches Denken, Visualisieren, Vorstellen und Empathie stellten hier immer wieder für den künstlerischen Prozess relevante Merkmale dar, die von den Künstlerinnen in der Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern eingefordert und gefördert wurden.

*»Es fällt ihnen sehr schwer, Spannung zu halten, Energie in Bewegung zu setzen, metaphorisch zu denken [...] meine Überlegungen sind stets damit verbunden, was die Schülerinnen und Schüler mit sich bringen. Ich überlege, wie ich sie von den Klischees und den eindeutigen, platten Geschichten, die sie ausgedacht haben, [wegbringen kann; Anmerkung der Verfasserinnen]. Wie öffne ich sie für etwas Neues, wie bekomme ich sie dazu, dass sie etwas Unerwartetes probieren, [...]?« (K1, 11/16, S29, Projekt »Standbild«)*

Die Schülerinnen und Schüler in ihrem je eigenen Denkhorizont weiterzubringen und in der künstlerischen Auseinandersetzung bisher Gewohntes aufzugeben und sich Neues zu erarbeiten, zeigen sich hier als ein besondere Lernpotenziale. Dies erfordert jedoch auch, dass Schülerinnen und Schüler sich selbst in diese Prozesse wagen, was durch die Künstlerinnen unterstützt und gefördert werden kann.

### **9.3 Selbst- und Sozialkompetenzen in den künstlerischen Prozessen**

Die künstlerischen Unterrichtsprojekte im Artist-in-Residence-Programm an Schulen zeichneten sich insbesondere darin aus, dass verstärkt Wert auf ein kooperatives Arbeiten der Schülerinnen und Schüler untereinander gelegt wurde. Dies mit dem Ziel, einerseits Team- und Kooperationsfähigkeit im künstlerischen Arbeiten zu stärken, andererseits künstlerisches Arbeiten auch als gemeinsamen, partizipativen Prozess zu verstehen, in dem aufeinander eingegangen werden muss, ein gemeinsames Vorhaben entwickelt werden kann und im Sinne von Toleranz und Akzeptanz verschiedene Ansichten und Perspektiven ausgetauscht werden und nebeneinander stehen können. Verschiedene Selbst- und Sozialkompetenzen wurden damit angesprochen.

#### **9.3.1 »Sich auch gegenseitig unterstützen« – Kooperationsfähigkeit in den künstlerischen Prozessen stärken**

Kooperative Arbeitsformen, wie beispielsweise Gemeinschaftsarbeit, aber auch gemeinsame Besprechungen und Reflexionen wurden in den Atelierresidenzen vielfach umgesetzt (Kapitel 7) und werden häufig in den Reflexionsberichten der Künstlerinnen auch im Hinblick auf die Förderung von Team- und Kooperationsfähigkeit benannt. Auch aus Schülerperspektive zeigt sich, dass in den Projekten besonders das gemeinsame Arbeiten und das gemeinsame Miteinander für viele der Schülerinnen und Schüler relevant war (Kapitel 8). Der gegenseitige Bezug und das Lernen voneinander, das gegenseitige Weiterbringen sowie künstlerische Prozesse im Miteinander zu erleben und zu gestalten, scheinen zentrale Lern- und Erfahrungspotenziale auch für die Schülerinnen und Schüler darzustellen. Im Übrigen zeigte sich insgesamt, dass sich die Schülerinnen und Schüler in den Projekten durch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler vor allem angeregt und inspiriert fühlten.

Angesprochen wurden von den Künstlerinnen auch die Gruppendynamiken, die sich mit der jeweiligen Gruppenzusammensetzung ergaben und unterschiedliche Team- und Kooperationsprozesse möglich machten. Wie Gruppen zustande kamen, war daher von großer Bedeutung für die Arbeitsprozesse. An mehreren Stellen zeigte sich in den Beschreibungen der Künstlerinnen immer wieder, dass hier Informationen der Lehrpersonen über die Schülerinnen und Schüler relevant waren (Kapitel 7).

*»Die Lehrerin hat die Gruppe doch etwas umsortiert, da sich aus lauter Unsicherheit auch klassenbekannte Quasselstrippen dort eingeschmuggelt haben.« (K1, 12/16, S13, Projekt »Fremd-Körper-Sprache«)*

An einigen Stellen haben die Künstlerinnen auf das gemeinsame Arbeiten in kleineren Gruppen in den künstlerischen Unterrichtsprojekten hingewiesen. Viele der künstlerischen Unterrichtsprojekte waren daher so konzipiert, dass nicht jede Schülerin und jeder Schüler eine eigene Arbeit verfolgt, sondern gemeinsam künstlerische Prozesse erfahren werden konnten. Gemeinsames künstlerisches Arbeiten war daher zentral. Besonders im gemeinsamen Austausch, in der gegenseitigen Unterstützung der Schülerinnen und Schüler untereinander sowie in der gemeinsamen Arbeitsteilung sahen die Künstlerinnen gelungene Gruppenarbeitsprozesse.

In den künstlerischen Unterrichtsprojekten erforderte das gemeinsame Arbeiten aber auch immer wieder Unterstützung und eine beständige Begleitung durch die Künstlerinnen. Insbesondere dann, wenn die Schülerinnen und Schüler sich uneinig darin waren, wie genau vorgegangen werden kann, oder einzelne Teammitglieder die Gruppendynamik stark beeinflussten und Prozesse stagnierten.

*»So eine Gruppe [Künstlerin beschreibt im Vorfeld Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit der Gruppenmitglieder untereinander; Anmerkung der Verfasserinnen] müsste man eigentlich die ganze Zeit begleiten und anders von Anfang an aufstellen. Hier wäre der Lehrer gefragt. Er kennt am besten seine Schüler und was wer mit wem gut arbeiten kann.« (K1, 09/16, A44, Projekt »Found«)*

Die individualisierte Begleitung der Gruppenarbeitsprozesse wurde hier als Möglichkeit benannt, aber auch, die Lehrperson stärker mit in die Gruppenbildung einzubeziehen und Informationen über Kooperations- und Teamfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler einzuholen.

### **9.3.2 Im kooperativen Arbeiten Selbst- und Sozialkompetenzen stärken**

Darüber hinaus zeigte sich die Förderung von Kooperationsfähigkeit mit der Förderung überfachlicher Kompetenzen, wie zum Beispiel Teamfähigkeit, Selbstständigkeit, Sprachlichkeit oder Reflexionsfähigkeit. Gemeinsame Besprechungen wurden dahin gehend beschrieben, als dass dadurch die Schülerinnen und Schüler in ihren Reflexions- und Sprachfertigkeiten geübt wurden.

*»In der Besprechung war die Klasse erstaunlich wortgewandt und reflektorisch geübt!« (K1, 09/16, A44, Projekt »Found«)*

Zudem hatten die Künstlerinnen darauf hingewiesen, dass es sich u. a. als relevant für das gemeinsame Arbeiten in den Gruppen zeigte, dass die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiteten und sich dabei gegenseitig auch unterstützten. Besonders da die Künstlerinnen die Gruppen nicht immer individuell begleiten konnten, sondern in den Arbeitsprozessen zwischen den Gruppen wechselten und Rückmeldungen gaben, zeigte sich selbstständiges Arbeiten in den Gruppen als relevant.

Dies konnte nicht immer eingelöst werden und führte auch dazu, dass Prozesse stagnierten oder Gruppen ohne die Künstlerinnen kaum arbeiten konnten (Kapitel 7). Dann war eine enge Begleitung oder eine andere Gruppenzusammensetzung relevant.

Einzelne Gruppenarbeitsprozesse zeigen so in den Beschreibungen auch problematische Konstellationen auf, die für die Arbeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler herausfordernd waren.

*»[...] [er; Anmerkung der Verfasserinnen] hatte eine sehr geringere Aufmerksamkeitsdauer und das hat die ganze Gruppendynamik immer wieder gesprengt. Er war so stark und präsent, dass es alles nach ihm lief, was aber nicht immer gut war für den Rest [der Gruppe, Anmerkung der Verfasserinnen].« (K1, 9/16, A44, Projekt »Found«)*

Es zeigte sich, dass die künstlerischen Arbeitsprozesse auch für die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich herausfordernd waren und unterschiedliche Kompetenzen von ihnen erforderten. So wird in diesem Ausschnitt von einem Jungen berichtet, der durch sein Handeln die Gruppe stark anführte. Dies konnte nur bedingt von der Künstlerin aufgefangen werden und führte am Ende einer längeren Arbeitsphase dazu, dass die Gestaltungsprozesse durch Unruhe gestört wurden und ein Arbeiten kaum mehr möglich war.

### **9.3.3 Erfolgserlebnisse in der Atelierarbeit ermöglichen**

Selbstwirksamkeitserleben als Ziel künstlerischer Bildung kann das Selbstbewusstsein stärken und zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Von den Künstlerinnen wurde dies in einigen Projekten als Ziel formuliert und auch in den Projekten beschrieben (Kapitel 7).

Ein konzentriertes und begeistertes Arbeiten sowie eine vertrauensvolle Atmosphäre führten anhand einiger Beschreibungen der Künstlerinnen zu einem zufriedenstellenden Prozessverlauf und/oder Ergebnis. Auch wenn die Schülerinnen und Schüler nicht immer mit allem zufrieden waren, waren sie doch von dem Ergebnis – ihrem Ergebnis – häufig begeistert und darauf auch stolz.

*»Die Schülerinnen und Schüler erwähnten auch noch, dass sie immer mehr Lust hatten zu proben, zu wiederholen, weil sie merkten, sie wurden besser.« (K1, 12/16, S18, Projekt »Standbild«)*

Etwas selbst erarbeitet zu haben und in den Prozessen direkt sichtbare oder spürbare Ergebnisse zu erzielen, wirkt motivierend und kann zum Selbstwirksamkeitserleben positiv beitragen. Das professionelle Arbeiten der Künstlerinnen in den Ateliers zeigte sich hier ebenso relevant, wie die Unterstützung, Rückmeldung und Hilfestellung und motivierte die Schülerinnen und Schüler. Die Künstlerinnen in ihrer Funktion als Experten brachten professionelle künstlerische Haltungen sowie spezialisierte Fachexpertise in den Unterricht, der in Ergänzung zum regulären Unterricht die Partizipation der Schülerinnen und Schüler an der Welt der Kunst unterstützen konnte und einen vertieften Einblick in Fachinhalte ermöglichte.

Das Experimentieren und Ausprobieren sowie das prozessorientierte Arbeiten führten häufig in Verbindung mit der individuellen Begleitung von Arbeitsprozessen und Gruppenarbeit zu Ergebnissen, auf die die Schülerinnen und Schüler stolz waren. Aber nicht nur die Ergebnisse führten zu Erfolgserlebnissen, sondern insbesondere auch die vertiefte Auseinandersetzung sowie ein reflektiertes Verständnis gegenüber Kunst und künstlerischen Prozessen.

#### **9.4 Sinnlich-ästhetisches Erleben in künstlerischen Prozessen**

Sinnlich-ästhetisches Erleben kann zu ästhetischen Erfahrungen führen und Lernprozesse anstoßen. Mit dem künstlerischen Arbeiten waren vorrangig leib-sinnliche ästhetische Erlebnisqualitäten verbunden (Kapitel 7). Körperliches, leib-sinnliches Wahrnehmen und Erleben stellten in der Atelierarbeit in vielen künstlerischen Unterrichtsprojekten relevante Ziele für die künstlerische Auseinandersetzung dar (z. B. »Fremd-Körper-Sprache«, »Rot, Gelb, Blau«, »Zombie-Freedom«, »Standbild«). Methodisch sind die Künstlerinnen jedoch in den Berichten hierauf wenig eingegangen, sondern versuchten vielmehr, aus den künstlerischen Prozessen heraus das sinnliche Wahrnehmen und Erleben zu ermöglichen. Die Anregung durch und von sinnlich-ästhetischem Erleben wurde in den Reflexionsberichten der Künstlerinnen daher kaum angesprochen. Thematisiert wurde das sinnliche-ästhetische Erleben als Anregung, insbesondere mit Bezug auf ein körperbezogenes performatives Erleben. Hier zeigt sich die Richtung der künstlerischen Position, die in den beiden Ateliers vorrangig durch die freischaffende Künstlerin umgesetzt wurde. Die Anregung durch körperbezogenes Arbeiten und Bewegen standen in den Berichten den Zielen des sinnlichen Wahrnehmens und leib-sinnlichen Erlebens nahe.

*»Die gelbe Gruppe hatte als Hauptfarbe Gelb und sollte nur mit Gelb malen. Eigentlich haben wir es Streichen genannt. Ich wollte vermeiden, dass sie Bildchen auf den Wänden malen und sich dafür auf die Farbe selbst konzentrieren. Sie als*

*Form, Medium und Inhalt erleben. Körperlich erleben.» (K1, 11/16, S6, Projekt »Rot, Gelb, Blau«)*

So wurde beispielsweise Farbe körperlich durch großformatiges Arbeiten sowie durch daserspüren ihrer Materialität sinnlich erfahren, oder die Beweglichkeit des eigenen Körpers wurde eingeschränkt und deformiertes Körperbewusstsein erspürt, Musik- und Tanzperformances wurden geübt und einstudiert, körperlich anstrengende Szenen wurden über Video aufgenommen sowie die eigene Körperlichkeit im Video auszuhalten versucht.

*»Und als dann die Musik kam, waren alle dabei. Die Lehrerin machte auch mit! Alle haben immer wieder die gleiche Bewegungsabfolge wiederholt. Wir hatten SPASS!!! Und es passte alles zusammen.« (K1, 02/17, S16, Projekt »Zombie-Freedom«)*

Insbesondere die künstlerische Auseinandersetzung, u. a. nicht nur im Sinne einer ästhetischen, sondern auch handlungsorientierten Auseinandersetzung mit der eigenen Person sowie der Umwelt, ist häufig mit körperbezogenem Erleben und Erfahren verbunden. Hier zeigt sich in den künstlerischen Prozessen ein hohes Potenzial, um leib-sinnliche Lernprozesse anzustoßen und Schülerinnen und Schüler in eine vertiefte und reflektierte Auseinandersetzung mit ihrem eigenen körperlich-ästhetischen Erleben und Erfahren zu bringen. In dem Schülerfragebogen gaben einige Schülerinnen und Schüler auch an, ästhetische Erfahrungsmomente (u. a. nicht aufgeben, in die Arbeit vertieft sein, Anregung zum Nach- und Weiterdenken, Genuss an der Erfahrung) gehabt zu haben (Kapitel 8). Hier könnte vorsichtig gefolgert werden, dass das durch die Künstlerinnen initiierte leib-sinnliche Erleben bei einigen Schülerinnen und Schülern auch ästhetische Erfahrungen ausgelöst hatte.



## **Diskussion und Ausblick**



---

Nicole Berner, Janine Strasser und Wida Rogh

## **Kapitel 10**

### Zusammenfassung, Diskussion und Implikationen für die Praxis

Der Modellversuch *Kunstlabor an und mit Schulen* wurde über zwei Schuljahre umgesetzt und war darauf ausgerichtet, Erfahrungen zu sammeln und daraus gewonnene Erkenntnisse weiterzugeben (Kapitel 2). Die wissenschaftliche Begleitung diente dabei einem systematischen Blick auf die Prozesse in den Ateliers an den Schulen und im Verlauf des Kunstlabors dem Austausch und Diskurs über künstlerische Bildung, Qualitäten und Transfermöglichkeiten in die Praxis (Kapitel 4). Konnten in Kapitel 5 bis 9 die Ergebnisse ausführlich beschrieben werden, so werden im Folgenden die zentralen Befunde zusammengefasst und diskutiert sowie Überlegungen zu Implikationen für Praxis und Forschung angestellt.

#### **10.1 Stärkung künstlerischer Bildung an den Schulen**

Mit der spezifischen interdisziplinären Ausrichtung des *Kunstlabors an und mit Schulen* war die Intention verbunden, künstlerische Bildung an den Schulen fächerübergreifend umzusetzen (Kapitel 2). Es wurde das Ziel verfolgt, die Qualitäten des künstlerischen Denkens und die damit verbundenen Potenziale, u. a. Kontextualisierung, Prozessorientierung und kreative Strategien, für das schulische Lernen verfügbar zu machen. Damit war auch die Frage aufgeworfen, wie durch die Kunst respektive durch das Artist-in-Residence-Programm an den Schulen Entwicklungen angestoßen werden können, die die künstlerische Bildung an den Schulen stärken und letztlich nachhaltig auf die jeweilige Schulkultur wirken können (Kapitel 4).

##### **Ein Kunstatelier in der Schule**

Im Schuljahr 2016/17 ist es an zwei Schulen gelungen, einen Unterrichtsraum als Atelier umzugestalten. Im Schuljahr 2017/18 konnte dies nur an einer der beiden teilnehmenden Schulen von Beginn an umgesetzt werden, sodass in einer Schule die Künstlerresidenz ohne Atelierraum durchgeführt wurde (Kapitel 2). An der Alexander-Coppel-Gesamtschule wurde das Atelier im zweiten Schuljahr des Modellversuchs durch die Schule selbstständig weitergeführt.

Die Ateliers waren funktional eingerichtet und wurden nicht nur als Erfahrungs- und Möglichkeitsraum künstlerischen Arbeitens angesehen, sondern dienten den Künstlerinnen auch zu einer stärkeren Verortung an und Identifikation mit den Schulen. Das Atelier war ein Ort für konkrete Planungen, für den Austausch künstlerischer Tätigkeiten an eigenen Projekten

sowie für die Durchführung von Projekten mit Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus waren in den Ateliers Werke der Künstlerinnen präsent, was der Veranschaulichung von Prozessen sowie einer authentischen künstlerischen Umgebung diente. Auch Schülerarbeiten aus den verschiedenen Projekten waren im Atelier zu sehen und inspirierten zusätzlich.

Insgesamt waren in der Durchführung die Größe und Ausstattung sowie der Ort des Ateliers im Schulgebäude von Bedeutung. Aus den Erfahrungen und Ergebnissen der umgesetzten Ateliers erscheint es für die Durchführung von künstlerischen Angeboten mit Schulklassen notwendig, dass der Raum mindestens einem großen Klassenzimmer entspricht, Zugang zu Flur und weiteren Räumen hat, hell und lichtdurchflutet ist, abgedunkelt werden kann und zudem einen Schnittpunkt mit dem Alltag von Lehrpersonen erlaubt. Im Atelier am Gymnasium Sedanstraße war es der im Atelier stehende Kopierer, der viele Gespräche zwischen Künstlerinnen und Lehrpersonen anbahnte und einen Berührungspunkt darstellte (Kapitel 6). Das Atelier am Gymnasium Sedanstraße war in einem Nebentrakt der Schule eingerichtet, sodass es nicht zentral in die Schule eingebunden war. Dies konnte an der ACG Solingen anders umgesetzt werden, da ein Raum mit direktem Zugang zum Pausenhof für das Atelier zur Verfügung stand. Trotz der Raumknappheit erscheint die Zentralität ein relevantes Kriterium bei der Wahl eines geeigneten Raumes für ein Atelier darzustellen. Da dies nicht immer umsetzbar ist – wie sich dies im Rahmen der Schulakquise zur Teilnahme am Modellversuch zeigte – erscheint das Konzept des »fliegenden Künstlerzimmers« interessant. Hier wird ein mobiles Atelier auf den Pausenhof gestellt und der Künstler lebt und arbeitet auf dem Schulgelände (Kapitel 1). Auch im *Kunstlabor an und mit Schulen* wurde Raum im Schulgebäude sowie auf dem Schulgelände eingenommen, und es wurden Projekte auch außerhalb des Ateliers umgesetzt. Die Künstlerinnen waren so auch außerhalb des Ateliers im Schulgebäude tätig, führten künstlerische Aktionen durch und suchten insbesondere zu Beginn des Projekts im Lehrerzimmer das Gespräch mit den Lehrpersonen.

### **Interdisziplinarität**

Insgesamt wurden vergleichsweise wenige interdisziplinäre Projekte durchgeführt. Ein Großteil der Angebote bezog sich auf den Unterricht im Fach Kunst, im Fach »Darstellen und Gestalten« oder auf die freie Atelierarbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Über die Online-Lehrer-Befragung zeigte sich, dass weniger Lehrpersonen nicht künstlerischer Fächer an dem Projekt teilnahmen, wobei hier einschränkend die sehr geringe Beteiligung der Lehrpersonen der teilnehmenden Schulen an der Online-Lehrer-Befragung berücksichtigt werden muss. Obwohl seitens der Schulleitungen Interdisziplinarität auch als zentral für ein Schulatelier angesehen sowie Offenheit und Flexibilität als notwendig für interdisziplinäres Arbeiten erachtet wurden, konnte sich dies scheinbar nicht im Rahmen eines Schuljahres an den teilnehmenden Schulen durchsetzen.

In der Struktur von Fachunterricht scheinen nicht unbedingt gute Rahmenbedingungen für interdisziplinäres Arbeiten an Schulen jenseits von Projektwochen vorzuliegen. Hier erscheint es von Relevanz, Kooperationen anzubahnen und Fachlehrpersonen nicht künstlerischer Fächer mit Künstlerinnen und Künstlern zusammenzubringen sowie Möglichkeiten

aufzuzeigen, wie Lerninhalte auf künstlerische Weise erarbeitet und angeeignet werden können. Zu fragen ist weiter, ob für interdisziplinäres Arbeiten zusätzliche Zeitfenster eingeräumt werden müssen oder ob dies eben gerade die Idee der Interdisziplinarität unterwandert und stärker nach Schnittmengen und durch verschiedene Fächer gemeinsam bearbeitbare Themen im Lehrplan gesucht werden sollte. Zudem wäre weiter zu fragen, wie künstlerische Bildung zum Fachlernen beitragen kann. Interdisziplinäres Arbeiten benötigt eine gleichberechtigte Kooperation, da die künstlerische Auseinandersetzung mit den Fachinhalten einen intensiven Austausch zwischen Kunstschaffenden und Lehrpersonen erfordert – in Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung. Dies bedingt seitens der Lehrpersonen wohl ein stärkeres Umdenken sowie auch Zeitressourcen, um sich neben den Anforderungen des Schulalltags auf interdisziplinäre Projekte einzulassen. Zudem wäre zu überlegen, ob hier die Anbahnung von Dritten geleistet werden muss und zwischen Lehrpersonen und Kunstschaffenden vermittelnde Personen das Kennenlernen sowie inhaltliche Themenabstimmungen unterstützen könnten. Beispielsweise könnte dies anhand von Weiterbildungsangeboten erfolgen, in denen konkret Potenziale fächerübergreifender künstlerischer Bildung mit den Lehrpersonen erarbeitet werden, aus denen dann Zusammenarbeit entstehen kann.

In den durchgeführten künstlerischen Angeboten im nicht künstlerischen Fachunterricht, u. a. »Fremd-Körper-Sprache« im Philosophieunterricht oder »Fastentuch« im Religionsunterricht (Kapitel 2), zeigte sich, dass künstlerische Qualitäten fachliches Lernen durchaus unterstützen konnten und ein aktives Erarbeiten der Inhalte in künstlerischer Auseinandersetzung, insbesondere in Bezug zum eigenen Erfahrungs- und Wissenshorizont der Schülerinnen und Schüler, erkennbar war. In der Künstlerresidenz in der Transferphase im zweiten Schuljahr der Durchführung konnten deutlich mehr interdisziplinäre Projekte umgesetzt werden. Dies kann einerseits an den Erfahrungen der Künstlerin sowie der Künstlerresidenz liegen, andererseits auch an der jeweiligen Schule, den Lehrpersonen sowie den Möglichkeiten, die Stundenplanung und Curricula zulassen.

### **Zeitliche Rahmenbedingungen**

Aus den Erfahrungen der beiden Schuljahre und den durchgeführten Atelierresidenzen ergibt sich, dass ein Schuljahr für die Initiierung und Durchführung des Artist-in-Residence-Programms an Schulen eher als zu kurz erscheint. Insbesondere dann, wenn es darum geht, dass das Atelier zu einem Teil der Schule wird und in der Schule eine eigenständige Funktion einnimmt. Selbstverständlich ist kritisch zu hinterfragen, inwiefern Prozesse klarer strukturiert hätten werden können und ob eine Fokussierung auf wenige Projekte eine sinnvolle Herangehensweise gewesen wäre. Dennoch ist festzuhalten, dass das Ankommen und das Eingehen von Kooperationen Zeit in Anspruch nehmen, insbesondere, wenn sich die jeweiligen Partner neu kennenlernen müssen.

Um im Sinne der künstlerischen Bildung projektbezogen zu arbeiten, wäre es zudem relevant, dass künstlerische Unterrichtsangebote auch über längere Zeiträume durchgeführt werden können (Buschkühle, 2017). Möchten Lehrpersonen und Kunstschaffende auf eine bestehende Zusammenarbeit aufbauen, müssen Zeiträume gefunden oder geschaffen werden,

die dies erlauben. Eine Fortführung des Artist-in-Residence-Programms über ein Schuljahr hinaus müsste daher dem Anspruch Genüge leisten, auf das curriculare Lernen der Schülerinnen und Schüler einzugehen und kumulativ bestehende Vorerfahrungen aufzunehmen, um so Bildungsprozesse in der Kunst weiterzuführen.

Die zeitlichen Gegebenheiten im Kontext Schule stellten aber auch in der Durchführung der künstlerischen Angebote eine Herausforderung dar, mit der die Künstlerinnen im Schulalltag umgehen mussten. Dies bezog sich besonders auf die Zeitfenster zur Durchführung der künstlerischen Unterrichtsprojekte, aber auch auf die für freies Arbeiten im Atelier. Oftmals wurde von zu wenig Zeit berichtet und dass künstlerische Prozesse unterbrochen werden mussten. Um dieser Herausforderung zumindest in Anteilen begegnen zu können, erscheinen das Abstecken und das methodisch sinnvolle Nutzen der zeitlichen Rahmenbedingungen als relevant. Von Bedeutung erscheint hier der methodische Umgang innerhalb der zeitlichen Rahmenvorgaben der künstlerischen Projekte. Finden die künstlerischen Projekte im Rahmen des Unterrichts statt, wäre der Ablauf der künstlerischen Angebote so zu gestalten, dass auch in kurzen Phasen vertieftes Arbeiten möglich ist und schulische Strukturen nicht zum Abbruch der Prozesse führen. Dies erscheint für die künstlerische Bildung an Schulen jenseits von Projektwochen zentral. Hier ist ein entsprechendes didaktisch-methodisches Handeln von hoher Relevanz, um intensive Arbeits- und Lernprozesse zu initiieren und nicht vorzeitig abubrechen. Hilfreich kann es sein, die Arbeit in einzelne Prozessschritte aufzuteilen oder Phasen anzubieten, die ausschließlich dem selbstständigen Vertiefen dienen. Kirchner und Kirschenmann (2015) beschreiben, dass sich gerade durch die Einschränkung und die klare Organisation Freiräume im Gestalten ergeben und sich die Lernenden künstlerisch entfalten können. »Oftmals ergeben sich gerade Freiräume durch klare Organisationsstrukturen wie Materialangebote, Präsentationsformen, Besprechungsrituale oder Regeln, die z. B. einen gefährlichen Werkzeuggebrauch erst ermöglichen. Wenn es gelingt, Schülerinnen und Schüler mit didaktischem Geschick emotional und kognitiv zu fassen zu kriegen, dann können sie Neues in bestehenden Wissensstrukturen einbetten, eigenständig Ideen entwickeln und diese gestalterisch umsetzen« (Kirchner & Kirschenmann, 2015, S. 168). Relevant ist, dass es den Kunstschaffenden gelingt, an vorhergehende Prozessschritte anzuknüpfen, um diese fortzuführen. Dies erfordert, dass das, was in einer früheren Sequenz passiert ist, wiederaufgenommen und gemeinsam mit den Lernenden reflektiert werden kann. Eine Grobplanung ist hier hilfreich, jedoch sollte auch nicht zu stark daran festgehalten werden, da sich künstlerische Unterrichtsprojekte auch im Prozess verändern können. Das prozesshafte Arbeiten, das insgesamt viel Zeit in Anspruch nimmt, wird so unterteilt in verschiedene Zeitfenster, muss aber nicht weniger vertieft erfolgen.

Auffällig war insgesamt, dass die künstlerischen Unterrichtsprojekte teilweise in den nicht künstlerischen Fächern nur über wenige Wochen geführt werden konnten. Auch im Kunstunterricht standen für einzelne Projekte keine langen Zeitfenster zur Verfügung und wurden sowohl als Kurzprojekte von einer bis zwei Sitzungen bis hin zu mehreren Monaten durchgeführt. Dies erscheint als eine bekannte Problematik, sind doch die Lerninhalte im Lehrplan vielfältig und das Schuljahr mit der Unterbrechung durch die Ferienzeiten, Noten-

eingabe sowie Schulfeste an sich kaum darauf ausgerichtet, künstlerische Unterrichtsprojekte über ein halbes Schuljahr oder gar länger durchzuführen. Hier gilt es geeignete Formate zu finden, um Unterrichtsinhalte aufeinander abzustimmen und projektbezogen zu erarbeiten.

### **Neue Impulse für Unterricht und Schule**

Offenheit und neue Impulse wurden besonders von Lehrpersonen erwähnt, die mit ihren Schulklassen ein künstlerisches Unterrichtsangebot im Rahmen des Artist-in-Residence-Programms mit den Künstlerinnen gemeinsam durchgeführt hatten. Dabei wurde besonders der Austausch mit den Kunstschaffenden vor und während des Unterrichts geschätzt. Neben neuen Herangehensweisen und künstlerischen Zugängen zu Themen und Inhalten wurden zudem die künstlerische Expertise und Offenheit positiv benannt, mit denen die Künstlerinnen die Projekte durchführten. Insbesondere die Kunstlehrpersonen hatten hier Nutzungsmöglichkeiten angemerkt, um sich im Austausch mit den Künstlerinnen in bestimmten Techniken sowie in den digitalen Medien fortzubilden. Darin wird nochmals deutlich, welchen Mehrwert der Einbezug von Kunstschaffenden für die Unterrichts- und Schulentwicklung haben kann. So könnte ein Artist-in-Residence-Programm an Schulen ein schulinternes Weiterbildungsangebot für alle Lehrpersonen darstellen und so in der gemeinsamen Arbeit zur Professionalisierung beitragen. Der dadurch veränderte Unterricht könnte in die ganze Institution getragen werden und so einen Motor für Schul- und Unterrichtsentwicklung darstellen. Schulentwicklung setzt grundsätzlich an drei Bereichen an: Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung (Burow, Plümpe & Bornemann, 2008). Unterrichtsentwicklung bildet den Kern von Schulentwicklungsprozessen (Bastian, Combe & Reh, 2002), wobei damit immer auch Professionalisierungsprozesse verbunden sind.

In der Anbindung fachlichen Unterrichts an das Artist-in-Residence-Programm an Schulen wäre in der engen Kooperation von Kunstschaffenden und Lehrpersonen eine Möglichkeit gegeben, Unterricht prozessoffen und adaptiv zu gestalten sowie künstlerische Strategien in das schulische Lernen disziplinübergreifend einzubinden, wie zum Beispiel in den künstlerischen Unterrichtsprojekten umgesetzt: Irritation, ästhetisches Erleben über leib-sinnliche Zugänge, Experimentieren und Explorieren, Strategien ästhetischer Forschung, Umdenken sowie weitere kreative Denk- und Handlungsweisen. Durch die Anbindung an den regulären Unterricht könnten Artist-in-Residence-Programme an Schulen Professionalisierung »on the job« leisten und damit auch Personalentwicklung einlösen. Insbesondere im Bereich neuer Medien scheinen auf digitale Kunstformen spezialisierte Kunstschaffende handlungsbezogene Kompetenzen zielorientiert und am Unterricht ausgerichtet einbringen zu können, wie sich beispielsweise in den Projekten von Magdalena von Rudy zeigte, die sich in ihrem künstlerischen Schwerpunkt mit Film und Video auseinandersetzt. Insbesondere durch neue Formate, wie zum Beispiel aktuell Augmented Reality oder 3-D-Druck, könnten Kunstschaffende über Atelierresidenzen wirksame Impulse an Schulen bringen, besonders wenn es um die Anwendung digitaler Techniken geht. In der unterrichtlichen Einbindung und Gestaltung von Lehr-Lernprozessen erscheint hier eine Zusammenarbeit von Kunstschaffenden und Lehrpersonen sinnvoll.



Abb. 56: Magdalena von Rudy – AIR (Bubble Sculpture Performance) – Installationsaufnahme aus der Ausstellung »d – polytop. Kunst aus Düsseldorf« in der Kunsthalle Düsseldorf, 2019, © Achim Kukulies

### Authentizität und künstlerisches Schaffen

Das künstlerische Schaffen stellte im Konzept des *Kunstlabors an und mit Schulen* einen relevanten Bezugs- und vor allem Ausgangspunkt der künstlerischen Projekte mit den Schülerinnen und Schülern dar. Wie sich an den Schulen jedoch zeigte, nahmen der Schulalltag sowie der hohe Organisations- und Koordinationsaufwand viel Zeit in Anspruch, sodass die eigene künstlerische Tätigkeit nicht immer so ausgeübt werden konnte, wie von den Kunstschaffenden intendiert. Dies lag u. a. auch daran, dass die Schulen am späten Nachmittag schlossen und die Künstlerinnen nicht eigenständig das Schulgebäude verlassen durften. Einzellösungen wurden dennoch gefunden, aber nur aufgrund persönlichen Wohlwollens aller Beteiligten. Dennoch konnte in einigen Projekten die künstlerische Tätigkeit weitergeführt werden bzw. die Projekte aus den eigenen künstlerischen Schwerpunkten entwickelt werden (Kapitel 2). Viele der Projekte wurden aus bestehenden künstlerischen Schwerpunkten heraus entwickelt und ein direkter Bezug auf eigene Werke und Arbeitsprozesse der Künstlerinnen genommen (z. B. »La Coollage«). Der direkte Bezug auf das künstlerische Schaffen erscheint als ein relevantes Merkmal, das im Hinblick auf die Authentizität als kunsteigenes Qualitätsmerkmal künstlerischer Bildung (Kapitel 1) für das Artist-in-Residence-Programm an Schulen von zentraler Bedeutung ist.

Die Arbeit AIR (Bubble Sculpture Performance) von Magdalena von Rudy, die zwischen 2014 und 2018 entstand und im Rahmen der Ausstellung »d – polytop. Kunst aus Düsseldorf« 2019 in der Kunsthalle Düsseldorf gezeigt wurde (Abbildung 56), war für einige künstlerische Angebote an den Schulen Inspirationsquelle. So wurde das Projekt »Fremd-Körper-Sprache« an die performative Arbeit angelehnt, sowie im Pausenprojekt »Balloooooons« in Anlehnung daran gearbeitet.

Dass die Atelierresidenz an Schulen zudem auch mit der eigenen künstlerischen Tätigkeit eng verbunden ist, zeigt sich auch an anderen künstlerischen Arbeiten von Magdalena von Rudy. Obwohl sie während der Atelierresidenz in den schulischen Ateliers nicht direkt selbst künstlerisch tätig war, wurde sie doch durch die künstlerische Projektarbeit mit den Schülerinnen und Schülern für ihre eigene künstlerische Auseinandersetzung inspiriert, die sie im eigenen Atelier außerhalb der Schule, während sowie nach der Projektlaufzeit umsetzte. Ein Beispiel hierfür ist ihre aktuelle Videoarbeit »furious game«, die Magdalene von Rudy während ihrer Künstlerresidenz an der Sekundarschule Ennepetal mit Schülerinnen und Schülern konzipierte und im eigenen Atelier bearbeitete und weiterentwickelte. Nähere Informationen zu den Kunstwerken sowie zum künstlerischen Schaffen finden sich unter [www.magdalena-von-rudy.de](http://www.magdalena-von-rudy.de).

Mit Blick auf die Stärkung künstlerischer Bildung an Schulen zeigt das an den teilgenommenen Schulen durchgeführte Artist-in-Residence-Programm verschiedene Möglichkeiten auf, in der Kooperation von Schulen und Lehrpersonen mit Kunstschaffenden der Kunst im (über-)fachlichen Lernen mehr Raum zu geben. Dies könnte Kreativität, Kooperation und Kommunikation an Schulen insgesamt stärken, was mit Bezug auf die Wirkung im Rahmen der Begleitforschung der Praxisprojekte jedoch nicht näher untersucht werden konnte. Demzufolge fehlen Ergebnisse dazu, inwiefern das Artist-in-Residence-Programm an Schulen tatsächlich zu einer Stärkung künstlerischer Bildung beitragen konnte. Hierzu wären weitere Studien erforderlich, die mit einem forschungsbezogeneren Auftrag solch ein Praxisprojekt begleiten und Wirkungen evaluieren.

## 10.2 Qualitäten

Im Feld der künstlerischen Bildung zeigt sich anhand des aktuellen Forschungsstands zur Qualitätsbeschreibung ein differenziertes Bild (Kapitel 1). Hieraus wurden für die Begleitforschung einige inhaltliche Schwerpunkte ausgewählt, die den Forschungsprozess leiteten (Kapitel 4). Fokussiert betrachtet wurden Partizipationsmöglichkeiten am Artist-in-Residence-Programm sowie im Rahmen der einzelnen Angebote. Darüber hinaus wurden Kooperationen zwischen Kunst und Schule respektive Lehrpersonen, Angebotsmerkmale der künstlerischen Unterrichtsprojekte sowie Lern- und Erfahrungspotenziale für die Schülerinnen und Schüler untersucht.

## 10.2.1 Partizipation am Atelier und an den künstlerischen Angeboten

### Partizipation am Artist-in-Residence-Programm

Das Artist-in-Residence-Programm zeigte eine hohe Offenheit in den Angebotsformaten – freie Atelierarbeit, Pausenprojekte, Nachmittagsprojekte und Unterrichtsprojekte – und bot damit vielfältige Möglichkeiten zur Beteiligung an. Hinsichtlich der freien Atelierarbeit zeigte sich eine hohe Frequentierung und Nutzung vorrangig von denjenigen Schülerinnen und Schülern, die im Rahmen der künstlerischen Unterrichtsangebote das Atelier kennengelernt hatten und an einer weiteren künstlerischen Arbeit interessiert waren. Die Ateliers wurden in den freien Atelierzeiten gut besucht und die Schülerinnen und Schüler konnten gemeinsam mit den Künstlerinnen ihre eigenen Interessen und Projekte weiterentwickeln. In den Unterrichtsangeboten zeigte sich, dass verstärkt im Fach Kunst das Atelierangebot genutzt wurde. Zudem zeigte sich in der Schülerbefragung (Kapitel 8), dass die Schülerinnen und Schüler insgesamt eher an Kunst und an der Arbeit im *Kunstlabor an und mit Schulen* interessiert waren. Anzunehmen ist, dass Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler in ihren Interessen einschätzen können und sich entsprechend für oder gegen eine Teilnahme entschieden. Hierfür sprechen auch Hinweise in den Reflexionsberichten der Künstlerinnen, dass Lehrpersonen nur mit bestimmten Schulklassen teilnahmen, denen sie auch die Tätigkeit im Atelier zutrauten – entweder aufgrund eines bestimmten Lernniveaus oder des allgemeinen Arbeitsverhaltens der Schulklasse. Hier wäre es relevant gewesen, dies näher aus der Perspektive der Lehrpersonen zu erörtern, was im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des *Kunstlabors an und mit Schulen* jedoch nicht umgesetzt werden konnte. Die Online-Lehrer-Befragung gab hier aufgrund einer zu geringen Beteiligung keine Auskunft und Lehrerinterviews konnten nicht systematisch durchgeführt werden (Kapitel 4).

Es lässt sich festhalten, dass gemessen an der Gesamtschülerschaft nur ein geringer Teil der Schülerinnen und Schüler am Artist-in-Residence-Programm beteiligt war. Ähnliche Befunde finden sich auch bei Bresler und Kollegen (2000). Auch hier wurde kritisch angemerkt, dass das Artist-in-Residence-Programm an den in ihrer Studie evaluierten Schulen nur einen geringen Teil der Schülerschaft – hier lediglich die in das Programm einbezogenen Schulklassen – anzusprechen vermochte (Kapitel 1). Dies stellt eine gewisse Herausforderung dar, der näher nachgegangen werden sollte. Aufgrund des personellen und auch finanziellen Aufwands eines solchen Programms sollte näher untersucht werden, wie möglichst viele Schülerinnen und Schüler an den verschiedenen Angeboten beteiligt werden und hieraus Nutzen erfahren können.

Wie bereits beschrieben, war die Interdisziplinarität zwar durch die Schulleitung erwünscht, konnte aber an den Schulen nicht direkt umgesetzt werden, wurde in der Laborphase (Schuljahr 2016/17) doch ein großer Anteil der Projekte im Fach Kunst oder in anderen künstlerischen Fächern (z. B. »Darstellen und Gestalten«) umgesetzt. Anhand der Online-Lehrer-Befragung zeigte sich, dass von Lehrpersonen nicht künstlerischer Fächer nicht unbedingt Anbindungsmöglichkeiten an das *Kunstlabor an und mit Schulen* gesehen

wurden. Ähnliches wird auch in den Reflexionsberichten beschrieben und teilweise von Unverständnis gegenüber dem Kunstlabor berichtet. Auch wurde beschrieben, dass insbesondere im Gespräch erst konkrete Ideen halfen, eine Verbindung und einen möglichen Nutzen für den eigenen Fachunterricht herzustellen. Hier zeigt sich deutlich, dass es ein Um- und Weiterdenken sowie ein Aufeinanderzugehen der Disziplinen erfordert, um künstlerische Bildung noch stärker in fächerübergreifendes Unterrichten einzubinden. Jedoch scheint dies auch von der jeweiligen Schule abhängig zu sein. So konnten in der Transferphase (Schuljahr 2017/18) im Rahmen der Künstlerresidenz unterschiedliche interdisziplinäre unterrichtsbezogene Projekte durchgeführt werden.

### **Partizipation der Schülerinnen und Schüler an den künstlerischen Unterrichtsangeboten**

Während sich auf Programmebene eine eher geringe Partizipation der Schule andeutete, zeigte sich auf Angebotsebene ein hoher Grad an Selbstbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler in den künstlerischen Unterrichtsprojekten (Kapitel 8). Dies ist ein relevanter Anteil von Partizipation an künstlerischer Bildung, dass in den künstlerischen Unterrichtsprojekten Schülerinnen und Schüler mitentscheiden können und darüber hinaus auch selbst Ideen entwickeln und einbringen können (Becker, 2015). Aus der Perspektive der Künstlerinnen wird eine rege Beteiligung beschrieben und darauf eingegangen, dass es ihnen wichtig war, die Lernenden in ihren Interessen und Ideen abzuholen sowie diese in den künstlerischen Unterrichtsprojekten aufzunehmen.

An verschiedenen Stellen wird davon berichtet, dass es auch darum ging, die Lernenden mit ihren je individuellen Anliegen in die Projekte einzubeziehen. Das Projekt »Videoporträt« war beispielsweise darauf ausgerichtet, dass die Jugendlichen mit ihren eigenen Wünschen, Vorstellungen und Ansichten die künstlerische Arbeit prägen und in Auseinandersetzung mit der Künstlerin zu einem gemeinsamen Ergebnis gelangen. Dies erscheint im Diskurs über Partizipation am Unterricht von entscheidender Bedeutung (Achermann, 2005), ist es doch auch eine demokratische Entscheidung, sich selbst sowie die anderen in ihrer Meinung und Beteiligung einzubeziehen.

Insgesamt zeigt sich in den künstlerischen Unterrichtsprojekten vorrangig eine produktive Partizipation (Kröner, 2013), in der Schülerinnen und Schüler in Projekte involviert sind sowie selbst künstlerisch-gestalterisch produktiv sind. Dies häufig in Kombination, sodass am Ende der Projekte ein gemeinsames Ergebnis steht. So werden beispielsweise im Projekt »Zombie-Freedom« gruselige Masken hergestellt und eine gemeinsame Choreografie einstudiert. Die Künstlerin filmt und erstellt daraus eine Videoarbeit (Kapitel 2). Im Projekt »Found« sind die Schülergruppen unterschiedlich gefordert, Ton- und Filmspuren zu ergänzen. Erst in der Präsentation zeigt sich die Arbeit in der gesamten künstlerischen Qualität (Kapitel 2). Von rezeptiver Partizipation, z. B. ein Ausstellungsbesuch oder eine Besprechung von Werken, wurde nur dann berichtet, wenn sich die Künstlerinnen vorstellten oder auf Werke ihrerseits verwiesen.

Nur vereinzelt beschreiben die Künstlerinnen in den Reflexionsberichten von Schülerinnen und Schülern, die sich während der künstlerischen Unterrichtsprojekte herausnahmen und sich nicht beteiligten oder störten. Dies aufgrund von fehlendem Interesse, geringer Motivation, Langeweile oder besonderer Bedarfe der Schülerinnen und Schüler. Seitens der Schülerinnen und Schüler finden sich ähnliche Hinweise darauf, dass das Verhalten und die Mitarbeit einiger Schülerinnen und Schüler in den Projekten für Missfallen sorgten (Kapitel 8).

### 10.2.2 Kooperation von Lehrpersonen und Kunstschaffenden

Insgesamt kann festgestellt werden, dass es für das Gelingen eines Artist-in-Residence-Programms relevant ist, dass von Beginn an Kunst und Schule miteinander gedacht werden und auf ein gemeinsames Arbeiten fokussiert wird (Kapitel 1). Dies nicht nur zwischen Schulleitung und Kunstschaffenden, insbesondere ist das ganze Lehrerkollegium einzubeziehen. Hier kann eine Vermittlung zwischen den beiden Welten hilfreich sein, wie dies in Programmen wie *Die Kulturagenten* oder im Schweizer Artists-in-Residence-Programm umgesetzt wird (Abs et al., 2017; Hangartner, 2014; Kapitel 1). Das Eingehen von Kooperation und das Sich-Finden für ein Zusammenarbeiten hatten im Modellversuch jedoch eine besondere Qualität und halfen Lehrenden und Künstlerinnen, sich gegenseitig kennenzulernen, gemeinsame Zugänge zueinander und zur Kunst zu finden und in ein gemeinsames Arbeiten zu kommen. Als grundlegend für eine gute Zusammenarbeit zeigten sich die gegenseitige Wertschätzung des jeweiligen Gegenübers und dessen Arbeit. Dies bezog sich auch auf das Miteinander in der gemeinsamen Tätigkeit.

#### Offene Kommunikation

Insgesamt kann festgehalten werden, dass das Klären von Erwartungen an den Unterricht und die Inhalte sowie das Klären der jeweiligen Rollenverständnisse unabdingbar waren für eine gelingende Zusammenarbeit (Kapitel 6). Der Austausch über verschiedene Faktoren der Zusammenarbeit – unter anderem das Klären des Unterrichtsablaufs, der Unterrichtsinhalte, der gegenseitigen Erwartungen sowie der Erwartungen an die Lernenden – erfordert vor, während und nach der Durchführung eines Projekts Zeit. Dies stellte unter den gegebenen Voraussetzungen des Modellversuchs eine Anforderung dar, der nicht immer ausreichend begegnet werden konnte. Insbesondere neben den regulären Aufgaben scheint es für die Lehrpersonen im schulischen Alltag schwierig, zusätzliche Zeiten für Gespräche zu ermöglichen, wenn hierfür keine Zeiten reserviert sind oder zur Verfügung gestellt werden (StEG-Konsortium, 2015). Die Künstlerinnen waren in sehr viele Projekte involviert, was auch auf ihrer Seite zu wenigen offenen Zeitfenstern für Gespräche führte. So fanden einige Gespräche in den Pausen, im Übergang von Schulstunden, am Ende des Schultags oder telefonisch statt. Aber es gibt auch einige Hinweise, dass gezielt Termine zur Vorbesprechung vereinbart und Besprechungen in den Ateliers umgesetzt werden konnten.

Für eine stärkere Implementierung eines Artist-in-Residence-Programms an Schulen erscheint es relevant, dass für eine gelingende Kooperation Zeitgefäße geschaffen werden, um einen konkreten Austausch von Lehrpersonen und Kunstschaffenden zu ermöglichen. Auch in der Schulforschung wird davon ausgegangen, dass räumliche und zeitliche Strukturen Kooperationen unterstützen können (Fußangel & Gräsel, 2012). Dabei erscheinen jedoch alle Akteure – Lehrende sowie Kunstschaffende – in der Verantwortung, sich für Vorbereitung, Planung und Austausch angemessen Zeit zu nehmen. Schulleitungen könnten in komplexe Stundenplanungen zeitliche Ressourcen für eine Kooperation einplanen und so die Zusammenarbeit unterstützen (Fußangel & Gräsel, 2012). Dazu gehören auch der Austausch und die Kooperation mit der Schulleitung und weiteren Schulakteuren (Schülerinnen und Schüler, Eltern, Hausmeisterei etc.).

Insgesamt erscheint es für Kunstschaffende an Schulen von Relevanz, dass diese eine ausgeprägte Kommunikations- und Teamfähigkeit aufweisen, offen sind, auf das Gegenüber zugehen und sich auf das System Schule einlassen können. Das Vernetzen im Lehrerkollegium, mit der Schulleitung sowie mit weiteren Schulakteuren erweist sich im Kontext anderer Befunde zur Kooperation von Kunstschaffenden, Kunstinstitutionen und Schulen als zentral (Keuchel & Aescht, 2007; Seidel et al., 2009).

### **Formen der Zusammenarbeit**

Bei der Zusammenarbeit in den künstlerischen Unterrichtsprojekten zeigten sich unterschiedliche Kooperationsformen. Darunter fällt zunächst die gleichförmige Arbeitsteilung, bei der sich Kunstschaffende und Lehrpersonen die Arbeit aufteilen und beide die Klassen sowohl künstlerisch als auch organisatorisch betreuen. Diese Kooperationsform entspricht am ehesten der Ko-Konstruktion (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006; Kapitel 1) und erfordert im Teamteaching ein gemeinsames Aushandeln von Zielen und eine gemeinsame Planung. Dies zeigte sich in den verschiedenen Projekten anders in den jeweiligen Rollenzuschreibungen, jedoch erscheint hier eine gleichberechtigte und demokratische Arbeitsteilung entscheidend, die den je eigenen Kompetenzen entspricht und offen kommuniziert wird. Hinsichtlich des Autonomieanspruchs der beiden Kooperationspartner zeigten sich hier durchaus auch Differenzen, insbesondere, wenn Kompetenzbereiche überschritten wurden. Ein Rollenwechsel wie in der Studie von Hohenauer (2017) war nicht aus den Beschreibungen der Künstlerinnen herauszulesen. Insbesondere verbunden mit dem gemeinsamen Unterrichten im Teamteaching wurden aber auch Risiken der Zusammenarbeit beschrieben. Das Fehlen von gemeinsam vereinbarten Zielen sowie das Bestehen von Diskrepanzen in der Vorstellung davon, wie ein Projekt umgesetzt werden soll, konnten zu Spannungen, Unklarheiten und Missverständnissen bei Künstlerinnen, Lehrpersonen und damit auch bei den Lernenden führen. Wenn solche Missverständnisse beobachtet werden, erscheint es unabdingbar, dass Kunstschaffende und Lehrpersonen erneut in den Austausch gehen und die Bedingungen für ihre Zusammenarbeit nochmals abstimmen. Hier kann eine dritte Perspektive die professionelle Zusammenarbeit unterstützen und zwischen persönlichen Belangen vermittelnd tätig sein.

Darüber hinaus zeigte sich in der Auswertung auch eine Aufteilung der Arbeit nach den jeweiligen systemimmanenten Kompetenzen, also in künstlerische Aspekte durch die Kunstschaffende und organisatorische sowie pädagogische Aspekte durch die Lehrperson. Zudem wurden die Gruppen geteilt und durch Künstlerin und Lehrperson unterschiedlich betreut. Dies diente insbesondere einer stärkeren individuellen Begleitung und einer vertieften Erarbeitung der Inhalte. Hier deutet sich eine arbeitsteilige Kooperation an, wie sie von Gräsel, Fußangel und Pröbstel (2006) beschrieben wird (Kapitel 1). In dieser kooperativen Arbeitsform zeigt sich für beide Kooperationspartner eine Entlastungsfunktion, da beide professionsspezifischen Arbeiten nachgehen können. Hieraus ergeben sich für die Lernenden zudem Differenzierungsangebote, z. B. mehr individuelle Betreuung, die im Unterricht ohne Teamteaching und ohne externe Person, die ihre künstlerisch-fachliche Expertise einbringt, nicht in gleichem Maße möglich wäre.

Der Austausch als weitere Kooperationsform (Kapitel 1) war insofern gegeben, als dass die Lehrpersonen in Kontakt mit den Künstlerinnen kamen und sich über erste Inhalte verständigten. Zudem wurden die Lehrpersonen durch die Projekte der Künstlerinnen mitunter auch inspiriert und setzten Impulse in ihrem eigenen Unterricht um. Auch hierzu fanden sich in den Reflexionsberichten Hinweise, dass Informationen, Erfahrungen und Wissen ausgetauscht wurden. Die Künstlerinnen konnten so künstlerische Inhalte und Strategien weitergeben, die Lehrpersonen teilten ihr Wissen über schülerspezifische Bedarfe, pädagogische Inhalte sowie schulische Informationen.

### **10.2.3 Angebotsmerkmale der künstlerischen Unterrichtsprojekte**

Aus der Begleitforschung ergaben sich unterschiedliche Angebotsmerkmale, die anhand der Reflexionsberichte der Künstlerinnen beschrieben werden konnten und sich zum Teil auch aus Schülerperspektive darstellten. Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammengefasst, aufeinander bezogen und diskutiert.

#### **Positive Fehlerkultur**

Ein relevanter Aspekt des methodischen Handelns der Künstlerinnen, der in ihren Reflexionsberichten genannt wurde, war das Schaffen einer positiven Fehlerkultur. Insgesamt wurde vorrangig prozessorientiert gearbeitet, dabei wurden vielfältige Aushandlungsprozesse im gemeinsamen Arbeiten der Künstlerinnen mit den Schülerinnen und Schülern sichtbar. Hier zeigt sich auch ein hoher Mitbestimmungsgrad der Schülerinnen und Schüler (Partizipation). Dabei konnte ein bewusster Umgang mit scheinbar Nichtrichtigem und Fehlern seitens der Künstlerinnen wahrgenommen werden und die Schülerinnen und Schüler wurden dazu ermutigt und unterstützt, das Risiko des Scheiterns als Teil des künstlerischen Prozesses anzunehmen und im künstlerischen Prozess entsprechend damit umzugehen. Von Relevanz erscheint, dass dabei ein altersangemessener, realistischer Erwartungshorizont an das Arbeiten der Schülerinnen und Schüler formuliert wurde, dies sowohl in den jeweiligen Anforderungen und Aufgaben als auch in den jeweiligen Rückmeldungen und Beurteilungen im Prozess.

Im Umgang mit Fehlern zeigte sich aus Schülerperspektive ein differentes Bild, obwohl die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler angab, dass es ihnen wichtig war, etwas richtig zu machen. Insgesamt zeigt sich damit eher eine Fokussierung auf Richtig und Falsch durch die Lernenden. Dennoch gab eine Vielzahl der Schülerinnen und Schüler auch an, dass sie am Ausprobieren in den Ateliers Spaß hatten, was wiederum gegen eine starke Fokussierung spricht.

### **Vertrauensvolle Arbeitsatmosphäre**

Insgesamt wurde in den durchgeführten künstlerischen Unterrichtsprojekten eine positive Grundstimmung beschrieben. Relevant war den Künstlerinnen in den Beschreibungen eine vertrauensvolle und motivierende Arbeitsatmosphäre. Damit verbunden waren ein aktives, engagiertes, motiviertes, intensives und konzentriertes Arbeiten aller Beteiligten sowie eine ausgelassene, humorvolle und entspannte Stimmung in den Ateliers. Das Atelier wurde als ein Ort des Verweilens und Wohlfühlens beschrieben, dabei wurde auf einen humorvollen, lockeren und insbesondere gleichberechtigten Umgang miteinander Wert gelegt. Trotz der positiven Grundstimmung wurde auch von lustlosen und trägen Phasen in den künstlerischen Unterrichtsprojekten berichtet und dass nicht immer alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden konnten. Dennoch wird auch von den Künstlerinnen beschrieben, dass hier zumindest der Versuch stand, auch eher weniger motivierte Schülerinnen und Schüler in die künstlerische Arbeit zu integrieren. Dies erfolgte vorrangig durch an die Schülerinnen und Schüler jeweils individuell angepasste Aufgaben sowie klaren Zusatzaufträgen, die die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler zurück ins Projekt holen sollten.

### **Künstler-Schüler-Beziehung**

Als besonders relevant wurden für das künstlerische Arbeiten das Herstellen einer Vertrauensbasis sowie eine gegenseitige Wertschätzung beschrieben. Offenheit für die jeweiligen Sichtweisen und Interessen der Schülerinnen und Schüler in den Gesprächen und Arbeitsprozessen sowie das gegenseitige Kennenlernen waren dabei von Bedeutung, um einen Zugang zu den Schülerinnen und Schülern zu bekommen und eine positive Beziehung aufbauen zu können. Sich als Mensch und Person in die künstlerischen Prozesse zu begeben, zeigte sich in den Beschreibungen der Künstlerinnen als relevant für authentische Arbeits- und Lernprozesse in der Kunst. Dies erfordert eine gefestigte Künstlerpersönlichkeit, die sich auch auf Schülerinnen und Schüler einlassen kann, und eine gefestigte künstlerische Haltung, die Schülerinnen und Schülern Orientierung bieten kann, die aber auch infrage gestellt werden kann und einem Diskurs offen steht.

Mit den Künstlerinnen zusammenzuarbeiten hatte einem Großteil der befragten Schülerinnen und Schüler Spaß gemacht. Hier zeigt sich auch ein vorrangig positives Bild hinsichtlich der Künstler-Schüler-Beziehung. Ein großer Anteil der Schülerinnen und Schüler erlebte die Zusammenarbeit mit der Künstlerin bzw. den Künstlerinnen insgesamt als unterstützend und fühlte sich angemessen betreut.

### Individuelle Begleitung und Schülerorientierung

Ein Schwerpunkt des methodischen Handelns der Künstlerinnen lag in der individuellen Begleitung der Schülerinnen und Schüler, was vorrangig durch kleinere Gruppengrößen und die gemeinsame Durchführung der Angebote mit der Lehrperson oder einer weiteren Künstlerin möglich war. Hier zeigt sich klar die Relevanz individueller Begleitprozesse, da nur so die vielfältigen, je eigenen Vorhaben und Gestaltungsprozesse der Schülerinnen und Schüler aufgenommen und betreut werden können. Dies wird auch aus Sicht der künstlerischen Bildung als kunstpädagogische Position stark betont (Kettel, 2018; Buschkühle, 2017). In der Begleitung der Arbeitsprozesse zeigte sich des Weiteren eine starke Prozessorientierung. So wurden Arbeitsschritte und Erfahrungen im Prozess besprochen und reflektiert sowie prozessoffen begleitet. Dabei wurde besonders auf die Schülerinnen und Schüler mit ihren Wünschen, Vorstellungen und Erfahrungen eingegangen. Arbeitsprozesse wurden konkret dadurch initiiert oder unterstützt, dass die Künstlerinnen zum Teil selbst in Aktion traten und mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam Ideen entwickelten, gestalteten sowie sie in den jeweiligen individuellen Arbeitsschritten betreuten. Eigene Ideen wurden angeregt, aber auch Arbeitsschritte oder Ideen vorgezeigt. Als relevant erwies sich auch in den Beschreibungen der Künstlerinnen, dass Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler möglichst mitgetragen wurden und die Begleitung dahingehend ausgerichtet wurde.

In dieser Nähe zu den Lernenden und dem starken Einbezug der Schülerinnen und Schüler zeigt sich im methodischen Handeln der Künstlerinnen eine Verbindung zur Schülerorientierung. So versuchten die Künstlerinnen, die Ideen, Vorstellungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler in das künstlerische Arbeiten einzubinden. Dabei zeigte sich, dass das Wissen um altersangemessene sowie schülerspezifische Besonderheiten relevant ist, und dass hier die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen als Experten für das Lernen der Schülerinnen und Schüler bedeutsam ist. Absprachen mit sowie Rückmeldungen der Lehrperson vor und auch während der Durchführung des künstlerischen Unterrichtsprojekts können demzufolge entscheidend dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler durch das Projekt angesprochen werden und am künstlerischen Arbeiten teilhaben können. Kunstschaffende an Schulen sollten Erfahrungen mit jugendkulturellen Ausdrucksweisen haben respektive kindliche und jugendliche Gestaltungsprozesse und Gestaltungsvorlieben kennen, um entsprechend reagieren zu können.

So zeigt sich auch der Umgang mit Heterogenität darin, dass unterschiedliche Zugänge und Arbeitsweisen der Schülerinnen und Schüler individuell betreut und begleitet wurden sowie eher langsame und eher schnelle Schülerinnen und Schüler sinnvoll in das Prozessgeschehen eingebunden werden mussten.

## Kunstbezug

In vielen künstlerischen Unterrichtsprojekten zeigte sich ein starker Bezug zum eigenen künstlerischen Arbeiten. Einerseits richteten die Künstlerinnen die Unterrichtsprojekte an dem eigenen künstlerischen Vorgehen aus, andererseits wurde Bezug zur Gegenwartskunst sowie zu historischer Kunst gesucht und entsprechend eingebracht. Dabei zeigte sich die künstlerische Expertise eigen und wurde in den individuellen Begleit- und Betreuungsprozessen aufgenommen. Spürbar und produktiv wurde die künstlerische Expertise immer dann, wenn direkt aus dem künstlerischen Arbeiten Projekte entstanden, aus den eigenen Erfahrungen heraus beraten wurde oder Werke und Arbeitsproben der Künstlerinnen den Schülerinnen und Schülern gezeigt und mit ihnen besprochen wurden. Der Kunstbezug und damit die künstlerische Expertise der Künstlerinnen zeigten sich insgesamt als Dreh- und Angelpunkt für die künstlerische Qualität in den Projekten.

## Intendiertes Handeln

Die künstlerischen Unterrichtsprojekte wurden meist gemeinsam mit Lehrpersonen sowie im Team der Künstlerinnen entwickelt und konzipiert. Dabei erfolgten Gespräche über Ausrichtung und Themensetzung sowie über das konkrete Vorgehen. In den Beschreibungen der Künstlerinnen finden sich Bezüge zu Planungsentscheidungen, und es lässt sich ein intendierter methodischer Gang in der Durchführung erkennen. So wurde meist den Schülerinnen und Schülern zu Projektbeginn ein Überblick gegeben, darüber hinaus kam es auch zu weiteren Aushandlungsprozessen bezüglich der Technik oder des konkreten Vorgehens. Hier zeigten sich die Künstlerinnen auch während der Durchführung offen und scheuten sich nicht, getroffene Planungsentscheidungen zu verwerfen und im Prozess auf relevante Entwicklungen einzugehen. Dieses adaptive Handeln scheint für künstlerisches Arbeiten, das an sich prozessoffen sein muss, von zentraler Bedeutung, erfordert jedoch ein hohes Maß an Intention und Sicherheit in der Ausrichtung des Projekts, damit die Arbeitsprozesse bildungswirksam begleitet werden können und nicht in eine Beliebigkeit abdriften. Momente der Überraschung, Differenz und Irritation nutzten die Künstlerinnen in ihrem methodischen Gang insofern, als dass die Schülerinnen und Schüler zunächst nicht verstehbare Prozesse und Arbeitsschritte unvoreingenommen bewältigen und gewonnene Erfahrungen reflektieren konnten und diese sich im Gesamtprojekt als sinnvoll für die Arbeitsprozesse erwiesen.

## Aktivierung

Aus den Reflexionsberichten der Künstlerinnen zeigte sich, dass für das künstlerische Arbeiten die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler bedeutend ist. Schülerinnen und Schüler wurden so durch Fragen und Nachfragen zum Mit- und Nachdenken angeregt sowie zu einer vertiefenden Auseinandersetzung angehalten. Dabei lag der Fokus auf gemeinsamen Gesprächen mit den Schülerinnen und Schülern, und weniger auf Gesprächen mit der ge-

samen Klasse. Ideen und Arbeitsweisen wurden gemeinsam in den begleitenden Prozessen hinterfragt, besprochen sowie reflektiert.

In den künstlerischen Unterrichtsprojekten wurde weiter Wert auf kooperatives Arbeiten gelegt. So fokussierten die Künstlerinnen häufig auf Gruppenarbeiten und Gemeinschaftsprozesse und waren intensiv gefordert, angestoßene gruppendynamische Prozesse zu begleiten, zu betreuen und auch im Bedarfsfall aufzufangen. Dabei zeigte sich die Gruppenbildung als entscheidendes Moment in der Planung und beeinflusste maßgeblich, inwiefern und ob die jeweiligen Gruppen miteinander arbeiten konnten. Die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen, die ihre Schülerinnen und Schüler kennen und einschätzen können, war hierbei ergiebig und erforderlich. Bei Schulklassen und Schülergruppen, die mehrmals oder über eine längere Zeit im Atelier waren, war es den Künstlerinnen eher möglich, Absprachen und Einteilungen selbstständig vorzunehmen. Aus Schülerperspektive zeigte sich, dass sich insgesamt der Großteil der Schülerinnen und Schüler in den kooperativen Lernprozessen gut unterstützt fühlte. Dies zeigt sich auch bezogen auf das Miteinander der Schülerinnen und Schüler in den Projekten. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler gab an, sich nicht durch die anderen Mitschüler im eigenen Arbeiten gestört gefühlt zu haben. Bei den offenen Antworten zum Gefallen und Missfallen bestätigte sich dies. Die meisten Schülerantworten bezüglich des Missfallens am Projekt bezogen sich nicht direkt auf die Planung und Durchführung der Projekte, sondern auf das Schülerverhalten in den Projekten an sich. Im Vergleich zur Mehrzahl der Angaben zum Gefallen der Projekte erscheint dies jedoch eher gering. Hier fällt auf, dass die Schülerinnen und Schüler vielfältig Aspekte benannt hatten, die ihnen am Projekt gefallen hatten und nur wenige, die ihnen nicht gefallen hatten. Dies ist als positiv zu bewerten, sollte aber im Hinblick auf die Erhebungssituation durch die Künstlerinnen (Kapitel 4) einschränkend interpretiert werden.

Ein Schwerpunkt im künstlerischen Arbeiten mit den Schülerinnen und Schülern lag auf den performativen Zugängen zur Kunst sowie auf dem Anstoßen leib-sinnlicher Prozesse. Sinnlich-ästhetisches Erleben wurde somit stark körperbezogen eingebracht. Obwohl hier auch mehrsinnliche Zugänge umgesetzt wurden, war dies in den Beschreibungen der Künstlerinnen nicht explizit thematisiert worden. Visuelle, auditive und taktile Zugänge sowie Bewegungen wurden kaum in den Beschreibungen aufgeführt, obwohl sie in den Projekten vertreten waren. Insgesamt wurden zudem Ansätze forschenden Lernens im Konzept der ästhetischen Forschung umgesetzt (Kämpf-Jansen, 2002), verbunden mit (selbst-)reflexiven Erkenntnispraxen und Suchbewegungen in den künstlerischen Arbeitsprozessen.

Mit der individuellen Begleitung fanden sich verstärkt dialogische Rückmeldeprozesse im Gespräch mit einzelnen Schülerinnen und Schülern. Feedback fokussierte dabei kritisch-konstruktive Arbeitsprozesse und bezog sich weniger auf Endergebnisse. Im Prozess wurde verstärkt ermutigt und zum Teil wurden bei Bedarf auch konkrete Beispiele gegeben. Vor-machen und Vor-zeigen waren hier im Sinne der individuellen Begleitung gängige praktische Feedbackarten, sie wurden auch anleitend im Sinne konkreter Handlungsempfehlungen oder -anweisungen zur Weiterarbeit oder mit Bezug auf Techniken und den Umgang mit Werkzeugen formuliert.

Auch aus Schülerperspektive wird den besuchten Projekten insgesamt ein hoher Aktivierungsgrad sowie Grad an Motivierung konstatiert. Aus Schülersicht zeigte sich, dass die künstlerischen Unterrichtsprojekte in der Mehrheit für die Schülerinnen und Schüler neue Inhalte, Themen und Techniken beinhalteten und zur Mitarbeit motivierten. Da die Projekte im Unterrichtskontext besucht wurden, nahmen ganze Schulklassen daran teil. Daher besuchten sowohl an Kunst interessierte als auch an Kunst wenig bzw. überhaupt nicht interessierte Schülerinnen und Schüler die Projekte. Dennoch gab die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler an, Interesse am Projekt gehabt zu haben, woraus geschlossen werden kann, dass die künstlerischen Unterrichtsprojekte eher Themen angesprochen hatten, die für die Jugendlichen von Interesse waren.

Insgesamt zeigt sich, dass das methodische Handeln der Künstlerinnen an den künstlerischen Prozessen ausgerichtet ist und die damit einhergehenden Bedarfe insbesondere in Kooperation mit der Lehrperson sowie in kleineren Schülergruppen oder geteilter Schulklasse umgesetzt werden konnten. Benennt Hohenauer (2017) in ihrer Studie zur Kooperation mit Kunstschaffenden im Kunstunterricht methodische Handlungsweisen, die an den je eigenen, individuellen Aneignungsprozessen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind – u. a. Zusammenarbeit, Helfen oder parallele Aufgabenlösung (Hohenauer, 2017) –, zeigt sich auch für die betrachteten Angebotsmerkmale eine den künstlerischen Prozessen und spezifischen Aneignungsprozessen entsprechende Ausrichtung des methodischen Handelns. Kooperative Arbeitsformen oder die individuelle Begleitung der Schülerinnen und Schüler bestimmt dabei oftmals das methodische Handeln.

Sowohl die Künstlerinnen als auch die Schülerinnen und Schüler beschreiben einen hohen Aktivierungsgrad, der einerseits von den Lernenden konstatiert, andererseits von den Künstlerinnen in ihren Beschreibungen fokussiert wird. Dies wird als zentrales Qualitätsmerkmal künstlerischer Bildung verhandelt (Kapitel 1). Auch der starke Kunstbezug, den die Künstlerinnen in unterschiedlicher Form in die hier untersuchten künstlerischen Unterrichtsprojekte einbrachten, arbeitet einer authentischen Situation zu. Hier zeigt sich auch die Verbindung mit dem Atelier sowie mit den eigenen Arbeiten gewinnbringend, auf die die Künstlerinnen im methodischen Handeln Bezug nehmen konnten.

#### **10.2.4 Lern- und Erfahrungspotenziale der künstlerischen Unterrichtsangebote**

Lern- und Erfahrungspotenziale wurden einerseits anhand der Lernziele beschrieben, die durch die Künstlerinnen in den Reflexionsberichten formuliert (Kapitel 7), andererseits auch aus Sicht der Schülerinnen und Schüler mittels Schülerfragebogen erfragt wurden (Kapitel 8).

#### **Künstlerische Kompetenzen**

Neben künstlerischen Fertigkeiten und Techniken wurde in der Vermittlungsarbeit auf die Wirkung bildnerischer Mittel eingegangen, auf die in der künstlerischen sowie in der

ästhetisch forschenden Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler fokussiert wurde. Zudem ging es auch um die Entwicklung einer individuellen Ausdrucksfähigkeit, die die Künstlerinnen im Hinblick auf individuelle Interessen und Vorlieben der Schülerinnen und Schüler in den Gestaltungsprozessen anzubahnen versuchten. Dabei ging es auch um individuelle Vorstellungswelten und Fantasietätigkeit.

Sinnliches und ästhetisches Erleben wurde durch die Künstlerinnen in den Reflexionsberichten als Erfahrungspotenzial im künstlerischen Prozess benannt, jedoch vornehmlich als leib-sinnliche Auseinandersetzung beschrieben. Aus Schülerperspektive wird dies bestätigt und in Anteilen von ästhetischen Erfahrungsqualitäten berichtet.

Einen Zugang zu Kunst und Kultur zu ermöglichen, künstlerische Strategien sowie künstlerischen Denk- und Handlungsweisen im künstlerischen Arbeiten zu entwickeln und die Welt der Kunst den Schülerinnen und Schülern näherzubringen und verständlicher zu machen, zeigten sich als zentrale Ziele. Dabei spielte auch die Freude an der Auseinandersetzung mit Kunst eine relevante Rolle. Spaß und Freude beim künstlerischen Arbeiten waren den Künstlerinnen sehr wichtig und wurden als Voraussetzung dafür gesehen, dass überhaupt ein selbsttätiges und aktives künstlerisches Arbeiten möglich war.

Überraschend ist, dass die Schülerinnen und Schüler im Schülerfragebogen am zweithäufigsten angaben, nichts gelernt zu haben. Dies kann damit interpretiert werden, dass die Arbeit in den Ateliers weniger mit Unterricht verbunden wurde und eher – auch wenn dies unterrichtsbezogen umgesetzt wurde – die Ausnahme vom herkömmlichen Unterricht darstellte. Werden Jugendliche in informellen Kontexten im künstlerischen Bereich nach Lernergebnissen gefragt, so zeigt sich hier meist ein ähnliches Verständnis. Informelle Tätigkeiten im Bereich Kunst und Kreativität, z. B. Zeichnen, Malen oder Videos gestalten, werden häufig nicht mit dem Lernen verbunden, das vorrangig aus dem schulischen Kontext bekannt und kognitiv konnotiert ist (Schönhoff, 2016).

## Überfachliche Kompetenzen

Von Lehrenden und Künstlerinnen wurde für die Lernenden ein Potenzial des künstlerischen Arbeitens in den Ateliers darin gesehen, Neues zu erfahren und sich zu öffnen. Kreativitätsförderung und das Erleben der eigenen Persönlichkeit werden im Jugendalter zentral für die Identitätsbildung angesehen (Kirchner & Kirschenmann, 2015). Hier kann künstlerische Bildung einen relevanten Beitrag leisten (Buschkühle, 2017; Duncker, 2017). Kreativität war in den Reflexionsberichten ein oftmals formuliertes Ziel. Besonders stark wurde dabei auf die Ideenfindung in den künstlerischen Prozessen eingegangen sowie auf die Bedeutung einer eigenständigen Umsetzung der Ideen. Hier zeigte sich ein auf Ideenentwicklung fokussiertes Kreativitätsverständnis. Weniger wurden Aspekte des Um- und Querdenkens, Erfindens, Ausarbeitens sowie originellen Handelns einbezogen (u.a. Berner, 2018; Kirchner & Peez, 2009; Preiser & Buchholz, 2004). Scheitern sowie destruktive Momente wurden für kreatives Arbeiten angenommen und in die Prozessentwicklung einbezogen. Zudem wurde im künstlerischen Arbeiten das Überwinden kreativer Blockaden fokussiert und versucht, die Schülerinnen und Schüler in ihrem kreativen Verhalten beispielsweise darin zu stärken,

eine Vielzahl sowie verschiedene Ideen zu entwickeln. Explorieren und Erforschen stand hier in Verbindung mit künstlerischen Strategien, um Kreativität zu fördern. Von den Künstlerinnen wird hier auch auf unterrichtliche Schwierigkeiten eingegangen, da Zeitdruck und Bewertung zum kreativen Arbeiten als gegensätzlich erlebt wurden. Arbeitsprozesse wurden rückgemeldet und dabei ein hoher Anspruch an das Arbeiten der Schülerinnen und Schüler gestellt. Dabei wurde auf eine Balance zwischen Unter- und Überforderung geachtet.

Häufig wurde durch die Künstlerinnen auch betont, die Schülerinnen und Schüler mit Neuem konfrontieren zu wollen, sie dazu anzuregen, unkonventionell zu denken und gewohnte Bahnen zu verlassen. Auch wurde fokussiert, Neues auszuprobieren und kennenzulernen sowie, damit verbundene Unsicherheiten auszuhalten. Die damit angesprochene Ambiguitätstoleranz ist auch in kreativen Prozessen von hoher Relevanz (Kirchner & Peez, 2009).

Aus Schülerperspektive bestätigt sich die Intention der Künstlerinnen zur Kreativitätsförderung. Insgesamt nahmen sich die meisten Schülerinnen und Schüler in den Projekten kreativ bzw. eher kreativ wahr. Dies zeigt sich ähnlich bezüglich der Offenheit für neue Erfahrungen, die in den Projekten angestoßen wurde. Selbsterfahrende Prozesse in den Projekten erlebt zu haben, wurde nur teilweise von den Schülerinnen und Schülern bestätigt.

Ferner wurden durch die Schülerinnen und Schüler die mit dem künstlerischen Arbeiten verbundene Möglichkeit zum Perspektivwechsel sowie das Ausprobieren von Rollen und Identitäten beschrieben. Hier wird das künstlerische Arbeiten als Spiel- und Erprobungsfeld angesprochen (Kirchner, 2009; Kirschenmann, 2014) und zielt auf Identitätsbildung im weitesten Sinne. Damit in direktem Zusammenhang wurde auf das Selbstwirksamkeitserleben im künstlerischen Arbeiten positiv hingewiesen. Neben dem direkten Erleben von Stolz und Zufriedenheit in der künstlerischen Auseinandersetzung steht sicherlich auch das Erfolgserlebnis, etwas selbst geschaffen zu haben.

Durch die vielfältige Umsetzung kooperativer Arbeitsformen in den künstlerischen Unterrichtsprojekten (u.a. Gruppenarbeit, Gemeinschaftsarbeit, Partnerarbeit) waren die Schülerinnen und Schüler auch in ihren Sozialkompetenzen gefordert. Insbesondere Team- und Kooperationsfähigkeit sowie Kommunikationsfähigkeiten waren erforderlich, um gemeinsame Prozesse zu planen und durchzuführen, sich im Arbeiten aufeinander abzustimmen und sich entsprechend auszutauschen.

### **10.2.5 Strukturzusammenhänge künstlerischer Bildungsprozesse**

In der Gegenüberstellung der reflexiven Beschreibungen der Künstlerinnen und der individuellen Wahrnehmung der künstlerischen Unterrichtsangebote durch die Schülerinnen und Schüler zeigte sich ein auf Zielvorstellungen abgestimmtes, intendiertes didaktisch-methodisches Handeln der Künstlerinnen. Hier erscheint die individuelle Begleitung der Schülerinnen und Schüler in ihren jeweiligen Arbeitsprozessen als ein besonderer Schwerpunkt.

So ermöglicht besonders die individuelle Begleitung der künstlerischen Prozesse durch die Künstlerinnen einen intensiven Austausch über die Kunst und über subjektive Ansichten

der Lernenden, Aushandlungsprozesse gestalterischer Entscheidungen, ein gegenseitiges Kennenlernen aller Beteiligten sowie ein schülerorientiertes Vorgehen. Kann beispielsweise mit einigen wenigen Schülerinnen und Schülern oder Gruppen gearbeitet werden, so sind andere Möglichkeiten gegeben, als dies mit ganzen Schulklassen der Fall wäre. Auch die Kooperation mit der Lehrperson oder mit einer weiteren Künstlerin eröffnete Möglichkeiten der individuellen Begleitung und Förderung und damit auch einer intensiveren Betreuung der Prozesse. Der damit durch das Artist-in-Residence an Schulen ermöglichte Raum für individuelle Begleitprozesse, Teamteaching und intensiven Austausch kann damit als ein besonderes Potenzial für künstlerisches Arbeiten an Schulen festgehalten werden. Insbesondere in der Kooperation von Künstlerinnen mit den Lehrpersonen, im Austausch untereinander, in der jeweiligen arbeitsteiligen sowie ko-konstruktiven Zusammenarbeit, die durch persönliche Interessen und Motivation entstanden ist, lassen sich diese Potenziale verorten. Dies erscheint als Gelingensbedingung anschlussfähig, zeigt jedoch auch damit eine längerfristige Ausrichtung auf und erfordert, Artist-in-Residence-Programme an Schulen stärker als Langzeitprojekte anzulegen, sodass sich die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Kunstschaffenden entwickeln kann.

Anhand der Strukturzusammenhänge deutet sich zudem eine starke Verbindung kunstanaloger und pädagogischer Prozesse an. Exemplarisch wurde anhand einiger weniger Unterrichtsprojekte beschrieben, wie in dem künstlerischen Arbeiten Kreativität, leib-sinnliche Erfahrungen oder kooperatives Arbeiten gefördert wurden. Die Beschreibungen geben Hinweise, dass insgesamt ein methodisches Handeln für künstlerische Bildungsprozesse notwendig ist, das kunstanaloge Prozesse fokussiert, dabei aber in den konkreten Interaktionsprozessen im Unterrichtsgeschehen didaktisch-methodische sowie pädagogische Entscheidungen erfordert. Dabei zeigt sich, dass anhand der künstlerischen Qualitäten kunstanaloge Prozesse und didaktische Entscheidungen zusammenhängen. So stellt sich das im Diskurs zur künstlerischen Bildung geforderte doppelte Kompetenzprofil (Ludwig, 2017; Kettel, 2018; Kapitel 1) auch in den Atelierresidenzen ganz praxisbezogen dar und lässt weiter schlussfolgern, dass Kunst und Unterricht respektive Kunst und Bildung miteinander gedacht werden können, jedoch gleichberechtigt aufeinander bezogen werden müssen, um in formalen Bildungsprozessen Lern- und Erfahrungspotenziale bei den Schülerinnen und Schülern anzustossen. Für die kunstpädagogische Aus- und Weiterbildung stellt damit insbesondere der gegenseitige Bezug von Kunst und Pädagogik An- sowie Herausforderungen, die sich einerseits zwischen einer gestalterischen respektive künstlerischen Expertise und Fachlichkeit und umfassenden Erfahrungen in einem Spektrum verschiedener künstlerischer und gestalterischer Zugänge und Strategien erstreckt. Andererseits ein fachliches didaktisches Fundament erfordert, das insbesondere in den Interaktionsprozessen im unterrichtlichen Handeln Schülerinnen und Schülern Zugänge zur Kunst eröffnet und damit der Komplexität von schulischem respektive unterrichtlichem Lernen entsprechen kann.

### 10.3 Forschungsmethodische Diskussion

Ziel der Begleitforschung des Modellversuchs *Kunstlabor an und mit Schulen* war es, die gemachten Erfahrungen aufzunehmen, zu beschreiben und zu reflektieren. Zudem diente die Begleitforschung dem internen Diskurs über Qualitäten künstlerischer Bildung. Mit dem Forschungsauftrag, das Praxisprojekt zu begleiten, ging auch einher, dass im Forschungsprozess auf die entstehende Dynamik in den jeweiligen Ateliers eingegangen und entsprechend darauf reagiert werden musste. Die Erhebung erfolgte mehrperspektivisch und es wurde versucht, auf Ebene der Künstlerinnen, der Lehrpersonen, der Schulleitungen sowie der Schülerinnen und Schüler Informationen zu sammeln, die für eine wissenschaftliche Auswertung herangezogen werden konnten. Neben den durch die Künstlerinnen monatlich verfassten Reflexionsberichten wurden die Schülerinnen und Schüler nach den künstlerischen Unterrichtsprojekten befragt, Lehrpersonen befragt und interviewt sowie drei Schulleitungen zum Artist-in-Residence-Programm interviewt. Hierdurch ergab sich ein deutliches Ungleichgewicht der verschiedenen Perspektiven, die in die wissenschaftliche Analyse einbezogen werden konnten. Liegen von den Künstlerinnen mit den monatlichen Reflexionsberichten viele Informationen vor, so konnte die Perspektive der Lehrpersonen kaum berücksichtigt werden. Insgesamt muss festgestellt werden, dass die Anforderungen und Bedarfe des Praxisprojekts nur an wenigen Stellen Raum für wissenschaftliche Erhebungen zuließen. Der Fokus der Projektdurchführung der MUTIK gGmbH Kunstlabore lag auf der Praxis und setzte hier ihren Schwerpunkt, sodass im Verlauf der Laborphase die Erhebungen im Feld immer stärker reduziert werden mussten. So konnten keine systematischen Interviews mit Lehrpersonen zu den künstlerischen Unterrichtsangeboten geführt werden, auch konnten nur elf von insgesamt 28 künstlerischen Unterrichtsangeboten mit dem Schülerfragebogen evaluiert werden. Mit der Online-Lehrer-Befragung wurde versucht, die fehlende Lehrerperspektive nachträglich einzuholen, jedoch zeigte sich hier eine nur geringe Beteiligung.

Die Auswertungen bezogen sich schwerpunktmäßig auf die Laborphase. Mit den vier Teilstudien wurde jeweils immer nur ein Teil des gesamten Datenmaterials analysiert. Teilstudie 1 bezog sich auf die Lehrerinterviews, Schulleiterinterviews sowie auf die Reflexionsberichte der Künstlerinnen in den ersten und letzten drei Monaten der Laborphase. Teilstudie 2 und 3 fokussierten auf die künstlerischen Unterrichtsangebote aus Perspektive der Lehrenden sowie der Schülerinnen und Schüler mittels Schülerfragebogen. Hierdurch war jeweils eine vertiefte Analyse möglich. So beziehen sich die in Kapitel 6 zusammengezogenen und verdichteten Ergebnisse aus der qualitativen Inhaltsanalyse zum Modellversuch *Kunstlabor an und mit Schulen* nur auf einen ausgewählten, exemplarischen kleinen Teil des gesamten Datenmaterials. Fokussiert wurde auf die Anfangs- und Endphase des Artist-in-Residence-Programms an den teilnehmenden Schulen und es wurden entsprechende Lehrerbefragungen, Lehrer- und Schulleiterinterviews sowie Reflexionsberichte der Künstlerinnen einbezogen. Insgesamt ergibt sich dadurch ein komplexes Bild in Bezug auf die Bedingungen für, Erwartungen an und Bildungspotenziale des durchgeführten Artist-in-Residence-Programms an Schulen im Feld der künstlerischen Bildung. Allerdings sollte einschränkend berücksichtigt werden,

dass die Perspektive der Schule nicht ausreichend vertreten ist. So konnten nur wenige Lehrpersonen und drei von insgesamt vier Schulleitungen einbezogen werden. Dagegen stellen die Reflexionsberichte der drei Künstlerinnen über insgesamt sechs Monate einen relativ hohen Anteil dar. Insofern wäre es wünschenswert gewesen, mehr Lehrpersonen interviewen zu können. Zudem wäre es sinnvoll gewesen, dies mittels Leitfadeninterview wie bei den Schulleiterinterviews stärker zu systematisieren. Dies war jedoch im Rahmen der Begleitforschung aufgrund der Komplexität des Gesamtprojekts nicht möglich, sodass eine Künstlerin die Interviews durchführte (Kapitel 4). Hierdurch ist zu vermuten, dass weniger kritische Aspekte durch die Lehrpersonen angesprochen wurden. Insgesamt ist die Datenqualität des empirischen Materials dadurch eingeschränkt und die Ergebnisse müssen diesbezüglich relativiert werden. Dennoch weisen sie interessante Richtungen auf, die in weiteren Studien untersucht und sich für eine mögliche Umsetzung von Artist-in-Residence-Programmen an Schulen als relevant zeigen könnten.

Grundsätzlich stellen die durchgeführten Atelierresidenzen sowie die Künstlerresidenz sehr individuelle Durchführungen dar, die nicht direkt übertragen werden können. Einerseits sind Schulen als personell gewachsene Institutionen sehr unterschiedlich, und andererseits können die Rahmenbedingungen nicht direkt miteinander verglichen werden. Besteht Interesse hinsichtlich des Transfers und der Übertragbarkeit des Artist-in-Residence-Programms an Schulen, so sind es mehr Aspekte auf der Metaebene, die im Übertrag auf eine andere Schule von Bedeutung werden können, wie beispielsweise die Umsetzung von Interdisziplinarität künstlerischer Bildung. Die Begleitforschung untersuchte daher den Modellversuch exemplarisch und versuchte, daraus fallbezogene Erkenntnisse abzuleiten. Zu betonen ist dabei, dass im Sinne der Explikation (Flick, 2007) die Ergebnisse der strukturierenden sowie zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse entsprechend durch fallbezogene Belegstellen aus dem empirischen Material verdeutlicht wurden. Die Interpretation und Ausdeutung erfolgte dabei möglichst nah am empirischen Material. Dabei ist zu berücksichtigen, dass im Sinne empirischer Sozialforschung Realität anhand von Texten konstruiert vorliegt und Ausgangspunkt der Forschungsprozesse ist (Flick, 2007). So beinhalten die Reflexionsberichte und Interviews bereits soziale Konstruktionen von Wirklichkeit, indem die sozialen und individuellen Wirklichkeiten hier wiedergegeben werden und subjektive Wertzuschreibungen damit enthalten sind (Flick, 2007). Da so qualitativ-empirische Forschungsergebnisse »Konstruktionen von Konstruktionen jener Handelnden im Sozialfeld« (Schütz, 1971, S. 68) und damit Konstruktionen zweiter Ordnung darstellen, müssen vorrangig allgemeine Prinzipien herausgearbeitet werden. Die Generalisierung erfolgt damit vom Einzelfall - hier im Sinne einer subjektiven Konstruktion einzelner Erfahrungs- und Handlungsprozesse - und zielt auf eine umfassende, verallgemeinernde Beschreibung (Mayring, 2008).

Partizipation wurde in der vorliegenden qualitativen Analyse des Artist-in-Residence-Programms sowie in den künstlerischen Unterrichtsangeboten nicht direkt als Analysekatgorie einbezogen, sondern ergab sich in der zusammenfassenden Auswertung der qualitativen Inhaltsanalyse (Kapitel 9) sowie anhand von drei Items zum selbstbestimmten Arbeiten des Schülerfragebogens (Kapitel 8). Hier zeigte sich in der Verdichtung der Textstellen in der zusammenfassenden Auswertung der Reflexionsberichte, dass die Partizipation unterschied-

liche Angebotsmerkmale tangiert. Besonders hinsichtlich der Schülerorientierung sowie des Umgangs mit Heterogenität konnten Bezüge zu Partizipationsmöglichkeiten gefunden werden. Hier zeigt sich eine Qualität, die das systematische Vorgehen mittels qualitativer Inhaltsanalyse erst eröffnet und Ähnlichkeiten im kodierten Material offenlegt, die sonst verborgen geblieben wären. Um die Partizipation jedoch noch expliziter untersuchen zu können, wären über die Reflexionsberichte der Künstlerinnen hinausgehend Informationen der Lehrpersonen sowie der Lernenden notwendig gewesen. In weiteren Forschungen zu Artist-in-Residence-Programmen an Schulen wäre es relevant, stärker auf Partizipationsmöglichkeiten einzugehen und die Perspektive der Lehrpersonen sowie der Schülerinnen und Schüler hierzu stärker einzubeziehen. Von Bedeutung für die Praxis könnten Befunde dazu sein, wie Partizipationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler geschaffen werden und wie dies auf Programmebene gelingt. Mit den im Rahmen des Kunstlabors an und mit Schulen erfassten Informationen lassen sich hierzu kaum Aussagen formulieren.

Zur Analyse und Beschreibung der Kooperation zwischen den Künstlerinnen und den Lehrpersonen wurden Kategorien der Teilstudien 1 und 2 einbezogen und die Reflexionsberichte sowie Lehrerinterviews analysiert. Die Perspektive der Künstlerinnen ist dabei stark über die Reflexionsberichte vertreten. Die Perspektive der Lehrenden konnte jedoch nur am Rande über die vier Lehrerinterviews sowie die drei Schulleiterinterviews einbezogen werden. Auch die Online-Lehrer-Befragung brachte aufgrund einer eher geringen Beteiligung sowie teilweise fehlendem Antwortverhalten nur wenig zusätzliche und in der qualitativen Analyse verwertbare Informationen. Die Ergebnisse sind daher vorsichtig zu verhandeln. Ähnlich wie in der Studie von Hohenauer (2017) wären ausführliche Interviews sowie Fallbeobachtungen erforderlich, um die Kooperationsformen zwischen Kunstschaffenden und Lehrpersonen näher zu untersuchen. Zudem fehlen im kunstpädagogischen Feld weitestgehend empirische Studien, die sich mit der Thematik aus einem fachlichen Diskurs heraus befassen und damit verbundenen Vorurteilen sowie Gefahren aufgrund bildungspolitisch bedingter Stundenkürzungen und Fachlehrermangel beschreibend begegnen. Hier wäre weiter der Blick auf die spezifische Kooperation von Kunstlehrpersonen und Kunstschaffenden sowie eine stufenbezogene Betrachtung notwendig. So ist anzunehmen, dass sich die Kooperation zwischen Kunstschaffenden und Lehrpersonen in Grundschulen anders zeigt als in Sekundarschulen mit Fachlehrpersonen. Aber auch interdisziplinäre Zusammenarbeit stellt die Kooperationsformen vor besondere Herausforderungen und wäre spezifisch zu betrachten. Es ist anzunehmen, dass für interdisziplinäre Projekte eher eine Ko-Konstruktion erforderlich wäre, um Lerninhalte nicht künstlerischer Fächer so aufzubereiten, dass sie künstlerisch erarbeitet werden können.

Insgesamt zeigt sich das methodische Handeln der Künstlerinnen als sehr komplex. Anhand der Reflexionsberichte ist es gelungen, Vermittlungspraxen von Kunstschaffenden in Verbindung mit den jeweiligen subjektiven Ansichten, die künstlerisches Arbeiten sowie Vermittlungsprozesse bedingen, näher zu beschreiben. Hierdurch zeigen sich differenzierte Bezüge zwischen methodischem Handeln, künstlerischen Vermittlungsformen und projektbezogenem Vorgehen. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass die Reflexionsberichte hinsichtlich der Angebotsmerkmale analysiert wurden und daher in den Beschreibungen

der Künstlerinnen nicht direkt verfügbar, sondern eher latent vorhanden waren (Kapitel 4 und 7). Anhand der induktiv-deduktiv gebildeten Kategorien war es so möglich, bestimmte Aspekte des methodischen Handelns in den künstlerischen Unterrichtsprojekten näher zu betrachten, herauszustellen und damit diskursiv verfügbar zu machen. Dies war im Konzept der Begleitforschung von entscheidender Bedeutung und konnte über das erste Screening in den internen Austausch über die Qualität der künstlerischen Unterrichtsangebote eingebracht werden (Kapitel 4). In Gesprächen und Teamdiskussionen in der Transferphase sowie in den Netzwerktreffen der MUTIK gGmbH fand ein intensiver Austausch über Qualitätsaspekte statt, und es wurde davon ausgehend über deren Relevanz für die individuelle Arbeit der Künstlerinnen mit den Schülerinnen und Schülern nachgedacht. Dieser interne Diskurs war für den Transfer von entscheidender Bedeutung, zumal die Künstlerinnen davon berichteten, dass bereits durch das Beschreiben und Reflektieren der Projekte und der Atelierarbeit an der Schule ein differenzierter Blick auf eigene Handlungsweisen stattfand und vermehrt ein Nachdenken über Bildungsprozesse künstlerischen Arbeitens beobachtet wurde. Inwiefern dies tatsächlich das methodische Handeln der Künstlerinnen beeinflusste, wurde nicht erfasst, daher sind hierzu keine Aussagen möglich.

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass die hier erfolgten Beschreibungen nur Momentaufnahmen darstellen und dass aufgrund der Reflexionsberichte ein nur eingeschränkter und insbesondere durch die Künstlerinnen vermittelter subjektiver Blick auf die künstlerischen Angebote möglich war. Während anhand der Reflexionsberichte auch subjektive Zuschreibungen der projektbezogenen Erfahrungen der Künstlerinnen einbezogen werden konnten – was im Rahmen der Begleitforschung als zentral angesehen wurde (Kapitel 4) –, wären für weiterführende wissenschaftliche Analysen Videoaufnahmen einzelner künstlerischer Unterrichtsprojekte relevant, um anhand von objektiven Beobachtungen weiterführende Schlussfolgerungen ziehen zu können. Zudem sollte noch stärker die Perspektive der Schülerinnen und Schüler sowie die der Lehrpersonen einbezogen werden. So könnten beispielsweise wie in der *Learner's Perspective Study* (Kaur, Anthony, Ohtani & Clarke, 2013) für einige ausgewählte künstlerische Unterrichtsangebote mittels Videoaufnahmen unterrichtliche Prozesse festgehalten werden, anhand von anschließenden mündlichen Befragungen von Lernenden und Lehrpersonen die jeweilige subjektive Perspektive auf das Erlebte aufgenommen werden und mit den subjektiven Erfahrungen der Künstlerinnen ergänzt werden. Zusätzliche Fragebögen könnten ergänzende Informationen liefern. Es ist anzunehmen, dass erst im gegenseitigen Bezug dieser drei Perspektiven das komplexe Interaktionsgeschehen beschrieben werden kann. Im Rahmen des *Kunstlabors an und mit Schulen* in seiner Konzeption als Praxisprojekt und der damit verbundenen Begleitforschung konnte dies in dieser forschungsmethodologischen Komplexität nicht umgesetzt werden. Sinnvoll wären daher weiterführende Studien, um die hier fallanalytisch gewonnenen Erkenntnisse objektiv und multiperspektivisch zu untermauern.

Insgesamt konnten anhand der Reflexionsberichte der Künstlerinnen unterschiedliche Lern- und Erfahrungspotenziale mit dem künstlerischen Arbeiten verbunden werden. Aus der Theorie wurden einige wenige künstlerische sowie überfachliche Kompetenzen gezielt

betrachtet, die in der Analyse näher beschrieben werden konnten. Die Zielformulierungen sind dabei subjektiv durch die Künstlerinnen geprägt und aus ihrer Perspektive auf die durchgeführten Projekte beschrieben. Auch wenn insgesamt unterschiedliche Perspektiven der drei Künstlerinnen in die Analysen einbezogen werden konnten, ist die Perspektive der Lehrpersonen hier ausgeklammert. Hier wäre es sinnvoll, auch Berichte von Lehrpersonen einzubeziehen und deren Blick auf die Lern- und Erfahrungspotenziale zu kennen. Dies konnte jedoch im Rahmen der Begleitforschung des Modellversuchs aus den beschriebenen Gründen nicht umgesetzt werden. Die beschriebenen Lern- und Erfahrungspotenziale zeigen jedoch Zielperspektiven auf, mit denen die Künstlerinnen die Projekte geplant und begleitet hatten. In Bezug auf das methodische Handeln der Künstlerinnen ergeben sich insgesamt interessante Hinweise auf das WIE der Verbindung von Zielen und methodischem Handeln. Als erste Hinweise können die Ergebnisse im Diskurs dazu beitragen, Lern- und Erfahrungspotenziale künstlerischen Arbeitens konkret zu benennen und sensibilisiert in Vermittlungssituationen hierauf einzugehen. Aus wissenschaftlicher Perspektive stellen die Ergebnisse einzelfallbezogene Erkenntnisse dar und waren besonders im Rahmen der Begleitforschung für die Prozessbegleitung im Team von entscheidender Bedeutung, diente dies doch der Sensibilisierung für das eigene Handeln. Im ersten Screening (Kapitel 4) konnte so ein Austausch mit den Künstlerinnen darüber stattfinden, welche Lern- und Erfahrungspotenziale sie mit dem künstlerischen Arbeiten an Schulen verbinden.

Die Schülerbefragung ist ebenfalls vorsichtig zu verhandeln, da insgesamt eine relativ hohe Zustimmung in der Angebotswahrnehmung über die unterschiedlichen Items hinweg feststellbar ist. Hier liegt der Verdacht der sozialen Erwünschtheit (Bortz & Döring, 2005; Paulhus, 2015) nahe, zumal meist die Künstlerinnen selbst die Fragebögen nach Abschluss der Projekte verteilt und die Schülerinnen und Schüler beim Ausfüllen betreut hatten. Dies hätte durch nicht im künstlerischen Team involvierte Personen koordiniert werden müssen. Da die Projekte nicht immer wie geplant abgeschlossen werden konnten und Projektabschlüsse auch kurzfristig sowie vorzeitig stattfanden, übernahmen die Künstlerinnen im Verlauf der Laborphase die Erhebung des Schülerfragebogens. Als problematisch kann zudem bewertet werden, dass teils aus Zeitmangel die Fragebögen nicht zum Einsatz kamen bzw. nur teilweise ausgefüllt wurden und nur elf der insgesamt 28 durchgeführten künstlerischen Unterrichtsprojekte mit dem Schülerfragebogen erfasst werden konnten. Anhand der Schülerbefragung lassen sich keine Aussagen über mögliche Wirkungsmechanismen der künstlerischen Unterrichtsangebote treffen. Hierauf war die Befragung im Forschungsdesign nicht ausgelegt. Von Interesse war ausschließlich die individuelle Wahrnehmung und Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf die Angebote sowie auf die erlebten Lern- und Erfahrungspotenziale. Unter Berücksichtigung der methodischen Einschränkungen konnten durch die Schülerbefragung jedoch für die Begleitforschung und für die elf evaluierten Projekte relevante Hinweise auf Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler auf die künstlerischen Unterrichtsangebote gewonnen werden. Fallbezogen auf die jeweiligen elf künstlerischen Unterrichtsprojekte ergeben sich interessante Zugangsweisen zu bestimmten Lern- und Erfahrungspotenzialen, die sich anhand der Reflexionsberichte darstellten. Diese wurden

für zentrale Lernziele in Kapitel 9 dargestellt. Fallanalysen dienen grundsätzlich einem besseren rekonstruktiven Verständnis der untersuchten Phänomene. Weiter zu untersuchen wäre anhand von Fallbeobachtungen – z. B. mittels Videografie –, inwiefern die erkannten Zusammenhangsstrukturen in anderen Projekten in ähnlicher Weise auftreten oder sich Differenzierungen ergeben. Sie bilden daher lediglich einen Ausgangspunkt für weitere Betrachtungen sowie für die Reflexion der eigenen künstlerischen Vermittlungspraxis.

#### 10.4 Didaktische Forschungs- und Entwicklungsfelder

Ausgehend von der Zusammenfassung und Diskussion werden im Folgenden weitere didaktische Forschungs- und Entwicklungsfelder abgeleitet, die zum Diskurs zur künstlerischen Bildung an Schulen beitragen sollen und Herausforderungen des Transfers eines Artist-in-Residence-Programms an Schulen formulieren.

In der Studie waren Gesamtschulen sowie Gymnasien einbezogen. Eine Schule war eine Gesamtschule im Aufbau. Zwar haben sich unterschiedliche Umsetzungsmöglichkeiten der Artist-in-Residence-Programme gezeigt, konnten im Modellversuch jedoch nicht explizit auf die Schule zurückgeführt werden. Zu fragen wäre demnach weiter, inwiefern sich bestimmte Schulformen und auch Schulstufen – im Modellversuch wurden nur Sekundarschulen (ab fünftem Schuljahr) einbezogen – in der Durchführung eines Artist-in-Residence-Programms an Schulen unterscheiden, um daraus besondere Anforderungen ableiten zu können. Darüber hinaus wäre zu fragen, inwieweit sich Unterschiede in der Umsetzung zwischen Gesamtschulen und Gymnasien sowie städtischen und ländlichen Schulen ergeben. Wie könnten Artist-in-Residence-Programme an alternative Schulformen, z. B. an Waldorfschulen oder Montessori-Schulen, ausgerichtet werden? Das Schulprofil, z. B. in Richtung Kulturschule gedacht, dürfte auch zukünftig eine relevante Rolle spielen, ob und inwiefern ein Artist-in-Residence-Programm an Schulen initiiert und durchgeführt werden kann. Ferner ist es entscheidend, welche kollegialen Strukturen Kunstschaffende an Schulen vorfinden. Dies wäre näher zu untersuchen, insbesondere im Hinblick auf die empirischen Befunde zur geringen Ausprägung von Lehrerkoooperation (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006).

Bezogen auf das Kennenlernen von Lehrpersonen und Kunstschaffenden erscheint es relevant, dass Gemeinsamkeiten gesucht sowie Unterschiede im Vorfeld erkannt werden. Wie können Kunstschaffende einerseits fachliches Lernen unterstützen, andererseits aber auch künstlerische Bildungsprozesse jenseits des Unterrichts initiieren? Anhand der freien Atelierarbeit und der Nachmittagsangebote konnte im *Kunstlabor an und mit Schulen* nur ein geringer Anteil der Schülerinnen und Schüler erreicht werden. So wäre auch an einen Einbezug von stärker partizipativen Kunstprojekten zu denken, die noch intensiver die Institution Schule einbeziehen. Auf Basis dessen könnten künstlerische Projekte auch Fortbildungsanlässe für Lehrpersonen darstellen. Hier hatte das *Kunstlabor an und mit Schulen* gezeigt, dass die gemeinsame Unterrichtserfahrung mit den Künstlerinnen und Künstlern bei den Lehrpersonen zu Impulsen für den eigenen Unterricht geführt hat und Lehrpersonen

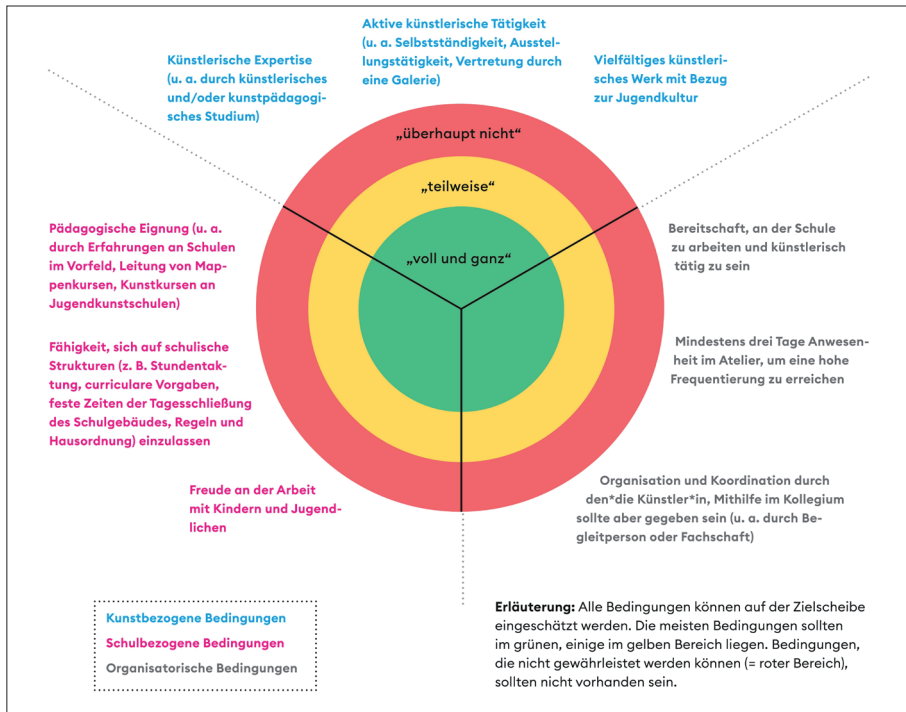


Abb. 57: Zentrale kunstbezogene, schulbezogene und organisatorische Bedingungen für die künstlerische Arbeit an Schulen; © CC-BY-SA 3.0 Nicole Berner, Janine Strasser

ihre Schülerinnen und Schüler näher kennenlernen konnten. Insbesondere digital arbeitende Künstlerinnen und Künstler könnten mit Blick auf Fort- und Weiterbildungen anwendungsbezogen und handlungsorientiert »on the job« in künstlerischen Unterrichtsangeboten digitale Fertigkeiten vermitteln. Hierzu wären weitere Praxis- und Forschungsprojekte notwendig.

Mit Blick auf die Kooperation und das Miteinander von Schule und Kunst ist auch danach zu fragen, welche Themen der Künstlerin/des Künstlers sich mit Lerninhalten des Lehrplans vereinbaren lassen und welche möglichen künstlerischen Angebote hieraus gemeinsam entwickelt werden können. Welche Erfahrungen bringen die Schülerinnen und Schüler hier bereits mit? Welche künstlerischen Schwerpunkte von Kunstschaaffenden arbeiten bestimmten Lehrplaninhalten eventuell zu? Wo können Hilfen und Unterstützungen geboten werden? In diesen Überlegungen wird davon ausgegangen, dass nicht alle Künstlerinnen und Künstler sich eignen, an Schulen zu arbeiten. Kunstschaaffene sind grundsätzlich sehr individuell und in ihrer künstlerischen Expertise sowie pädagogischen Eignung sehr unterschiedlich. Die Entwicklung von Zielkriterien könnte daher hilfreich sein, um Schulen bei der Auswahl von geeigneten Kunstschaaffenden zu unterstützen und Vorhaben abzustecken. Aus den Ergebnissen der Begleitforschung wurden Kriterien entwickelt, um davon ausgehend Schulen in der Auswahl zu unterstützen ([www.kunstlabore.de/kunst/](http://www.kunstlabore.de/kunst/)). In Abbildung 57 werden zentrale pädagogische, künstlerische sowie organisatorische Bedingungen zusammengefasst, die sich

aus der Begleitforschung ergaben und bei der Auswahl von geeigneten Kunstschaffenden dienlich sein sowie die eigene Standortbestimmung zur künstlerischen Arbeit an Schulen unterstützen können. Weiterer Forschungsbedarf zeigt sich mit Blick auf die Haltung der Kunstschaffenden an Schulen. Mit welchen Überzeugungen und Wertvorstellungen gehen Kunstschaffende an Schulen? Wie beeinflusst dies ihr künstlerisches Schaffen? Welche Schnittmengen und welche Unterschiede zeigen sich zu Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen, die bereits im Studium die Verbindung von Kunst und Pädagogik fokussiert haben?

Externe fachliche Experten an Schulen stellen interne Strukturen immer auch mit Infrage und brechen diese mitunter auch auf. Oftmals wird eine fast heilbringende Wirkung künstlerischer Bildung erwartet. Wie ist diesem doch leider stark verbreiteten Mythos zu begegnen? Hier fehlen Forschungen, die Wirkweisen und Wirkungen künstlerischer Bildung an Schulen nachgehen. Dies bezieht sich sowohl auf Angebotsmerkmale und methodisches Handeln der Künstlerinnen, auf Kooperationsweisen als auch auf die Nutzungsperspektive im Sinne von Erfahrungs- und Lernpotenzialen der künstlerischen Angebote. Damit verbunden erscheint hier ein forschungsmethodischer Bedarf geeigneter wissenschaftlicher Zugänge und Instrumente. Im Rahmen des *Kunstlabors an und mit Schulen* konnten anhand des Schülerfragebogens individuelle Perspektiven der Schülerinnen und Schüler auf die Angebote sowie auf deren Erfahrungs- und Lernpotenziale gewonnen werden. Die Skalen zeigten jedoch nicht alle eine gute interne Konsistenz und bildeten die Konstrukte nicht homogen ab. Daher wurde auf Ebene der Items ausgewertet. Für weitere Studien wären wiederholt einsetzbare Instrumente relevant, um im Pretest-Posttest-Design Wirkungen prüfen und analysieren zu können. Anhand der Reflexionsberichte der Künstlerinnen ist es gelungen, intensive Einblicke in die künstlerischen Unterrichtsprojekte zu erhalten, was jedoch von den Künstlerinnen ein intensives Dokumentieren, Beschreiben und Reflektieren erforderte. Eine Ergänzung der reflexiven Beschreibungen durch eine zusätzliche systematische Beobachtung, z. B. mittels Video oder strukturiertem Protokoll, wäre sinnvoll. Hier können die im Rahmen des Modellversuchs gewonnenen Befunde als Beobachtungskriterien relevante Hinweise auf Qualitäten der künstlerischen Bildungsprozesse liefern. Sie eröffnen gleichzeitig aber auch ein Reflexionsinstrument, um eigene Handlungspraktiken systematisch zu betrachten und weiterentwickeln zu können. Nähere Informationen sowie ein interaktives Modell zur Qualität künstlerischer Bildungsangebote an Schulen findet sich online unter <http://kunstlabore.de/kunst/qualitaet/>.

## Literaturverzeichnis

- Abs, H. J., Stecher, L., Knoll, K. et al. (2017). *Entwicklung Kultureller Bildung in Schule durch das Modellprogramm «Kulturagenten für kreative Schulen» 2013-2015*. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF).
- Achermann, E. (2005). Für oder mit? Partizipation und Selbstverantwortung der Kinder und Jugendlichen in der Schule. *prof! L, Magazin für das Lehren und Lernen* (2), 6–9.
- Ackermann, H., Retzar, M., Mützlitz, S. & Kammler, C. (2015). *KulturSchule. Kulturelle Bildung und Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Arnold, K.-H. (Hrsg.). (2007). *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arte em Tránsito. (2019). *Artistic Residency*. Zugriff am 28.08.2019. Verfügbar unter <http://artemtransito.com.br/site/en/dispositivos-artisticos/residencia-artistica/>
- Asbrand, B. & Lang-Wojtasik, G. (2019). Qualitätskriterien für Unterrichtsmaterialien entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32 (2), 8–13.
- Ash, N. (2016). Das Artist-in-Residence Projekt. Ein zwischen 2014 und 2016 an der UdK Berlin entwickeltes und umgesetztes Projekt. In K. Winderlich (Hrsg.), *Artist in Residence* (S. 22–35). Oberhausen: Athena.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bamford, A. (2010). *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. Münster, New York: Waxmann.
- Barret, T. (2007). Teaching toward appreciation in the visual arts. In L. Bresler (Hrsg.), *International handbook of research in arts education* (S. 639–654). Dordrecht: Springer.
- Barron, F. & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 32, 439–476. doi: 10.1146/annurev.ps.32.020181.002255
- Bastian, H. (1997). *Kursleiterprofile und Angebotsqualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bastian, J., Combe, A. & Reh, S. (2002). Professionalisierung und Schulentwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (3), 417–435.
- Bauer, K.-O. & Kopka, A. (1996). Wenn Individualisten kooperieren. Blicke in die Zukunft der Lehrarbeit. *Jahrbuch der Schulentwicklung*, 9, 143–186.
- Bauer, H. G., Burger, B., Buschmeyer, J., Dufter-Weis, A., Horn, K. & Kleestorfer, N. (Hrsg.). (2016). *Lernprozessbegleitung in der Praxis. Beispiele aus Aus- und Weiterbildung*. München: GAB.
- BBK Bundesverband Bildender Künstlerinnen und Künstler e. V. (Hrsg.). (2011). *Bewegung Kunst. Leitfaden für Projekte ästhetischer Bildung*. Oberhausen: Athena.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C. & Müller, P. (2007). *Adaptive Lehrkompetenz: Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.

- Becker, H. (2015). Partizipation und Kulturelle Bildung in Jugendarbeit und Schule. Partizipation ist ein Schlüsselthema! Ist Partizipation auch ein gemeinsames Thema? *Kulturelle Bildung online*. doi: 10.25529/92552.36
- Bering, K. (2003). Perzeptbildung. Ein Basisbegriff kunstdidaktischen Handelns. In K.-P. Busse (Hrsg.), *Kunstdidaktisches Handeln* (S. 206–213). Norderstedt: Books on Demand.
- Berner, N. (2016). Erfahren und Erleben ermöglichen. In N. Berner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität im Fach Kunst* (S. 14–17). Kunst + Unterricht EXKURS-Heft Beilage 407/408. Velber: Friedrich.
- Berner, N. (Hrsg.). (2016). *Unterrichtsqualität im Fach Kunst*. Kunst + Unterricht EXKURS-Heft Beilage 407/408. Velber: Friedrich.
- Berner, N. (2018). «Wir sind kreativ - also lernen wir!» Kreativität und Lernen im Fach Kunst. Eine theoretische Annäherung. In N. Berner (Hrsg.), *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie* (S. 99–122). München: kopaed.
- Berner, N. & Schmidt, R. (2016). Denkprozesse initiieren – kognitiv strukturieren. In N. Berner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität im Fach Kunst* (S. 10–13). Kunst + Unterricht EXKURS-Heft Beilage 407/408. Velber: Friedrich.
- Berner, N. & Theurer, C. (2016). Ein kreatives Unterrichtsklima schaffen. In N. Berner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität im Fach Kunst* (S. 30–34). Kunst + Unterricht EXKURS-Heft Beilage 407/408. Velber: Friedrich.
- Bielenberg, I. (Hrsg.). (2006). *Bildungsziel Kreativität. Kulturelles Lernen zwischen Kunst und Wissenschaft*. München: kopaed.
- Bilstein, J. (2013). Qualitätskriterien aus den Künsten. In BMBF (Hrsg.), *Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung* (S. 61–63). Bonn.
- Binder, U. & Osterwalder, F. (2011). Wozu Schule? Neuere schultheoretische Perspektiven. In S. Hellekamps, W. Plöger & W. Wittenbruch (Hrsg.), *Schule* (S. 55–64). Stuttgart: Schöningh.
- Blohm, M. (2016). Spaß als Faktor des Kunstunterrichts. *Kunst + Unterricht* (400), 89–90.
- Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen* (S. 257–274). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Brandmayr, M. (2016). Warum soll Lernen Spaß machen? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6 (2), 121–134. doi: 10.1007/s35834-016-0155-2
- Brandstätter, U. (2013). Ästhetische Erfahrung. *Kulturelle Bildung online*. doi: 10.25529/92552.59
- Brandstätter, U. (2014). *Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. Augsburg: Wißner.
- Braun, D. (2011). *Kleine große Künstler. Frühe ästhetische Bildung im Kindergarten und Kunstmuseum 2009-2010*. Im Auftrag der Robert Bosch Stiftung. Verfügbar unter [http://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/profiles/sozialwissenschaften/braun/Kleine\\_grosse\\_Kuenstler\\_Kunstmuseum\\_Stuttgart.pdf](http://www.hs-koblenz.de/fileadmin/media/profiles/sozialwissenschaften/braun/Kleine_grosse_Kuenstler_Kunstmuseum_Stuttgart.pdf) (Letzter Zugriff: 09.08.2019)
- Braun, T., Fuchs, M. & Kelb, V. (2010). *Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung*. München: kopaed.

- Bresler, L., DeStefano, L., Feldman, R. & Garg, S. (2000). Artist-in-residence in public schools: Issues in curriculum, integration, impact. *Visual Arts Research*, 26 (1), 13–29. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/20715995> (Letzter Zugriff: 10.08.2019)
- Buggenhagen, H.-J. & Busch, K. H. (2000). *Handbuch wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen und Projekten der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Methodik und Organisation*. Berlin: Trafo.
- BJK – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (2017). *Qualitätsmerkmale für die Kulturelle Bildung*. Verfügbar unter <https://www.bkj.de/weitere-themen/wissensbasis/beitrag/qualitaetsmerkmale-fuer-die-kulturelle-bildung/> (Letzter Zugriff: 18.01.2020)
- Burow, O.-A., Plümpe, C. & Bornemann, S. (2008). Schulentwicklung. In T. Coelen & H.-U. Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 602–610). Wiesbaden: VS.
- Burton, J. M., Horowitz, R. & Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education*, 41 (3), 228–257. doi: 10.2307/1320379
- Buschkühle, C.-P. (2009). Künstlerische Bildung in heterogener Kultur. In C. P. Buschkühle, L. Duncker & V. Oswalt (Hrsg.), *Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität: Ein interdisziplinärer Diskurs* (S. 119–144). VS.
- Buschkühle, C.-P. (2010). Kunst und Bildung. *Impulse.Kunstdidaktik*, 8, 2–10.
- Buschkühle, C.-P. (2015). Künstlerische Bildung zwischen Logik und Unbestimmtem. In K. Böhme & B. Engel (Hrsg.), *Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungs-offenen Bildungsprozessen* (S. 190–210). München: kopaed.
- Buschkühle, C.-P. (2017). *Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Carey, N. L. (1995). *Arts education in public elementary and secondary schools*. Statistical analysis report. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.
- Clausen, M., Reusser, K. & Klieme, E. (2003). Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. *Unterrichtswissenschaft*, 31 (2), 122–141.
- Combe, A. & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 549–571.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13 (6), 653–665. doi: 10.1016/0191-8869(92)90236-I
- Crespo Foundation. (2019). *Das fliegende Künstlerzimmer*. Verfügbar unter <http://www.crespo-foundation.de/das-fliegende-kuenstlerzimmer/> (Letzter Zugriff: 15.07.2019)
- Derecik, A., Kaufmann, N. & Neuber, N. (2013). *Partizipation in der offenen Ganztagschule: pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten*. Wiesbaden: Springer.
- Deutscher Werkbund NW e.V. (2017). *Künstlerische Bildung und Gesellschaft*. Aachen: Apprimus.
- Dewey, J. (1988). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dietrich, C., Krinninger, D. & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Ästhetische Bildung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- D'Incau, A. & Henke, S. (2017). *Kunstunterricht in der postmigrantischen Gesellschaft. Ein Reader mit Unterrichtsbeispielen*. Norderstedt: Books on Demand.

- Ditton, H. (2002). Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 262–286. Verfügbar unter [http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3833/pdf/ZfPaed\\_2\\_2002\\_Ditton\\_Lehrkraefte\\_und\\_Unterricht\\_aus\\_Schuelersicht\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3833/pdf/ZfPaed_2_2002_Ditton_Lehrkraefte_und_Unterricht_aus_Schuelersicht_D_A.pdf) (Letzter Zugriff: 29.09.2019)
- Dollinger, S. J., Urban, K. K. & James, T. A. (2004). Creativity and openness: Further validation of two creative product measures. *Creativity Research Journal*, 16 (1), 35–47. doi: 10.1207/s15326934crj1601\_4
- Downey, S., Delamatre, J. & Jones, J. (2007). Measuring the impact of museums-school programs: Findings and implications for practice. *Journal of Museum Education*, 32 (2), 175–187.
- Drevdahl, J. E. (1956). Factors of importance for creativity. *Journal of Clinical Psychology*, 12(1), 21–26.
- Dreyer, A. (2006). Reflexion. *Kunst + Unterricht* (304/305), 68–70.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Duncker, L. (1999). Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung. Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis. In N. Neuß (Hrsg.), *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern* (S. 9–19). Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik.
- Duncker, L. (2017). Schulkultur und ästhetische Bildung. Zur Bedeutung künstlerischen Lernens in der Schule. In M. Fritzsche & A. Schnurr (Hrsg.), *Fokussierte Komplexität. Ebenen von Kunst und Bildung* (S. 125–135). Oberhausen: Athena.
- Eder, F. (2006). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 622–631). Weinheim: Beltz PVU.
- Eger, N. (2014). *Arts Education. Zur Qualität künstlerischer Angebote an Schulen – ein internationaler Vergleich*. Bochum: Projektverlag.
- Eger, N. (2015). What works? Arbeitsprinzipien zum Gelingen kultureller Bildungsangebote an der Schnittstelle von Kunst und Schule. *Kulturelle Bildung online*. doi: 10.25529/92552.224
- Einsiedler, W. (2002). Das Konzept der »Unterrichtsqualität«. The concept »Quality of instruction«. *Unterrichtswissenschaft*, 30 (3), 195–196.
- Eisner, E. W. (1974). Is the artist in the school program effective? *Art education*, 27(2), 19–25. doi: 10.2307/3191960
- Fausser, P. (2015). »Lernen heißt erfinden«. Über Kulturelle Bildung und die Bedeutung von Kunst und Imagination für Lernen und Schule. *Kulturelle Bildung online*. doi: 10.25529/92552.231
- Fink, T., Götzky, D. & Renz, T. (2017). *Kulturagenten als Kooperationsstifter? Förderprogramme der Kulturellen Bildung zwischen Schule und Kultur*. Wiesbaden: Springer.
- Flick, U. (2006). Triangulation. In R. Bohnsack (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (S. 161–162). Opladen: Budrich.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Franke, E. (2007). Qualitätssicherung aus der Perspektive ästhetisch-expressiver Schulfächer. Am Beispiel des Schulsports. In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen, Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven* (S. 169–186). Paderborn: Schöningh.
- Fuchs, M. (2008). *Kulturelle Bildung. Grundlagen – Praxis – Politik*. München: kopaed.
- Fuchs, M. (2009). Kulturelle Bildung – Eine Bestandsaufnahme. In Deutscher Kulturrat (Hrsg.), *Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel* (S. 7–26). Berlin: Deutscher Kulturrat.

- Fuchs, M. (2013). Auf dem Weg zur Kulturschule – Schulentwicklung und Ästhetisches Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 257–271. doi: 10.1007/s11618-013-0426-9
- Fußangel, K. & Gräsel, C. (2012). Lehrerkoooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel & H. Ullrich (Hrsg.), *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 29–40). Wiesbaden: VS.
- Giesecke, H. (1997). *Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes*. Weinheim: Juventa.
- Glaser-Henzer, E. (2010). Vorstellungsbildung im Zusammenspiel mit räumlich-visuellem Wahrnehmen und Darstellen. In C. Kirchner, J. Kirschenmann & M. Miller (Hrsg.), *Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven* (S. 59–72). München: kopaed.
- Göllner, R., Wagner, W., Klieme, E., Lüdtke, O., Nagengast, B. & Trautwein, U. (2016). Erfassung der Unterrichtsqualität mithilfe von Schülerurteilen: Chancen, Grenzen und Forschungsperspektiven. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments* (S. 63–82). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 205–219. Verfügbar unter [http://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Bildungsforschung\\_Band\\_44.pdf](http://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Bildungsforschung_Band_44.pdf) (Letzter Zugriff: 21.10.2019)
- Grgic, M. & Rauschenbach, T. (2013). Kulturelle Bildung im Horizont der Bildungsberichterstattung des Bundes. *Kulturelle Bildung online*. doi: 10.25529/92552.262
- Griesmann, H. (2011). Konkurrenz und Kooperation. In K. Bering & R. Niehoff (Hrsg.), *Schule, Künstler, Kunstpädagogen. Erfahrungen, Diskurse, Impulse* (S. 25–39). Oberhausen: Athena.
- Gudjons, H. (2015). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hall, C., Thomson, P. & Russell, L. (2007). Teaching like an artist: the pedagogic identities and practices of artists in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 28 (5), 605–619. doi: 10.1080/01425690701505466
- Hangartner, J. (2014). Artists in Residence an Schulen. Der Seiltanz zwischen Wirkungs-Offenheit und Zielvereinbarungen. In G. Hamer (Hrsg.), *Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte* (S. 147–157). kopaed.
- Hangartner, J. (2015). *Artists in Residence an Schulen. Erfahrungen teilen*. Aarau. Verfügbar unter [http://www.ag.ch/media/kanton\\_aargau/bks/dokumente\\_1/kultur/kultur\\_macht\\_schule\\_1/veroeffentlichungen\\_8/BKSAK\\_Artists\\_in\\_Residence\\_Erfahrungen\\_teilen.pdf](http://www.ag.ch/media/kanton_aargau/bks/dokumente_1/kultur/kultur_macht_schule_1/veroeffentlichungen_8/BKSAK_Artists_in_Residence_Erfahrungen_teilen.pdf) (Letzter Zugriff: 23.07.2019)
- Hasselhorn, M. (2007). Was kann die Psychologie zum Verstehen und Optimieren schulischen Lernens beitragen? In A. Schellack & S. Grosse (Hrsg.), *Bildungswege. Aufgaben für die Wissenschaft - Herausforderungen für die Politik* (S. 41–52). Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2015). *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible learning and the science of how we learn«*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112. doi: 10.3102/003465430298487
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze (Velber): Kallmeyer.

- Hess, M. & Lipowsky, F. (2016). Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler. In M. Rothland (Hrsg.), *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann.
- Heyl, T. (2008). Offene Dialoge in der Kunstwerkstatt – Keiner weiß, was es werden wird. *Schrödel Kunstportal*.
- Hischier, D. S. (2016). Feedback – Faktor unter der Lupe. Verfügbar unter [http://www.lernsichtbarmachen.ch/wp-content/uploads/2016/09/Feedback\\_Faktor-unter-der-Lupe\\_Final.pdf](http://www.lernsichtbarmachen.ch/wp-content/uploads/2016/09/Feedback_Faktor-unter-der-Lupe_Final.pdf) (Letzter Zugriff: 25.09.2019)
- Hoffarth, B., Klingler, B. & Plößler, M. (2013). Reizende Ereignisse. Irritationen als Beunruhigung und als Verschiebung von Ordnungen. In P. Mecheril, S. Arens, S. Fegter, B. Hoffarth, B. Klingler, C. Machold et al. (Hrsg.), *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre* (S. 51–70). Wiesbaden: Springer.
- Hohenauer, A. (2017). *Kooperationen mit Künstlern im Kunstunterricht. Eine empirische Befragung an bayerischen Gymnasien*. Würzburg: Ergon.
- Hunter-Doniger, T. (2015). An artist-in-residence: Teaching with a sense of urgency. *International Journal of Education through Art*, 11 (2), 229–243. doi: 10.1386/eta.11.2.229\_1
- Hunter-Doniger, T. & Berlinsky, R. (2017). The power of the arts: Evaluating a community artist-in-residence program through the lens of studio thinking. *Arts Education Policy Review*, 118 (1), 19–26. doi: 10.1080/10632913.2015.1011814
- Imms, W., Jeanneret, N. & Stevens-Ballenger, J. (2011). *Partnerships between schools and the professional arts sector. Evaluation of impact on student outcomes*. Southbank, Vic.: Arts Victoria. Doi. 10.1080/10632913.2015.1011814
- Jenewein, K. (2005). Modellversuche und Entwicklungsprojekte in der Berufsbildung Zum Selbstverständnis wissenschaftlicher Begleitforschung. Zum Selbstverständnis wissenschaftlicher Begleitforschung. In H. Holz & D. Schemme (Hrsg.), *Wissenschaftliche Begleitung bei der Neugestaltung des Lernens. Innovation fördern, Transfer sichern*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Jürgens, E. (2018). Offener Unterricht. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 471–478). Wiesbaden: Springer VS.
- Kämpf-Jansen, H. (2002). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Köln: Salon.
- Karstein, U. & Zahner, N. T. (Hrsg.). (2017). *Autonomie der Kunst? Zur Aktualität eines gesellschaftlichen Leitbildes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kathke, P. (2017). Material inszenieren. Ein Desiderat im Handlungsfeld künstlerischer Lehre. In S. Autsch, S. Hornäk & S. Henning (Hrsg.), *Material und künstlerisches Handeln. Positionen und Perspektiven in der Gegenwartskunst* (S. 23–52). Bielefeld: Transcript.
- Kaufman, S. B. (2013). Opening up openness to experience: A four-factor model and relations to creative achievement in the arts and sciences. *The Journal of Creative Behavior*, 47 (4), 233–255. doi: 10.1002/jocb.33
- Kaur, B., Anthony, G., Ohtani, M. & Clarke, D. (2013). *Student voice in mathematics classrooms around the world*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kettel, J. (2004). Künstlerische Bildung nach PISA. In J. Kettel (Hrsg.), *Künstlerische Bildung nach Pisa. Beiträge zum internationalen Symposium Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung* (S. 24–52). Oberhausen: Athena.
- Kettel, J. (2017). Kunst des Übergangs vom Werk zum Ereignis. In J. Kettel (Hrsg.), *Missing\_LINK 2016. Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der kulturellen Bildung künstlerische Kunstpädagogik im Kontext* (S. 293–310). Oberhausen: Athena.

- Kettel, J. (2018). Künstlerische Kunstpädagogik im Kontext: «The Missing LINK 2016» – Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der Kulturellen Bildung. *Kulturelle Bildung online*. doi: 10.25529/92552.377
- Keuchel, S. & Aescht, P. (2007). *Hoch Hinaus. Potenzialstudie zu Kinder- und Jugendkulturprojekten*. Verfügbar unter [http://www.pwc-stiftung.de/wp-content/uploads/2015/08/PwC\\_Stiftung\\_Potenzialstudie\\_2007.pdf](http://www.pwc-stiftung.de/wp-content/uploads/2015/08/PwC_Stiftung_Potenzialstudie_2007.pdf) (Letzter Zugriff: 29.08.2019)
- Kirchner, C. (2005). Identitätsbildung durch Sammeln, Ordnen, Bauen, Basteln, Konstruieren. Zu den Bildungspotenzialen dreidimensionalen Gestaltens. In E. Gaus-Hegner & R. Mätzler Binder (Hrsg.), *Technisches und textiles Gestalten. Fachdiskurs um Kernkompetenzen* (S. 32–49). Zürich: Pestalozzianum.
- Kirchner, C. (2006). Kreativität, Heterogenität und Bildungserfolg. Zu den Potenzialen ästhetischer Bildung für die Identitätsentwicklung. In H. Brög, P. Foos & C. Schulze (Hrsg.), *Korallenstock. Kunsttherapie und Kunstpädagogik im Dialog* (S. 187–200). München: kopaed.
- Kirchner, C. (2009). Spiel und Kreativität. *Kunst + Unterricht* (331/332), 44–46.
- Kirchner, C. (2014). Identitätsbildung im Kunstunterricht. Selbstinszenierung, Rollenspiele und gestalterischer Ausdruck. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität* (S. 503–517). Wiesbaden: Springer.
- Kirchner, C. & Kirschenmann, J. (2015). *Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung*. Seelze: Kallmeyer.
- Kirchner, C. & Peez, G. (2009). Kreativität in der Schule. *Kunst + Unterricht* (331/332), 10–18.
- Kirchner, C., Schiefer Ferrari, M. & Spinner, K. H. (2006). Ästhetische Bildung und Identität. In C. Kirchner (Hrsg.), *Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II* (S. 11–33). München: kopaed.
- Kirschenmann, J. (2014). Um die Ecke denken. Ästhetische Bildung als das andere Lernen. *Schulmagazin 5-10* (12), 7–10.
- Kirschenmann, J. & Lutz-Sterzenbach, B. (Hrsg.). (2011). *Kunst. Schule. Kunst. Modelle, Erfahrungen, Debatten*. München: kopaed.
- Klieme, E. & Warwas, J. (2011). Konzepte der individuellen Förderung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (6), 805–818.
- Klinkner, M. (2011). Was Kunstvermittler wirklich wollen und was Kooperationen ihnen bringen sollten. Ein Kommentar. In J. Kirschenmann & B. Lutz-Sterzenbach (Hrsg.), *Kunst. Schule. Kunst. Modelle, Erfahrungen, Debatten* (S. 39–53). München: kopaed.
- KMK Kultusministerkonferenz. (2013). *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung*. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_02\\_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf) (Letzter Zugriff: 22.07.2015)
- Kosslyn, S. M. (1999). Visual mental images as representations of the world. In J. S. Gero & B. Tversky (Hrsg.), *Visual and spatial reasoning in design* (S. 83–92). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Krautz, J. (2013). Relationalität gestalten: Persönlichkeit und Beziehung in der Kunstdidaktik. In J. Krautz & J. Schieren (Hrsg.), *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik* (S. 143–169). Weinheim: Beltz Juventa.
- Krautz, J. (2015). Lernen in der Kunstpädagogik. Systematische Überlegungen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat. *Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, 1 (1), 7–18.
- Krautz, J. & Schieren, J. (Hrsg.). (2013). *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Krautz, J. & Sowa, H. (2015). Lernen, Üben, Können und Wissen im Kunstunterricht. «Ich muss können, was ich will!». In A. Glas, U. Heinen, J. Krautz, M. Miller, H. Sowa & B. Uhlig (Hrsg.), *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik* (S. 459–471). München: kopaed.
- Kröner, S., Lüdtke, O., Maaz, K., Trautwein, U. & Köller, O. (2008). Wer geht ins Theater? Künstlerisches Interesse und Offenheit für Erfahrung als Prädiktoren für Veränderungen kultureller Partizipation in der Emerging Adulthood. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 40 (2), 100–110.
- KulturKontaktAustria. (2019). *Artists in residence go to school*. Verfügbar unter [http://www.kulturkontakt.or.at/html/D/wp.asp?pass=x&p\\_title=5130&rn=141736](http://www.kulturkontakt.or.at/html/D/wp.asp?pass=x&p_title=5130&rn=141736) (Letzter Zugriff: 15.07.2019)
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2018). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Lehmann, U. (2003). We are ready to remake! Der erweiterte Skulptur- und Spielbegriff von Erwin Wurm. *Kunst + Unterricht* (274/275), 70–73.
- Liebau, E. (2016). Kulturelle und Ästhetische Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer.
- Lipowsky, F. & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, K. Schöppe & F. Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 155–219). München: kopaed.
- Ludwig, J. (2017). d.art: Ein Weiterbildungsangebot für Künstler zur Unterstützung ästhetischer Erfahrungsprozesse in der Ganztagschule. In J. Kettel (Hrsg.), *Missing\_LINK 2016. Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der kulturellen Bildung künstlerische Kunstpädagogik im Kontext* (S. 207–223). Oberhausen: Athena.
- Ludwig, J. & Ittner, H. (Hrsg.). (2019). *Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende. Innovative Ansätze und Erkenntnisse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lutz-Sterzenbach, B., Schnurr, A. & Wagner, E. (Hrsg.). (2013). *Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern*. Bielefeld: Transcript.
- Maag Merki, K. (Hrsg.). (2009). *Kooperation und Netzwerkbildung. Strategien zur Qualitätsentwicklung in Schulen*. Seelze-Velber: Klett.
- Mayring, P. (2001). *Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse*. Forum: Qualitative Sozialforschung. Verfügbar unter <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/9684> (Letzter Zugriff: 21.10.2019).
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (6), 1258. doi: 10.1037/0022-3514.52.6.1258
- McCrae, R. R., Costa, Jr, Paul T & Martin, T. A. (2005). The NEO-PI-3: A more readable revised NEO personality inventory. *Journal of Personality assessment*, 84 (3), 261–270. doi: 10.1207/s15327752jpa8403\_05
- Meyer, H. (Hrsg.). (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Michl, T. (2008). *Experiment und ästhetische Erfahrung – Qualitativ-empirische Untersuchung von Merkmalen zweier zentraler Kategorien und deren Wechselbeziehungen im Kunstunterricht*, Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Geisteswissenschaften» Institut für Kunst und Kunstwissenschaft» Kunstpädagogik.

- Mollenhauer, K. (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 (4), 481–494.
- Mörsch, C. (2014). *Arbeitsprinzipien im Programm «Kultur macht Schule»*. Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport (BKS), Abteilung Kultur, Fachstelle Kulturvermittlung. Verfügbar unter [http://www.ag.ch/media/kanton\\_aargau/bks/dokumente\\_1/kultur/kultur\\_macht\\_schule\\_1/veroeffentlichungen\\_8/BKSAK\\_KmS\\_Arbeitsprinzipien.pdf](http://www.ag.ch/media/kanton_aargau/bks/dokumente_1/kultur/kultur_macht_schule_1/veroeffentlichungen_8/BKSAK_KmS_Arbeitsprinzipien.pdf) (Letzter Zugriff: 12.10.2019)
- Mörsch, C. (2015). »Störungen haben Vorrang.« *Metareflexivität als Arbeitsprinzip für die künstlerisch-educative Arbeit in Schulen*. Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms »Kulturagenten für kreative Schulen 2011-2015«, Berlin 2015. Verfügbar unter <http://www.kulturagenten-programm.de> (Letzter Zugriff: 19.09.2019)
- MUTIK gGmbH (2019). *MUTIK*. Zugriff am 28.08.2019. Verfügbar unter <http://www.mutik.org/> (Letzter Zugriff: 21.10.2019)
- NESTA (2006). *Room 13. Case study report*. Zugriff am 11.07.2019. Verfügbar unter <http://room13international.org/wp-content/uploads/2012/06/Room13-Case-Study-Report-Nesta-2006.pdf> (Letzter Zugriff: 12.09.2019)
- Niehoff, R. (2011). Das NRW-Landesprogramm »Kultur und Schule« – Eine kritische Sichtung. In J. Kirschenmann & B. Lutz-Sterzenbach (Hrsg.), *Kunst. Schule. Kunst. Modelle, Erfahrungen, Debatten* (S. 327-341). München: kopaed.
- Nonte, S. & Schwippert, K. (2012). Musikalische und sportliche Profile an Grundschulen – Auswirkungen auf Klassenklima und Selbstkonzept. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 3(1). Verfügbar unter <http://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/72> (Letzter Zugriff: 12.09.2019)
- Nürnberger, M. (2006). Veranschaulichung eigener Erfahrung. *Kunst + Unterricht* (302/303), 12–16.
- Orth, S. (2018). *Reflexion plastischer Schülerarbeiten im Kunstunterricht der Grundschule. Eine empirische Untersuchung zu Reflexionsphasen im Kunstunterricht der Grundschule*. München: kopaed.
- Oser, F., Hascher, T. & Spychiger, M. (1999). Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des »negativen« Wissens. In F. Oser & W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 11–41). Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F. & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim: Beltz.
- Otto, G. (1994). Das Ästhetische ist »Das Andere der Vernunft«. Der Lernbereich Ästhetische Erziehung. *Friedrich Jahresheft*, 22 (XII), 56–58.
- Paulhus, D. L. (2015). Socially desirable responding: the evolution of a construct. In H. I. Braun & D. N. Jackson (Hrsg.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (S. 49–72). London: Routledge.
- Peez, G. (2005). *Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung*. München: kopaed.
- Peez, G. (2018). *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Preiser, S. (2011). Gestaltung eines kreativitätsfreundlichen Lernklimas. Befragungsinstrument und Trainingskonzept für pädagogische Fachkräfte. In C. Koop & O. Steenbuck (Hrsg.), *Kreativität: Zufall oder harte Arbeit?* (S. 28–35). Karg-Stiftung.
- Preiser, S. & Buchholz, N. (2004). *Kreativität. Ein Trainingsprogramm für Alltag und Beruf*. Heidelberg: Asanger.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.

- Preuss, R. C. (2011). Künstlerinnen und Künstler, Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen – ein ungleiches Gespann. In J. Kirschenmann & B. Lutz-Sterzenbach (Hrsg.), *Kunst. Schule. Kunst. Modelle, Erfahrungen, Debatten* (S. 313–325). München: kopaed.
- Radisch, F., Stecher, L. & Klieme, E. (2007). Unterrichts- und Angebotsqualität aus Schülersicht. In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der »Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen« (StEG)* (S. 227–260). Weinheim: Juventa.
- Rat für Kulturelle Bildung. (2015). *Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015. Studie zum Kulturverständnis, Kulturelle Interessen und Aktivitäten von Schülerinnen und Schülern der 9. Und 10. Klassen an allgemeinbildenden Schulen. Begegnungsmöglichkeiten und Erfahrungen mit den Künsten. Eine Repräsentativbefragung des Instituts für Demoskopie (IfD)*: RfKB. Verfügbar unter [http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user\\_upload/pdf/2015-07-16\\_RfKB\\_Allensbach\\_Studie.pdf](http://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/pdf/2015-07-16_RfKB_Allensbach_Studie.pdf) (Letzter Zugriff: 21.10.2019)
- Rausch, A. (2011). *Erleben und Lernen am Arbeitsplatz in der betrieblichen Ausbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Reeh, U. (2011). Kunst als Katalysator für Schulentwicklung. In J. Kirschenmann & B. Lutz-Sterzenbach (Hrsg.), *Kunst. Schule. Kunst. Modelle, Erfahrungen, Debatten* (S. 189–212). München: kopaed.
- Regel, G. (2004). Zur Problematik der Fachkompetenz und der langfristigen Bildungsstandards für den Kunstunterricht und die künstlerische Bildung überhaupt. In J. Kettel (Hrsg.), *Künstlerische Bildung nach Pisa. Beiträge zum internationalen Symposium Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung* (S. 173–185). Oberhausen: Athena.
- Reinhold, P. & Bündler, W. (2001). Stichwort: Fächerübergreifender Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4 (3), 333–357.
- Reinwand-Weiss, V.-I. (2013). Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. *Kulturelle Bildung online*. doi: 10.25529/92552.269
- Reuter, O. M. (2007). *Experimentieren. Ästhetisches Verhalten von Grundschulkindern*. München: kopaed.
- Rheinberg, F. (2006). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 331–354). Berlin: Springer.
- Rittelmeyer, C. (2011). Über Transferwirkung künstlerischer Tätigkeiten. Ein Einblick in Methoden und Ergebnisse der internationalen Forschung. In J. Kirschenmann & B. Lutz-Sterzenbach (Hrsg.), *Kunst. Schule. Kunst. Modelle, Erfahrungen, Debatten* (S. 237–254). München: kopaed.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena.
- Rittelmeyer, C. (2013). Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 217–231. doi: 10.1007/s11618-013-0436-7
- Rittelmeyer, C. (2014). Architektonischer Raum. In C. Wulf & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Anthropologie* (S. 387–394). Wiesbaden: Springer VS.
- Rittelmeyer, C. (2014). Werke und Prozesse künstlerischer Bildung im Blick der Forschung: Über den methodologisch organisierten Verlust der »Objekte« – und ihre Wiederentdeckung am Beispiel der Musik. *Kulturelle Bildung online*. doi: 10.25529/92552.279
- Rittelmeyer, C. (2015). How to judge the quality of an artistic pedagogy. *Bildung und Erziehung*, 68 (1), 9–24. doi: 10.7788/bue-2015-0104
- Rittelmeyer, C. (2016). *Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Wie kann man sie erforschen? Eine Rahmentheorie*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Room 13 International. (2012). *Room 13 International*. Verfügbar unter <http://room13international.org/> (Letzter Zugriff: 30.08.2019)
- Roth, G. (2010). Die Bedeutung von Motivation und Emotion für den Lernerfolg. In E. Jürgens & J. Standop (Hrsg.), *Was ist »guter« Unterricht? Namhafte Expertinnen und Experten geben Antwort*. (S. 233–245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sauerwein, M. N. (2019). Partizipation in der Ganztagschule – vertiefende Analysen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22 (2), 435–459. doi: 10.1007/s11618-018-0844-9
- Schäfer, G. E. (1999). Ästhetische Erfahrung als Basis kindlicher Bildungsprozesse. Sinnliche Wahrnehmung – Leiberfahrung – Gefühle – Phantasie. In N. Neuß (Hrsg.), *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern* (S. 21–32). Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik.
- Schaub, W. (2011). Die Studie »WOW – Kunst für Kids« des BBK. In J. Kirschenmann & B. Lutz-Sterzenbach (Hrsg.), *Kunst. Schule. Kunst. Modelle, Erfahrungen, Debatten* (S. 257–274). München: kopaed.
- Scheunpflug, A. & Prenzel, M. (2013). Kulturelle und ästhetische Bildung: Einführung in das Themenheft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16 (3), 1–5. doi: 10.1007/s11618-013-0424-y
- Schönhoff, U. (2016). Erste Ergebnisse einer Studie zum Zeichnen-Üben im Fach Kunst am Gymnasium. In N. Berner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität im Fach Kunst* (S. 23–24). Kunst + Unterricht EXKURS-Heft Beilage 407/408. Velber: Friedrich.
- Schons, D. (2018). »Das fliegende Künstlerzimmer«. *Ein Jahr auf dem Schulhof*. Verfügbar unter <http://www.monopol-magazin.de/ein-jahr-auf-dem-schulhof> (Letzter Zugriff: 21.10.2019)
- Schulz, F. (1998). Über Methoden des Kunstunterrichts. *Kunst + Unterricht* (223/224), 87–92.
- Schulz, F. (2003). Kunst als pädagogische Herausforderung. *Bildung und Erziehung*, 56 (1), 47–64. doi: 10.7788/bue.2003.56.1.47
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Band 1*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Schweer, M. K. W. (Hrsg.). (2017). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L. & Palmer, P. (2009). *The qualities of quality: Understanding excellence in arts education*. Verfügbar unter <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Understanding-Excellence-in-Arts-Education.pdf> (Letzter Zugriff: 21.10.2019)
- Seidel, T. (2014). Angebots-Nutzungs-Modelle in der Unterrichtspsychologie. Integration von Struktur- und Prozessparadigma. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (6), 850–866.
- Selle, G. (1990). *Experiment Ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Selle, G. (1996). Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität? Über eine vergessene Dimension der Erfahrung. In D. Grünewald (Hrsg.), *Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995* (S. 79–84). Seelze: Friedrich.
- Selle, G. (2004). *Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens*. Hamburg: Hamburg University Press. Verfügbar unter [http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/3/pdf/HamburgUP\\_KPP03\\_Selle.pdf](http://hup.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/3/pdf/HamburgUP_KPP03_Selle.pdf) (Letzter Zugriff: 09.09.2019)
- Seydel, F. (2012). Zwischendurch Rückmeldung geben - aber wie? In P. Bohl, J. Hilmes & F. Seydel (Hrsg.), *Kunst bei dem Krach? Pädagogische Tipps für den Unterrichtsalltag. Ein Sammelband mit Beiträgen der Rubrik »Pädagogisch gefragt« aus der Zeitschrift Kunst 5-10* (S. 28–29). Seelze: Friedrich.

- SfartED. (2019). *Artist-in-Residence. Art taught by working artists*. Verfügbar unter <http://www.sfartsed.org/programs/artists-in-residence/> (Letzter Zugriff: 15.06.2019)
- Smith, S. & Henriksen, D. (2016). Fail again, fail better: Embracing failure as a paradigm for creative learning in the arts. *Art education*, 69(2), 6–11. doi: 10.1080/00043125.2016.1141644
- Sowa, H. (Hrsg.). (2012). *Bildung der Imagination. Band 1. Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung*. Oberhausen: Athena.
- Sowa, H. (2015). *Gemeinsam vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Verstellungsbildung*. München: kopaed.
- Speck, K. (2012). Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganztagschule. In S. Appel, Appel, Stefan (Hrsg.), Rother & Ulrich (Hrsg.) (Hrsg.), *Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt* (S. 56–66). Schwalbach/Taunus: Wochenschau.
- Spieß, E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie – Gruppe und Organisation* (S. 193–250). Göttingen: Hogrefe.
- Spieß, E. (2015). Voraussetzungen gelingender Kooperation. In U. Merten & U. Kaegi (Hrsg.), *Kooperation kompakt. Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit* (S. 71–87). Opladen: Barbara Budrich.
- Spsychiger, M., Kuster, R. & Oser, F. (2006). Dimensionen von Fehlerkultur in der Schule und deren Messung. Der Schülerfragebogen zur Fehlerkultur im Unterricht für Mittel- und Oberstufe. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* (28), 87–110.
- StEG-Konsortium (Hrsg.). (2015). *Ganztagschule 2014/2015. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung*. Verfügbar unter [http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG\\_Bundesbericht%202015\\_online.pdf](http://www.projekt-steg.de/sites/default/files/StEG_Bundesbericht%202015_online.pdf) (Letzter Zugriff: 28.08.2019)
- Steinert, B., Gerecht, M., Klieme, E. & Döbrich, P. (2003). *Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Arbeitsplatzuntersuchung (APU), Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB)*: Frankfurt, Main: GFPE.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 185–204. doi: 10.1007/978-3-531-94284-1\_2
- Stevens, K. (2002). School as studio: Learning through the arts. *Kappa Delta Pi Record*, 39(1), 20–23. doi: 10.1080/00228958.2002.10516377
- Stiftung Brandenburger Tor. *Max – Artists in Residence an Grundschulen. Ein Programm zur künstlerischen Förderung von Kindern*. Verfügbar unter <http://stiftungbrandenburgertor.de/max/> (Letzter Zugriff: 21.10.2019)
- Stute, D. & Wibbing, G. (2014). Kulturelle Bildung als Baustein der Unterrichtsentwicklung. *Kulturelle Bildung Online*. doi: 10.25529/92552.122
- Tan, C.S., Lau, X.S., Kung, Y.T. & Kailsan, R.A. (2016). Openness to experience enhances creativity: The mediating role of intrinsic motivation and the creative process engagement. *The Journal of Creative Behavior*. doi: 10.1002/jocb.170
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Incorporated.
- Terhart, E. & Klieme, E. (2006). Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 163–166.
- Theurer, C., Berner, N., Lipowsky, F. & Rogh, W. (i.V.). *Dokumentation der Erhebungsinstrumente des Projekts »Wirkung Kultureller Bildung auf Kreativität im fünften Schuljahr (KuBiK)«*. Frankfurt am Main: GFPE.

- Theurer, C. (2015). *Kreativitätsförderndes Klassenklima als Determinante der Kreativitätsentwicklung im Grundschulalter*. München: kopaed.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2012). *21st century skills. Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Umatham, S. (2011). *Kunst als Aufführungserfahrung: Zum Diskurs intersubjektiver Situationen in der zeitgenössischen Ausstellungskunst. Felix Gonzalez-Torres, Erwin Wurm und Tino Sehgal*. Bielefeld: transcript.
- UNESCO. (2006). *Road map for arts education. The world conference on arts education: Building creative capacities for the 21st century*. Verfügbar unter [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HO/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HO/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf) (Letzter Zugriff: 08.09.2019)
- UNESCO. (2010). *The second world conference on arts education. Seoul Agenda: Goals for the development of arts education*. Verfügbar unter [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HO/CLT/CLT/pdf/Seoul\\_Agenda\\_EN.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HO/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf) (Letzter Zugriff: 21.10.2019)
- Unterberg, L. (2015). Qualitäten der Künste in der Kulturellen Bildung. *Kulturelle Bildung Online*. doi: 10.25529/92552.150
- Urlaß, M. (2014). Kunst des Anfangs. Einstiegsszenarien künstlerischer Projektarbeit in Schule und Hochschule. *zaeb.net*, 6 (2). Verfügbar unter <http://archiv.zaeb.net/index.php/zaeb/article/download/91/88> (Letzter Zugriff: 07.08.2017)
- Van den Brink, H. (2018). *Kindliche Nutzerwelten in der kulturellen Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Wagner, C. (2016). *Künstlerisch denkende Hauptschüler. Kunstunterricht als künstlerisches Projekt*. Oberhausen: Athena.
- Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. *Friedrich Jahresheft* (XV), 50–52.
- Weishaupt, H. (1992). *Begleitforschung zu Modellversuchen im Bildungswesen. Erziehungswissenschaftliche und politisch-planerische Bedingungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Westphal, K. & Bogerts, T. (2017). Kunst der Vermittlung – (V)Ermittlung der Kunst. In J. Kettel (Hrsg.), *Missing\_LINK 2016. Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der kulturellen Bildung künstlerische Kunstpädagogik im Kontext* (S. 273–291). Oberhausen: Athena.
- Wetzel, T. & Lenk, S. (2013). *Mit Ecken und Kanten. Kunstunterricht als eine Frage der Haltung*. München: kopaed.
- Wimmer, M. (2014). *Förderung von Modellprojekten Kultureller Bildung. Abschlussbericht*. Wien. Verfügbar unter <http://www.bundesregierung.de/resource/blob/973862/481964/6eb-8c523da875e01f214c52170f25bcf/2014-11-20-kulturelle-bildung-modellprojekte-data.pdf?download=1> (Letzter Zugriff: 21.08.2019)
- Wimmer, M. (2016). *Dekonstruktion und Erziehung*. Bielefeld: transcript.
- Wimmer, M., Schad, A. & Nagel, T. (2013). *Ruhratlas Kulturelle Bildung. Studie zur Qualitätsentwicklung kultureller Bildung in der Metropole Ruhr*. Verfügbar unter [http://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/Wimmer\\_et\\_al\\_Ruhratlas\\_Kulturelle\\_Bildung.pdf](http://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/Wimmer_et_al_Ruhratlas_Kulturelle_Bildung.pdf) (Letzter Zugriff: 11.08.2019)
- Winderlich, K. (Hrsg.). (2016). *Artist in Residence*. Oberhausen: Athena.
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013a). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD. doi: 10.1787/9789264180789-en
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013b). *Art for art's sake? Overview*. OECD. Verfügbar unter [http://www.oecd.org/education/ceri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW\\_EN\\_R3.pdf](http://www.oecd.org/education/ceri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_EN_R3.pdf) (Letzter Zugriff: 12.09.2019)

- Wirth, I. (Hrsg.). (2009). *Kunst-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Zacharias, W. (2009). Politische Aspekte kulturell-ästhetischer Bildung und Dimensionen des Politischen in der Kulturellen Bildung Oder: Alles hängt mit allem zusammen, irgendwie und sowieso. *Außerschulische Bildung. Materialien zur politischen Jugend- und Erwachsenenbildung* (3), 241–251. Verfügbar unter <http://www.adb.de/download/publikationen/ab2009-3.pdf> (Letzter Zugriff: 05.08.2019)

## Verzeichnis der Autorinnen

**Nicole Berner**, Prof. Dr., studierte an der Universität Augsburg Kunstpädagogik, Psychologie und Pädagogik. Sie war von 2014 bis 2016 Juniorprofessorin an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Seit August 2016 arbeitet sie am Institut Sekundarstufe I und II als Professorin für Didaktik in Kunst und Design an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Von 2016 bis 2019 leitete sie das Projekt *Kunstlabor an und mit Schulen*. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen Kreativität, Kreativitätsentwicklung, Kreativitätsförderung, schulische künstlerische Bildung sowie Unterrichtsqualität im Fach Kunst.

**Sandra Jasper**, M.A., studierte Kommunikationsdesign an der FH Aachen und Internationales Kunstmanagement an der Hochschule für Musik und Tanz und der Kunsthochschule für Medien in Köln. Seit über zehn Jahren ist sie – vorwiegend im gemeinnützigen Sektor – an den Schnittstellen von künstlerischer Praxis und sozialen Wirkbereichen tätig. Von 2016 bis 2019 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektkoordinatorin an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft im Projekt *Kunstlabor an und mit Schulen*.

**Astrid Lembcke-Thiel**, M.A., ist seit 2019 Kuratorin für Vermittlung und Besucherbeziehungen im Hessischen Landesmuseums für Kunst und Natur, Wiesbaden. Nach Ihrer Schreiner Ausbildung absolvierte sie ein Studium zur Dipl.-Ing. Innenarchitektin und entwarf bereits als Diplomarbeit ein Museum, Ort ihrer späteren beruflichen Entwicklung. Bis 2018 war sie viele Jahren als freiberufliche Kunstvermittlerin und Initiatorin verschiedener Projekte und Kooperationen aktiv. Dazu zählen u. a. baukulturelle Bildungsprojekte, Kooperationen mit Hochschulen, Schulen und elementarpädagogischen Einrichtungen. 2016 bis 2018 studierte sie als Stipendiatin der Commerzbank-Stiftung an der Phillips Universität Marburg »Kulturelle Bildung an Schulen« als Weiterbildungsmaster.

**Linnet Oster**, M.A., studierte Erziehungswissenschaft, Psychologie und Sozialwissenschaften an der Universität Köln und «Kultur Ästhetik Medien» an der Hochschule Düsseldorf. Von 2017 bis 2018 arbeitete sie zunächst als studentische, später als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft im Projekt *Kunstlabor an und mit Schulen*. Freiberuflich arbeitet sie u. a. in Schulen, Museen und Jugendkunstschulen als Kunstpädagogin und Kulturvermittlerin.

**Wida Rogh**, M.A., studierte Erziehungswissenschaft, Kunstgeschichte und Psychologie an der Universität Münster. Seit Juni 2018 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl

für pädagogisch-psychologische Lehr-Lernforschung und Didaktik der Universität Zürich. Zuvor arbeitete sie zu den Forschungsschwerpunkten Kreativität und Kulturelle Bildung im Jugendalter in verschiedenen Projekten, unter anderem im Projekt *Wirkung Kultureller Bildung auf Kreativität im fünften Schuljahr* – kurz KUBIK<sup>5</sup> (2015-2018) sowie im Projekt *Kunstlabor an und mit Schulen* (2017-2018) an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

**Anna Schorn**, B.A., absolvierte 2016 an der Eberhard Karls Universität Tübingen den Bachelor in Medienwissenschaft und Allgemeiner Rhetorik. Seitdem studiert sie Medienwissenschaft im Master, darunter zwei Semester am Institut für Kommunikationswissenschaft und Medienforschung Zürich. Ihre Schwerpunkte liegen in der Medien- und Kommunikationspsychologie, der Rezeptions- und Wirkungsforschung sowie den Methoden der Medienforschung. Während des Studiums arbeitete sie als studentische Mitarbeiterin im Projekt *Kunstlabor an und mit Schulen* an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

**Janine Strasser**, M.A., studierte an der Hochschule der Künste Bern sowie der PH Bern Art Education und an der Universität Bern im Nebenfach Kunstgeschichte. 2016 erlangte sie den Master of Arts in Art Education sowie das Lehrdiplom für Maturitätsschulen. Seit 2016 arbeitet sie als Gymnasiallehrperson für Bildnerisches Gestalten, Technisches Gestalten und ICT am Gymnasium Thun sowie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Pilotprojekt *Lehren und Lernen sichtbar machen* an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz. Dort arbeitete sie von 2018 bis 2019 zudem im Projekt *Kunstlabor an und mit Schulen* mit.