Missing_LINK 2016

Übergangsformen von Kunst und Pädagogik
in der Kulturellen Bildung
Künstlerische Kunstpädagogik im Kontext

Joachim Kettel (Hg.)

ATHENA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

1. Auflage 2017
Copyright © 2017 by ATHENA-Verlag,
Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen
www.athena-verlag.de
Alle Rechte vorbehalten
Umschlagfoto: Joachim Kettel (c) VG Bild-Kunst, Bonn 2017
Druck und Bindung: Brasse & Nolte RuhrstadtMedien AG, Castrop-Rauxel
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)
Printed in Germany
ISBN 978-3-89896-650-4

INHALT

THERESIA BAUER MdL
9 Grußwort

ANNETTE HOLLYWOOD
10 Grußwort IGBK

ANNEBARBE KAU
11 Der Deutsche Künstlerbund zwischen Tradition und Zukunft

CARL-PETER BUSCHKÜHLE
12 Do not miss the link

JOACHIM KETTEL
13 The Missing_LINK 2016

SHELLEY SACKS
75 Contemporary Social Sculpture and the Field of Transformation

STELLA GEPPERT
91 Der Plan bleibt spontan

STEFANIE MARR
105 Lernen. Üben. – Warum Mia, Abdullah und Ole nicht (mehr) zeichnen können

MARIE FULKOVÁ
123 In-Between Space for Art and Education: Regimes of Visibility and Procedures of Expression

CLAUDIA HUMMEL
133 1qm-Forschung: Vom Etwas ins Alles.

CHRISTIANE BROHL
149 Displacement

HENRY WARD
171 Teaching as an Artistic Practice

CARL-PETER BUSCHKÜHLE
181 Dürer als Maschine. Entgrenzung, Kunst und künstlerische Bildung

SERAPHINA LENZ
201 Werkstätten im freien Feld

JOACHIM LUDWIG
207 d.art: Ein Weiterbildungsangebot für Künstler zur Unterstützung ästhetischer Erfahrungsprozesse in der Ganztagsschule

MARTIN PFEIFFER
225 Ein Höchstmaß an Anstrengung

ANNEBARBE KAU
237 Zeit

UTE REEH
247 Behauptungen

NEZAKET EKICI
257 Milkyway

ANNETTE HOLLYWOOD
261 DIY – Vermittlung künstlerischer Aneignungsstrategien zur Selbstermächtigung von Jugendlichen

KRISTIN WESTPHAL, TERESA BOGERTS
273 Kunst der Vermittlung – (V)Ermittlung der Kunst

JOACHIM KETTEL
293 Kunst des Übergangs vom Werk zum Ereignis

CHRISTINE BIEHLER
311 Kunst im Getriebe

MARIO URLAß
325 Baustelle Kunstunterricht

MARION KUßMAUL
341 Ästhetisch-künstlerische Bildung in der frühen Kindheit

ELKE JOSTIES, STEFANIE KIWI MENRATH
361 Künstlerische Vermittlung in Offenen Settings der Kulturellen Jugendbildung

CHRISTINA GRIEBEL
379 Nein, Nichts. Epistemische Schritte künstlerischer Lehre

MARION KUßMAUL
393 „aesth paideia“ – Eine dialogisch-forschende Weiterbildungsentwicklung

RUTH MATEUS-BERR
415 Creative Skills im Rahmen von künstlerischer und angewandter Forschung in der kunstpädagogischen (Aus)bildung

CHRISTIAN KAMMLER
437 Qualifizierung im Kontext der Schnittstelle zwischen Schule und Kultureller Bildung

ANDREA HUBIN, KARIN SCHNEIDER
453 Dritte Sachen und Denkbilder

JEANNETTE OBST
463 KybernEthisch-künstlerische Unterrichtsforschung im Konzept künstlerische Bildung

483 AUTORINNEN UND AUTOREN

d.art: Ein Weiterbildungsangebot für Künstler zur Unterstützung ästhetischer Erfahrungsprozesse in der Ganztagsschule

Damit Kultur stark macht.

Bildungsprozesse sind insbesondere in Bildungseinrichtungen wie Schulen und Hochschulen keine Selbstläufer. Manchmal gelingt Bildung in alltäglichen Lebenszusammenhängen leichter. Das hört sich zunächst widersprüchlich an, denn Bildungseinrichtungen sollten Bildungsprozesse professionell unterstützen können. Bildung ist aber nicht gleich Bildung. In Bildungseinrichtungen wird Bildung oft auf Wissensvermittlung reduziert. Das Maß pädagogischen Bemühens als Wissensvermittlung ist dann Wissensreproduktion in Prüfungen und eine kognitive Leistungsfähigkeit, deren Verbindung zur Vernunft und Ästhetik oft fehlt. Hier wird Bildung auf Wissensaneignung verkürzt. Die Bildungsidee einer Welt- und Selbstverständigung bleibt angesichts dieser Dominanz der Wissensvermittlung vielfach auf der Strecke. Im Alltag gelingt es den Menschen – ohne externe Anforderungen und angestoßen von ihren eigenen Lebensinteressen – oft besser, sich selbst in dieser Welt zu verständigen und sich mit den eigenen Ansprüchen zur Gesellschaft ins Verhältnis zu setzen. Aber auch im Alltag sind Bildungsprozesse

keine Selbstläufer. Viele Menschen vermeiden in ihren kleinen, sozialen Welten Veränderungen am *status quo* der eigenen Weltsicht und wehren Kontingenz ab[1]. Fremdes und Fremde erscheinen vielen Menschen mehr als Bedrohung denn als Chance, was uns die gegenwärtigen politischen ‚Auf-Brüche' national und international anzeigen. Biografisch erworbene, habituelle Perspektiven auf die Gesellschaft und die mit ihnen verbundenen Deutungsmuster erweisen sich als sehr stabil.

Für Ästhetische Bildung gilt ähnliches. Allein die Beschäftigung mit Kunst und Kultur hat noch nicht zwangsläufig Bildung zum Ergebnis. Damit Kultur und Ästhetische Bildung in Bildungseinrichtungen – und nur darum geht es im Folgenden – „stark macht"[2] bedarf es einer *spezifischen* pädagogischen Unterstützung, die Welt- und Selbstverständigungsprozesse im Medium ästhetischer Erfahrung anregt. Dieses spezifische pädagogische Handeln zielt darauf ab, die Auseinandersetzung mit fremden Perspektiven und irritierenden Wahrnehmungen zu unterstützen und Unsicherheit ein Stück weit auszuhalten.

Das Projekt d.art richtet sich mit einer pädagogischen Weiterbildung an Kunst- und Kulturschaffende, die an einer künstlerisch-pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in Schulen interessiert sind und die Bildungsprozesse als Welt- und Selbstverständigungsprozesse unterstützen möchten. Die Weiterbildung soll das pädagogische Handeln der Künstlerexperten auf eine begründete Basis stellen, ihre pädagogische Handlungsfähigkeit erweitern und so die Qualität ästhetischer Bildung erhöhen. Dabei fokussieren wir besonders Kunstprojekte im außerunterrichtlichen Bereich von Ganztagsschulen. Die dadurch entstehenden Projekte Kultureller Bildung sollen einen Beitrag zur qualitativen Gestaltung des Ganztags leisten. Mit diesen außerunterrichtlichen Angeboten sollen den Künstlern möglichst viele Freiheiten zur Verfügung stehen. Lehrplananforderungen oder institutionelle Anforderungen treten dadurch zurück. Die Weiterbildung d.art spricht Kunst- und Kulturschaffende aller Kunstsparten an, sowohl der darstellenden Künste als auch der bildenden Künste. Es nehmen Theaterkünstler, Maler, Tänzer, Musiker, Fotografen, Videokünstler, Bildhauer, Designer, Literaten usw. an der Weiterbildung teil. Sie sollen dabei unterstützt werden, das ganz besondere Potenzial ihres künstlerischen Schaffens für die Bildungsprozesse der Jugendlichen zu entfalten.

Dieser Beitrag umfasst zwei Teile: Im ersten Teil wird das Verständnis ästhetischer Bildung vorgestellt, das dem Projekt d.art zugrunde liegt. Es soll deutlich werden, in welcher Weise Ästhetische Bildung Kinder und Jugendliche „stark machen" kann und was in diesem Zusammenhang „Stärke" bedeuten kann. Anders ausgedrückt: Es wird aufgezeigt, wie im Rahmen ästhetischer Bildung die individuellen Vergesellschaftungsprozesse ästhetisch erfahren und reflektiert werden können. Im zweiten Teil des Beitrags wird das Weiterbildungskonzept dargestellt. Dies umfasst die Leitidee der Weiterbildung, die didaktische Struktur und die Inhalte. Die Weiterbildung hat das Ziel, die Künstler auf die pädagogischen Herausforderungen für Projekte ästhetischer Bildung vorzubereiten und sie handlungsfähig zu machen.

1 Vgl. Giese/Wittpoth 2014.
2 BMBF 2016.

ÄSTHETISCHE BILDUNG ALS ERWEITERUNG GESELLSCHAFTLICHER TEILHABE – „STÄRKE" ALS GESELLSCHAFTLICHE TEILHABE

Was ist unter „Stärke" zu verstehen, wenn davon die Rede ist, dass Kulturelle Bildung Jugendliche stark macht[3]. Dazu gibt es verschiedene Vorschläge, z.B. Stärke durch Persönlichkeitsentwicklung. Ein verbreitetes Motiv, denn eine entwickelte Persönlichkeit soll die Rationalität und Berechenbarkeit als Grundzug der Moderne kompensieren können. Eine Moderne, die sonst deformierte Subjekte produzieren würde[4]. Allenthalben ist auch von Selbstwirksamkeit die Rede. Demnach ist stark, wer sich als selbstwirksam erfährt. Aber was ist das für ein Selbst, von dem da die Rede ist? Welches Verhältnis nimmt dieses Selbst zur Gesellschaft ein? Was bedeutet Stärke als Ziel Kultureller Bildung bei genauer Betrachtung: Durchsetzung, Resilienz, Teilhabe? Alles zusammen?

Daher muss zuerst der Frage nachgegangen werden, was unter ästhetischer Bildung zu verstehen ist und wie ästhetische Bildungsprozesse theoretisch begriffen werden können. Ästhetische Bildung wird hier als ein spezifischer Teil Kultureller Bildung verstanden: als eine auf ästhetischer Wahrnehmung basierende Bildung. Das „starke Subjekt" soll aus einer lern- und bildungstheoretischen Perspektive betrachtet werden, um daraus Hinweise für eine mögliche Unterstützung ästhetischer Bildungsprozesse zu gewinnen. Dazu werden schrittweise folgende Begriffe reflektiert: Bildung – Bildungsanlässe – ästhetische Wahrnehmung. Das sind alles große Begriffe. Es kann deshalb nicht mehr als ein Selbstverständigungsversuch des Autors folgen, der zur Diskussion gestellt wird.

BILDUNG

Bildung wird im Projekt d.art als ein Prozess der Welt- und Selbstverständigung verstanden, den das Subjekt vollzieht. Bildung umfasst die Handlungsfähigkeit und Orientierung in der Gesellschaft. Bildungsprozesse schließen sowohl Wissen über gesellschaftliche Handlungsfelder ein als auch die Verständigung darüber, in welcher Gesellschaft ‚ich lebe' und an welcher sozialen Position dieser Gesellschaft ‚ich stehe'. Bildung ist so gesehen die Grundlage für die gesellschaftliche Teilhabe des Menschen und auch gleichzeitig Ausdruck dieser Teilhabe. Aber sind alle Verständigungsprozesse Bildung? Lässt sich Bildung mit bestimmten Kriterien festlegen? Bildung als Welt- und Selbstverständigung ist ein offener Prozess, der sich nicht positiv bestimmen lässt. Vielfach wird versucht, Bildung positiv zu bestimmen und z.B. als grundlegende Transformation zu charakterisieren[5]. Bildung lässt sich jedoch nicht positiv festlegen, weil sich das für alle Menschen gleichermaßen

3 Vgl. BMBF 2016.
4 Vgl. kritisch dazu Fuchs 2014, 5.
5 Koller 2012.

Gute als Bildungsziel nicht festlegen lässt. Jede materiale Bestimmung muss begründungstheoretisch an diesem Problem scheitern[6]. Bildung lässt sich demnach nur negativ als Kritik derjenigen Zwänge und Einschränkungen bestimmen, die Bildungsprozesse verhindern. Bildungsprozesse bezeichnen so gesehen den steinigen Weg der Überwindung von Hindernissen und Begrenzungen für die eigene Welt- und Selbstverständigung.

Um die Überwindung von Zwängen und Einschränkungen im Rahmen von Welt- und Selbstverständigungsprozessen theoretisch zu fassen, können Anleihen bei Lerntheorien genommen werden, die Lernen im Sinne des interaktiven Paradigmas als soziales Handeln verstehen. Lernen und Bildung fallen hier in eins, d.h. sie beschreiben nicht unterschiedliche Phänomene, sondern nur unterschiedliche Diskurse, denen sie entspringen[7]. Der Zusammenhang von Lernen und Bildung wird im Folgenden unter Zugrundelegung der Lerntheorie von Holzkamp kurz skizziert. Es soll so deutlich werden, dass mit diesen Bezügen Transformationsprozesse, insbesondere mit Blick auf gesellschaftliche Teilhabe, differenziert erfasst und die sinnliche Seite der Bildungs- und Lernprozesse in den Blick genommen werden kann. Holzkamp beschreibt diese Selbstverständigungsprozesse zur Überschreitung der Unmittelbarkeitsverhaftetheit mit einem Lernbegriff, der Lernen genauso wie Bildung, als soziales Handeln und als Welt- und Selbstverständigung fasst. Im Folgenden werden deshalb Bildung und Lernen gleichbedeutend verwendet. Der Lernbegriff erhält gegenüber dem Bildungsbegriff dort den Vorzug, wo es gegenüber dem Bildungsbegriff um weitere Differenzierungen der Selbstverständigungsprozesse geht.

In Holzkamps Theoriemodell steht der Bedeutungsbegriff im Zentrum. Bedeutungen beschreiben die historisch gegebenen Erfahrungen der Menschen über die Möglichkeiten „produktiv-sinnlicher menschlicher Lebenserfüllung"[8]. Sie umfassen damit die Erfahrungen von Handlungsmöglichkeiten im Kontext gesellschaftlichen Handelns im Sinne eines politischen, sozialen, ökonomischen oder kulturellen Handelns. Bedeutungen entstehen und verändern sich im Rahmen sozialer Interaktion und Produktion. Das gesellschaftliche Wissen in den verschiedenen alltäglichen, beruflichen, künstlerischen und wissenschaftlichen Feldern stellt sich so gesehen als Zusammenhang von Bedeutungen dar. Sie sind gesellschaftlich produzierte verallgemeinerte Handlungsweisen. Schütz, Luckmann[9] bezeichnen dies als „kulturelle Sinnschichten"[10] in einem „lebensweltlichen Wissensvorrat".[11] Zu Bedeutungen und kollektiv geteilten Bedeutungsräumen kann sich der einzelne Mensch für sein Handeln in Beziehung setzen, um diesem Sinn zu geben. „‚Bedeutungen' bestehen zwar nicht unabhängig von ihrer Erfahrbarkeit durch Menschen überhaupt, aber unabhängig davon, ob und wie ich sie als Individuum bereits erfahren habe."[12]. Die Welt- und Selbstverständigungsprozesse der Menschen bewegen sich im Medium dieser Bedeutungen. Dabei steht Selbstverständigung für den Versuch des Menschen, im Rahmen seiner Lebensführung etwas zu verstehen, was nicht ohne weiteres auf der Hand liegt, was im alltäglichen Handeln aber als Handlungsproblematik, als Grenze, Zwang oder einfach als eigenes Unvermögen erfahren wird. Selbstverständigung über fraglich gewordene Bedeutungen wird als ein Prozess verstanden, in dem Menschen sich über ihren gesellschaftlichen Kontext verständigen und für sich selbst – im Unterschied zum alltäglich Naheliegenden – umfassendere und tiefere, auch latente Strukturzusammenhänge offen legen mit dem Ziel, die eigene Handlungsfähigkeit zu erweitern.[13]

Diese Selbstverständigungsprozesse verlaufen jedoch nicht zufällig oder beliebig. Sie gelten als eingebunden in die Prozesse gesellschaftlicher Teilhabe, die der einzelne Mensch von seinem Subjektstandpunkt aus realisiert und an seinen subjektiven Lebensinteressen ausrichtet. Über sie vermittelt sich der Mensch mit seinem sozialen Umfeld, über sie wird er vergesellschaftet und subjektiviert sich zugleich. Vom Subjektstandpunkt aus steht der Mensch nicht neutral in der Welt. Er bezieht sich mit Absichten, Plänen und Vorsätzen bewusst auf die Welt und auf sich selbst. Er erfährt auch die Grenzen seiner Teilhabe. Der Mensch entwickelt inhaltliche, sinnlich-emotionale Stellungnahmen und Handlungsentwürfe vom Standpunkt seiner Lebensinteressen, von denen aus auch die anderen Subjekte ihrerseits als Intentionalitätszentren mit eigenen Lebensinteressen wahrgenommen werden.

Das starke Subjekt wäre so gesehen ein Mensch, der im Rahmen alltäglicher Routine auftretende Handlungsproblematiken hinterfragt bzw. damit verbundene (negative) Befindlichkeiten zulässt, dabei gesellschaftliche und individuelle Grenzen und Zwänge identifiziert und überwindet. Lernprozesse als Welt- und Selbstverständigungsprozesse sind diesem Verständnis nach die Grundlage für die Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe und für die Erfahrung ihrer Grenzen. In ihrem Kontext reflektiert das Subjekt den aktuellen Stand seiner gesellschaftlich gegebenen Handlungsfähigkeit.

BILDUNGSANLÄSSE

Von besonderem Interesse für die Möglichkeit ästhetischer Bildung ist die Frage, wann es zu Bildungsprozessen kommen kann. In den bildungs-, lern- und wissenstheoretischen Diskursen wird zur Beantwortung dieser Frage auf Handlungsproblematiken[14], auf Irritationen, inkongruente Erfahrungen[15] oder Störungen[16]

6 Otto et al. 2013, 134.
7 Vgl. Ludwig 2014.
8 Holzkamp 1993, 309.
9 Schütz/Luckmann 1979.
10 Schütz/Luckmann 1979, 33.
11 Schütz/Luckmann 1979, 133.
12 Holzkamp 1993, 220.
13 Vgl. Holzkamp 1995, 835.
14 Holzkamp 1993, 177.
15 Schütz/Luckmann 1979, 33.
16 Koller 2007, 71.

verwiesen. Diese Beschreibungen lassen sich mit dem Begriff Krise zusammenfassen. Krisenhaftes ist somit der Anlass für Bildungsprozesse. Bildung kann dort beginnen, wo etwas Unverstandenes, Fremdes die Ordnung der subjektiven Bedeutungen, mit anderen Worten das vorhandene Welt- und Selbstverhältnis, infrage stellt. Zur Neuorientierung in dieser Krise werden neue Bedeutungszusammenhänge bzw. Deutungsmuster erforderlich. Im Kontext der Krise versteht sich der Mensch nicht mehr. Lernen als Schritt zur Überwindung dieses Zustandes passiert in diesen Fällen aber nicht zwangsläufig. Erforderlich ist vielmehr eine spezifische emotionale Befindlichkeit, die in den verschiedenen Theorien unterschiedlich bezeichnet wird: als Diskrepanzerfahrung[17], als Zielspannungslage[18] oder als Beunruhigung, als Zweifel oder als ein Staunen[19]. Diese Befindlichkeit kann sich nur dann einstellen, wenn etwas im eigenen Lebensinteresse liegt und Lernen expansiv, als Erweiterung der eigenen gesellschaftlichen Teilhabe, begründet wird.[20] Wenn andere Personen oder Institutionen (Schule, Betriebe, bildungspolitische Programme) in ihrem eigenen Interesse Lernanforderungen an das Subjekt stellen und das Lebensinteresse des Subjekts mit diesen Lerngegenständen nicht berührt wird, entstehen solche Befindlichkeiten nicht. Im Gegenteil: Es muss in diesen Fällen mit Lernwiderstand oder mit zurückhaltendem defensiven Lernen gerechnet werden, das nur stattfindet, um weiteren Zwängen und Verfügungseinschränkungen zu entgehen, nicht aber um die im eigenen Interesse liegende gesellschaftliche Teilhabe zu erweitern.

ÄSTHETISCHE WAHRNEHMUNG ALS BILDUNGSANLASS – SINNLICHE KRISENWAHRNEHMUNG

Im Kontext kultureller Bildung beschreibt Zill[21] diesen oben angedeuteten emotional getragenen Bildungsanlass im Anschluss an Seel genauer: „Von singulären Betroffenheitserlebnissen, kurz: Erlebnissen dieser Art ist die Motorik einer Erfahrung gezündet. Das erste Verstehen eines sich nicht mehr Verstehenden macht die Emotionalität von Erlebnissen aus; der Sinn von Erlebnissen liegt im bedeutsamen, weil – noch unartikuliert – antizipativen Ausbleiben von Sinn. Weder enthält ein solches Erlebnis schon die Bedeutung einer gemachten Erfahrung, noch schreibt es deren Gehalt im Ganzen vorgreifend fest: es stellt die Frage, die im Zuge der ausgelösten Erfahrung zu beantworten ist."[22]

Erst die Antwort auf diese Frage ist die Erkenntnis der bislang unbekannten Bedeutungshorizonte, die eine neue, klärende Sicht auf die Krise ermöglichen. Demnach lässt sich der ganze Erfahrungsprozess vorstellen als ein anfängliches sinnliches Erlebnis der Krise mit einer entsprechenden emotionalen Befindlichkeit, dem die Erkenntnis als neue Bedeutungsgenerierung folgt. Dies ist die „gemachte Erfahrung" als Antwort auf die sinnlich ausgelöste Frage. Die Erfahrung ist der zusammenfassende Begriff für Erlebnis und Erkenntnis.

Die Krise wird hier sinnlich wahrgenommen und dies führt zu einer emotionalen Befindlichkeit, die den Erfahrungs- bzw. Bildungsprozess auslöst und ihm gegebenenfalls eine Richtung gibt. Ohne diese sinnliche Wahrnehmung ist kein Erfahrungs- und Bildungsprozess möglich. Auch Oevermann[23] weist darauf hin, dass das sinnliche Unmittelbarkeitserlebnis der Krise erforderlich wird, damit das Subjekt aus dieser Unmittelbarkeit heraustreten und seine Vermitteltheit reflektieren kann. Die sinnliche Wahrnehmung ist so gesehen mit ihrer Unmittelbarkeit der Krisenwahrnehmung immer der Anlass und Ausgangspunkt für Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Sie verfolgt den *Zweck*, die Handlungsbeschränkung und Unmittelbarkeitsverhaftetheit zu überwinden.

ÄSTHETISCHE WAHRNEHMUNG ALS EINE SPEZIFISCHE SINNLICHE WAHRNEHMUNG

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass alle bislang vorgestellten ‚Krisenmodelle' im Zusammenhang mit intentionalem Lernen stehen: Die jeweilige Krise steht immer einer Intention entgegen und löst so ggf. (aber nicht zwangsläufig) eine Befindlichkeit aus, die zum Anlass für die Reflexion der vorhandenen Bedeutungszusammenhänge und deren Neuorganisation bzw. Erweiterung wird. In Ergänzung zu diesem Krisenmodell weist Oevermann auf die Funktion der Muße in Form der „selbstgenügsamen Wahrnehmung"[24] hin. Sie kann Krisen simulieren. Die selbstgenügsame Wahrnehmung im Zustand der Muße gibt sich ganz dem Wahrnehmungsgegenstand hin und öffnet sich für seine neuen überraschenden Aspekte – ganz im Unterschied zum intentionalen Handeln. Abweichend von Oevermann verstehe ich hier nur diese selbstgenügsame sinnliche Wahrnehmung als eine ästhetische Wahrnehmung, weil sie nicht auf den Zweck der Verbesserung der Handlungsfähigkeit zielt, sondern selbstgenügsam bleibt. Die sinnliche Wahrnehmung der plötzlichen Krisenerfahrung steht dagegen im Dienst der Intention und der Erweiterung von Handlungsfähigkeit. Deshalb sind nicht alle sinnlichen Wahrnehmungen gleichzeitig ästhetische Wahrnehmungen. Reckwitz[25] bezeichnet die Selbstgenügsamkeit der Wahrnehmung als Wahrnehmung ihrer selbst. Dies ist ein Strukturelement der ästhetischen Wahrnehmung. Auch für die ästhetische Wahrnehmung als anfängliches Erlebnis eines Erfahrungsprozesses (wie für die sinnliche Krisenwahrnehmung) gilt: Erst durch die Einbindung dieses Wahrnehmungserlebnisses in die sozialen Bedeutungszusammenhänge[26] kann diese Wahrnehmung bewahrt und nachträglich zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden.[27]

17 Holzkamp 1993, 214.
18 Tietgens 1986, 15.
19 Dewey nach Faulstich/Grotlüschen 2006, 60.
20 Vgl. Ludwig 2005.
21 Zill 2015.
22 Seel 2015, 7.
23 Oevermann 1996, 14.
24 Oevermann 1996, 2.
25 Reckwitz 2015, 25.
26 Oevermann spricht hier von „Strukturgesetzlichkeiten".
27 Vgl. Oevermann 1996, 3.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die „spezifische Erlebnisqualität"[28] als Ausgangspunkt jeglicher Welt- und Selbstverständigung in zweifacher Hinsicht unterscheiden. Zum einen in ein krisengebundenes sinnliches Wahrnehmungserlebnis und zum anderen in ein ästhetisches Wahrnehmungserlebnis. Im ersten Fall verfolgt der Bildungsprozess die Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabe entlang der Intention des Alltagshandelns. Im zweiten Fall wird die Teilhabeerweiterung hinsichtlich ihrer thematischen Aspekte von der selbstgenügsamen Wahrnehmung geleitet. Letzteres wäre ein Fall Ästhetischer Bildung.

ÄSTHETISCHE BILDUNG ALS REFLEXION IRRITIERTER BEDEUTUNGSHORIZONTE

Es sollte deutlich geworden sein, dass mittels der Lerntheorie Holzkamps das Verhältnis von Subjekt und Gesellschaft als Teilhabeverhältnis im Spannungsfeld von defensiv und expansiv begründetem Lernen differenzierter erfasst werden kann. Als starke Subjekte können in diesem Sinne diejenigen gelten, die in der Lage sind, ihre gesellschaftliche Teilhabe im Rahmen von Welt- und Selbstverständigungsprozessen als Überwindung gegebener gesellschaftlicher und individueller Grenzen zu erweitern.

Ebenso wurden im Rahmen des hier vorgestellten Selbstverständigungsversuchs sinnliche Wahrnehmungen als für Bildungsprozesse unverzichtbare Bestandteile hervorgehoben. Von besonderem Interesse ist hier die Ästhetische Bildung. Sie nimmt ihren Ausgangspunkt in ästhetischen Wahrnehmungen, die sich gegenüber dem Bildungsgegenstand bewusst offenhalten und sich von ihm irritieren lassen wollen. Sich für fremde Themen, Situationen und Personen ansprechbar zu machen ist eine der großen Herausforderungen für die Identitätsentwicklung Jugendlicher[29]. Ästhetische Bildung hat genau hier ihre Erträge: in ihrem Kontext können Alltagsroutinen durch ästhetisch-selbstgenügsame Wahrnehmungen irritiert werden. Es sollte aber auch deutlich werden, dass die ästhetischen Wahrnehmungen erst den Anlass und Ausgangspunkt für den Erfahrungsprozess bilden, der erst noch durch Reflexion zur Bildungserfahrung werden muss. Erforderlich wird also die Reflexion der ästhetischen Wahrnehmung durch die Beteiligten, damit die reflexive Abarbeitung an der Unmittelbarkeit der Wahrnehmung für die Überschreitung der alltäglichen Routinen und ihrer Unmittelbarkeitsverhaftetheit genutzt werden kann. Ästhetische Bildung benötigt den kulturell-künstlerischen Aspekt und den Bildungsaspekt als Welt- und Selbstverständigung, damit das Subjekt stark werden kann. Dabei ist die Darlegung der ästhetischen Erlebnisse ein schwieriges Unterfangen, insbesondere wenn es sich um ästhetische Produkte handelt, die den sprachlichen Bereich verlassen und über begriffliches Denken hinausgehen[30]. Wer also ästhetische Bildungsprozesse unterstützen möchte, damit Ästhetische Bildung stark macht, muss sich neben den ästhetischen Erlebnissen

28 Holzkamp 1993, 214.
29 Vgl. Ziehe 2012, 6.
30 Vgl. Zill 2015, 15.

auch auf die Reflexion der irritierten Bedeutungshorizonte in der Lebenswelt der Jugendlichen einlassen.

D.ART: EIN WEITERBILDUNGSKONZEPT ZUR UNTERSTÜTZUNG ÄSTHETISCHER BILDUNGSPROZESSE – DIE LEITIDEE DER WEITERBILDUNG

Aus dem oben explizierten Bildungsverständnis resultieren einige wesentliche Anforderungen für die pädagogischen Weiterbildung d.art. Die Künstler sollten in der Lage sein den Subjektstandpunkt der Jugendlichen im Kunstprojekt zur Sprache bringen zu lassen, von dem aus sie ihre Lebensinteressen realisieren, mit ihren Projekten kultureller Bildung den Jugendlichen ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, d.h. sowohl ästhetische Wahrnehmungen als auch deren Reflexion, somit mittels ästhetischer Bildungsprozesse die Lebenswelt der Jugendlichen zum Thema zu machen und ihnen zu ermöglichen, Grenzen sowie Möglichkeiten der Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe auszuloten.

Nun lässt sich nicht erwarten, dass nach einer Weiterbildung alle Teilnehmenden ihr pädagogisches Verständnis so transformieren, dass es diesen Anforderungen gerecht wird. Bildungs- und Lernprozesse sind als Welt- und Selbstverständigungsprozesse nicht steuerbar – das gilt auch für die Weiterbildung. Die Künstler treten mit ganz unterschiedlichen Vorstellungen und Deutungsmustern zum pädagogischen Handeln in die Weiterbildung ein und vollziehen im Rahmen der Weiterbildung unterschiedliche Wissenstransformations- und Bildungsprozesse. Jeder Mensch hat „Vorstellungen vom didaktischen Handeln, vom Vermitteln, Beibringen', also vom Lehren […] und diese Vorstellungen vom Lehren enthalten zumeist auch Vorstellungen darüber, wie die anderen lernen könnten […]. Das bedeutet anders ausgedrückt, dass in der Erwachsenenbildung bei allen Beteiligten immer Empfindungen und Vorstellungen vom richtigen und falschen Lehren und Lernen gegenwärtig sind, und zwar unabhängig vom Grad der Reflexion."[31] Das in diesem Beitrag im ersten Teil vorgestellte Bildungsverständnis ist vor diesem Hintergrund für viele Künstler ein neuer Bedeutungshorizont, der als pädagogisches Wissen in verschiedenen Abschnitten der Weiterbildung eingebracht wird und mit dem sich die Künstler vor dem Hintergrund ihrer eigenen Vorstellungen zur Bildung, zum Lehren und Lernen auseinandersetzen sollen. Manche Künstler empfinden diese Horizonte im Vergleich zu ihren eigenen als Gegenhorizonte.

DIE ZWEI PERSPEKTIVEN: ANGEBOT UND ANEIGNUNG

Maßgeblich für die pädagogische Weiterbildung sind die Aneignungs- und Verständigungsprozesse der Künstler. Die Weiterbildung umfasst deshalb zwei Perspektiven und Bewegungen: Die Perspektive der lernenden Künstler und die Perspektive der Weiterbildner bzw. die Perspektive des Lehrangebots. Auf Grundlage des hier vorliegenden Verständnisses von Bildung liegt der primäre Fokus der Weiterbildung nicht beim Lehrangebot, sondern bei den Lern- und Aneig-

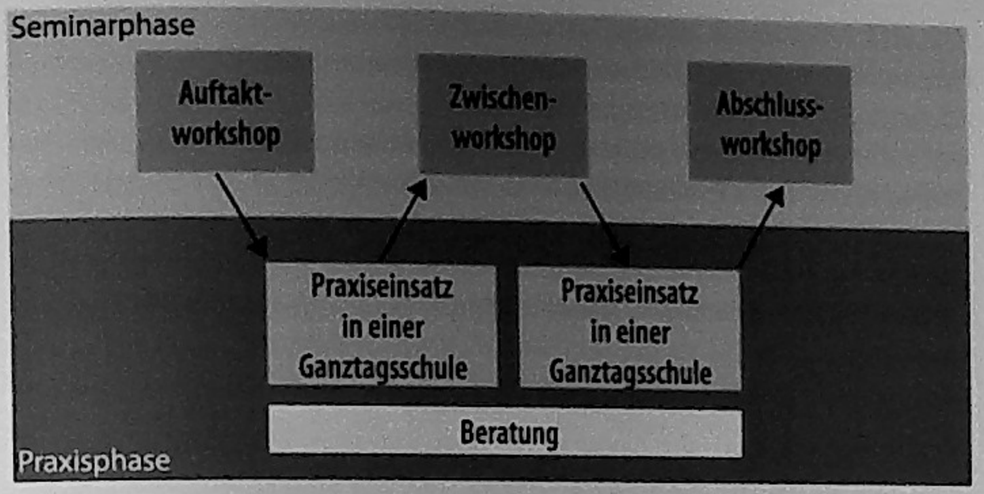
31 Raapke 1985, 19.

nungsprozessen der teilnehmenden Künstler. Die Vorstellungen und Deutungsmuster, mit denen die Künstler in die Weiterbildung kommen, sollen aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Die Teilnehmenden realisieren während ihrer Auseinandersetzung mit dem Lehrangebot ganz individuelle Aneignungs- und auch Abwehrprozesse, die in der Weiterbildung individuell begleitet werden. Hier liegt der Schwerpunkt im Vergleich zum Lehrangebot.

Wir versuchen, den Künstlern diesen Aneignungsprozess als Irritation und sinnliche Wahrnehmung erfahrbar zu machen: Wie fühlt es sich im Rahmen eines Bildungsprojekts an, wenn ‚ich' selbst gefragt bin und nicht ‚schülern' kann? Wo der Künstler eben noch glaubte, auf den Lehrenden schauen zu müssen, ist er nun mit den Anforderungen konfrontiert, sich selbst in den Blick zu nehmen. Das ist ein zentraler Perspektivenwechsel. Die Künstler sollen in den Workshops aus der Rolle der Schüler, im Sinne von Nachmachen und Wissen aufnehmen, heraustreten und sich mit den eigenen Interessen einbringen und den eigenen Standpunkt reflektieren. Zum einen versetzen sich die Künstler so in die Lage ihrer späteren Schüler im Projekt. Zum anderen sind sie aufgefordert, dies reflexiv sprachlich zu erörtern. Im Alltag der Künstler spielt diese Art der Selbstreflexion zumeist keine Rolle. Die Verständigung über verschiedene Perspektiven und das Beschreiben des je eigenen Standpunktes im Medium der Sprache ist für die Künstler überwiegend ungewohnt. Dieses stetige Erleben und Reflektieren der eigenen Lernprozesse wird als sogenannter ‚pädagogischer Doppeldecker' zur potenziellen Bildungserfahrung.

Das eigentliche Lehrangebot im Sinne eines pädagogischen Wissensangebotes hat demgegenüber eine nachrangige Priorität und dient vor allem als Ausgangspunkt für die Selbstverständigungsfragen und Anliegen der Künstler. Das Lehrangebot hat in der Anfangsphase vor allem eine Initialisierungsfunktion. Die angebotenen ‚Themenfelder' sollen bei den Künstlern Fragen evozieren, deren Entwicklung und Bearbeitung im Weiterbildungsverlauf sowohl individuell als auch im Gruppenkontext begleitet wird. In dieser reflexiven Weiterbildungspraxis, im Sinne einer kollektiven wie individuellen Selbst- und Weltverständigung hinsichtlich pädagogischen Handelns, liegt das Hauptaugenmerk der Weiterbildung. Dafür gibt es die drei Angebote zur Lernbegleitung: die Lernfigur im Workshop, die Lernprozessbegleitung in den Praxisphasen zwischen den Workshops und das Lerntagebuch.

Diese Formate stellen, wie oben bereits angedeutet, oftmals eine Zumutung an die Teilnehmern dar. Sie erwarten Wissen im Sinne von Handlungswissen, bekommen jedoch lediglich entlang der vier sogenannten ‚Themenfelder' wissenschaftlich fundiertes pädagogisches Begründungs- und Reflexionswissen auf Basis des aktuellen Forschungsstandes angeboten. Damit kann man jedoch erst einmal unter den Prämissen der Praxis wenig anfangen. Es ist für eine Handlungsanweisung, wie sie von vielen erwartet wird, untauglich. Dieses Wissens ist Begründungswissen, das zu einer Auseinandersetzung mit den eigenen künstlerisch-pädagogischen Vorstellungen anregen soll. Es dient nicht dem Handeln



selbst – im Sinne eines *know-hows*, sondern zielt auf unterschiedliche Aspekte des pädagogischen Selbstverständnisses ab – im Sinne eines *know-why's*. Ich habe damit als Künstler die Möglichkeit, meinen eigenen Standpunkt hinsichtlich pädagogischen Handelns zu begründen und mit diesem Wissen die eigene Perspektive auf pädagogisches Handeln zu hinterfragen und ‚für mich' weiterzuentwickeln.

Die Künstler bleiben in dieser Weiterbildung immer Künstler. Sie sollen keine Pädagogen werden. Ziel ist vielmehr die Erweiterung der pädagogischen Handlungs- und Reflexionskompetenz als künstlerisch-pädagogischer Künstler, der mit Gruppen von Jugendlichen arbeitet und Bildungsprozesse initiieren will. Diese Form der pädagogischen Weiterbildung stellt die Sichtweise der Künstler und ihre eigenen Handlungsproblematiken in den Mittelpunkt. So können die Künstler im Rahmen dieses Weiterbildungskonzepts selbst erfahren, wie wichtig es für gelingende Bildungsprozesse ist, die sinnliche Wahrnehmung der Lernenden zum Ausgangspunkt zu machen. Dies betrifft insbesondere die Berücksichtigung der Anfragen und Sichtweisen ihrer zukünftig teilnehmenden Schüler: Deren Sicht auf ihre Lebenswelt, ihren Alltag und auf ihre sozialen, ökonomischen und kulturellen Beziehungen im Medium der Kunst. Die Projekte Kultureller Bildung sollen mittels ästhetischer Erfahrungen – im Unterschied zur Alltagserfahrung – neue Perspektiven auf ihre Lebenswelt ermöglichen und so Bildungsprozesse anstoßen.

DER ABLAUF DER WEITERBILDUNG

Bevor detaillierter auf die vier Themenfelder und das schon angedeutete didaktische Setting der Weiterbildung eingegangen wird, soll ein Einblick in die verschiedenen Elemente und die zeitliche Struktur der Weiterbildung gegeben werden. Unser Angebot erstreckt sich auf ein Jahr und umfasst folgende Phasen: drei Workshops: ein fünftägiger Auftaktworkshop, ein zweitägiger Zwischenworkshop und ein dreitägiger Abschlussworkshop; zwei Praxistage in unterschiedlichen Ganztagsschulen; Beratung: Lernprozessbegleitungen als individuelle Beratungsgespräche während des gesamten Jahres. Der Ablauf des Projektes und die drei Phasen sind in der Grafik oben dargestellt:

DIE VIER THEMENFELDER ALS ANGEBOT

Wie bereits angedeutet, sind die vier Themenfelder Angebots- und zugleich Anforderungsbereiche der Weiterbildung. Zum einen wird pädagogisches Wissen aus verschiedenen bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen eingebracht, zum anderen sind die Künstler aufgefordert, mit diesen neuen Reflexionsfolien ihren Blick auf das eigene pädagogische Handeln zu hinterfragen und weiterzuentwickeln. Die Teilnehmenden werden dabei unterstützt, als Künstler einen theoretisch begründeten Standpunkt zu ihrem pädagogischen Handeln einzunehmen.

Themenfeld 1: Künstlerisches Selbstverständnis

Die Künstler versichern sich eingangs der pädagogischen Weiterbildung ihres eigenen künstlerischen Selbstverständnisses und des dazugehörenden Erkenntnis- und Schaffensprozesses. Die Reflexion des Kerns der eigenen Kunst ist der Ausgangspunkt und die Grundlage aller weiteren Überlegungen. Biografische Reflexionsarbeit und die Thematisierung von Vermittlungsanliegen im Rahmen künstlerischer Arbeit bilden einen ersten thematischen Schwerpunkt. Demnach ist diese pädagogische Weiterbildung auch Identitätsarbeit. Das eigene künstlerische Selbstverständnis ist das Fundament für die pädagogische Arbeit. Hier sind die Künstler Experten. Ihr künstlerisches Arbeiten ist ein ästhetischer Weltzugang, der den Jugendlichen Bildungsprozesse ermöglicht. Mit ihrem biografischen Erfahrungsschatz gehen die Künstler auf die Jugendlichen ein. Das Wissen um die eigenen künstlerischen Techniken, die darin liegenden Potenziale ästhetischer Erfahrung sowie die eigenen Vorstellungen künstlerischen Arbeitens müssen deshalb thematisiert, expliziert und für die pädagogische Arbeit zugänglich gemacht werden. Die Beschäftigung mit dem eigenen künstlerischen Selbstverständnis soll das Charakteristische, den Anspruch und den Sinn der eigenen künstlerischen Arbeit, begrifflich fassen.

Themenfeld 2: Bildungsverständnis und Bildungspotenziale der Kunst

Auf Grundlage der Selbstreflexion ihres künstlerischen Arbeitens erörtern die Künstler die Frage, welches Bildungsverständnis sie mithilfe ihrer Kunst realisieren wollen. Leitend ist hierbei der Anspruch, die Jugendlichen in kulturellen Bildungsprojekten entlang ästhetischer Wahrnehmungen ihre Lebenswelt neu und anders erleben, hinterfragen und ausloten zu lassen. Deshalb ist stets zu fragen, wie ein Kunstprojekt bestimmte sinnlich-ästhetische Erlebnisse auslösen und in der Folge zu einem Bildungsprojekt werden kann. Nach dem Verständnis von d.art ermöglicht Kunst im Vergleich zum Alltag einen anderen Weltaufschluss und ein anderes Verstehen von Weltzusammenhängen. Kunst bietet andere Wahrnehmungsweisen auf die eigene Person und die Welt an. Die bisherigen Sichtweisen und Bedeutungen können mithilfe ästhetischer Wahrnehmung, wie sie Kunst anbietet, hinterfragt und irritiert werden. Kunst wird so zu einem Reflexions- und Bildungsmedium. D.art versteht pädagogisches Handeln als ein unterstützendes Handeln, das Selbst- und Weltverständigungsprozesse anregt und begleitet.

Leitend ist demnach nicht der Gedanke, zum Nachahmen der Künstlerin oder des Künstlers aufzufordern, sondern die Idee, kulturelle Bildungsprozesse im Medium der Kunst zu unterstützen. Dazu wird auch der Frage nachgegangen, was der Begriff der „Lebenswelt" eigentlich bedeutet und wie konkrete Lebenswelten heute beschaffen sind. So soll den Künstlern die Fähigkeit vermittelt werden, künstlerisch-kreative Angebote und Projektideen zu planen und durchzuführen, die den Jugendlichen Möglichkeiten bieten, eigene Interessen und die eigene gesellschaftliche Eingebundenheit zu reflektieren und neue und andere Wahrnehmungsmodi, Deutungsweisen und Ausdrucksgestalten für die Durchdringung des eigenen Lebens zu entwickeln.

Aus den Erfahrungen der bisherigen drei Weiterbildungsdurchgänge wissen wir, dass an dieser Stelle der ‚Knackpunkt' für die Gestaltung von Kunstprojekten liegt. Denn die Reflexion des Bildungsverständnisses im Sinne einer Selbst- und Weltverständigung bildet eine große Herausforderung für die Künstler. Sie schwanken in ihren Vorstellungen zwischen der Ermöglichung von Bildung einerseits und Qualifikationsanforderungen gegenüber den Jugendlichen andererseits. Künstler bringen ihre biografischen Schul- und Studienerfahrungen in die Weiterbildung mit ein. Diese Erfahrungen sind geprägt von Unterricht, Wissensvermittlung, Wissenskontrolle, asymmetrischer Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern, Steuerung der Klasse als Gruppe usw. Sie wollen einerseits keine Lehrer sein und verstehen sich als kreative Künstler. Andererseits sind schulische Erfahrungen und Vorstellungen vom pädagogischen Handeln dominant. In dieser Verbindung von künstlerischem Schaffen und pädagogischer Vermittlungs- und Lehrintention entsteht der künstlerisch-pädagogische Typus des ‚Werkprozesslehrers'. Diese Künstler wollen die Art und Weise ihres künstlerischen Schaffens den Schülern vermitteln und sie entsprechend qualifizieren. Sie treten damit den Schülern mit einer Lehranforderung gegenüber. Es nehmen aber auch Künstler teil, für die Selbst- und Weltverständigungsprozesse die zentrale Herausforderung darstellen. Sarah (charakterisiert sich während der Weiterbildung als Künstlerin mit einem pädagogischen Background):

> „Ich erlebe mich als Künstlerin, die das Künstler-Sein bewusster in die Waagschale geschmissen hat – da ansonsten die Kinder völlig überfahren würden; ich habe nicht das Recht, mein Künstlersein in einer Gruppe mit Kindern voll auszuleben."

Themenfeld 3: Didaktische Herausforderungen

Die Künstler sollen in diesem Themenfeld eigene Projektideen entwickeln, umsetzen und die pädagogische Praxis, entlang pädagogischer Spannungsverhältnisse, reflektieren lernen. Das bedeutet, ein eigenes didaktisches Handeln zu finden – unabhängig von bestimmten didaktischen Modellen – immer in Anlehnung an das eigene künstlerische Selbstverständnis und Arbeiten sowie die damit verbundene Bildungsidee. Es wird dann eher ein künstlerisch-experimentelles Konzept sein, indem es darum geht, sich hinsichtlich bestimmter Fragestellungen begründet zu positionieren, ein Projekt zu planen und während der Durchführung

auch davon abzuweichen, wenn es die Interessen der Jugendlichen nahe legen. Am Ende sollen die Künstler die pädagogische Beziehung reflektieren können, die sie während ihrer Projekte mit den Jugendlichen konstituieren. Es geht in diesem Themenfeld auch darum, sich auf das Unbekannte und das Offene der Situation mit den subjektiven Bedeutungen der Teilnehmer einlassen zu können als ein Umgang mit der Nicht-Technisierbarkeit des pädagogischen Handelns im Zeichen von Ungewissheit.

Die Künstler können so lernen, mit Unsicherheiten umzugehen, die sich aus Widersprüchlichkeiten des pädagogischen Handlungsfeldes ergeben. Als Orientierung und ein Vorschlag für die Planung eines Projekts dient das Modell des ästhetischen Forschens. Zum besseren Verstehen des eigenen pädagogischen Handelns werden weitere erziehungswissenschaftliche Theorieangebote eingebracht. Das bewusste pädagogische Handeln in und mit Gruppen reflektieren wir auf der pädagogischen Beziehungsebene entlang grundlegender pädagogischer Spannungsfäden wie Nähe – Distanz, Rolle – Person, Fachwissen – Lebenswelt, situationsspezfische Begründung – Routine, Planung, Struktur – Offenheit (Ungewissheit), Gruppe – Einzelner (Differenzierung), Macht – Autonomie, Anerkennung – in der Schwebe gehaltene Kritik (Vertrauen).[32] Wir nutzen sie in verschiedenen Zusammenhängen, um die Situationen in den Weiterbildungsseminaren, aber insbesondere die Praxiserfahrungen der Künstler in den Schulen, zu reflektieren. Eine zentrale didaktische Herausforderung liegt fast immer darin, einerseits eigene Themen und künstlerische Medien anzubieten und andererseits die Interessen der Jugendlichen einzubeziehen und zur Sprache zu bringen. Die Gestaltung von Anfangssituationen, der Umgang mit dem Eigensinn und den Erwartungen sowie Interessen der Jugendlichen und die Bearbeitung von Störungen rückt unter dem Gesichtspunkt eines subjekttheoretischen Lernbegriffs und des Subjektstandpunkts in den Vordergrund, der auf die Perspektiven und Lerninteressen der Jugendlichen aufmerksam macht. Die Erfahrungen der Künstler mit der pädagogischen Praxis werden in Gruppenberatungsprozessen reflektiert. Grundlage des Beratungsangebots ist das Modell „VIVA"[33], das als Interpretationsfolie für reale pädagogische Situationen und problematisch gewordene Fälle der Künstler genutzt und angewandt wird.

Nicht zuletzt die enge Zusammenarbeit der Künstler in den Workshops und die Nähe auf Beziehungsebene sowie die Einsicht, die Potenziale und den Wert ästhetischer Bildung in einer je individuellen Art und Weise in die Schulen einbringen zu wollen, hat dazu geführt, dass sich zahlreiche Künstler während der Weiterbildung d.art vernetzt haben und gemeinsame Angebote auf der Homepage www.kunstbewegtbildung.de Ganztagsschulen in Berlin und Brandenburg zur Verfügung stellen. Dieses Künstler-Netzwerk als Querschnitt aller Kunstsparten will gerade den neu gewonnenen pädagogischen Standpunkt als Qualitätsmerkmal ästhetischer Bildung verstanden wissen.

32 Vgl. Helsper 1996.

33 Vgl. Ludwig 2012.

Themenfeld 4: Institutionelle Rahmenbedingungen und Projektraum
Projekte Kultureller Bildung müssen den organisatorischen Rahmen und Projektkontext stets berücksichtigen und reflektieren, um eine erfolgreiche Zusammenarbeit garantieren zu können. Im Rahmen des Projekts d.art geht es vor allem um den Kontext Ganztagsschule und dort um den Nachmittagsbereich. Ein wichtiger Aspekt der institutionellen Rahmenbedingungen betrifft das Vertragsverhältnis zwischen Schule und Künstler: Bezahlung, Rolle, Aufgaben. Die Zusammenarbeit ist durch das Aufeinandertreffen verschiedener pädagogischer Verständnisse geprägt. Künstler und institutionelle Auftraggeber unterscheiden sich entlang verschiedener Dimensionen wie Rollenvorstellungen der Beteiligten, Vorstellungen zu Ablauf und Struktur sowie Ziel des Projektes. Im Angesicht der vielfältigen organisatorischen Anforderungen rücken Fragen nach der Rolle der Künstler, den gegenseitigen Erwartungen, der Projektidee und der pädagogischen Selbstverständnisse verstärkt ins Blickfeld. Die Interaktion mit anderen Beteiligten der Projektarbeit sowie die Berücksichtigung der Rahmenbedingungen wie z.B. die Organisationskultur, die rechtlichen Regelungen, bildungspolitische Richtlinien und gesellschaftliche Umstände werden deshalb hinsichtlich der eigenen Projektidee in diesem Themenfeld systematisch befragt. Dieses Themenfeld soll demnach den Künstlern auch eine Handreichung, Anleitung und Informationsquelle für den Umgang mit den je spezifischen organisatorischen Anforderungen sein.

EINE DIDAKTIK VOM SUBJEKTSTANDPUNKT DER LERNENDEN

Wie eingangs bereits erwähnt, stehen die vier Themenfelder nicht im Vordergrund der Weiterbildung, sondern der Subjektstandpunkt der Künstler und die Unterstützung ihrer individuellen Lern- und Wissenstransformationsprozesse.[34] Die Themenfelder sollen mit Blick auf das Bildungsverständnis relevante Selbstverständigungsfragen bei den Künstlern evozieren. Damit die Künstler Selbst-Bildungsprozesse begründen können, müssen die Anfragen und Themen der Künstler zum Ausgangspunkt des Weiterbildungsprozesses werden. Neben klassischen Methoden wie Gruppendiskussionen und kurzen Inputs von erziehungswissenschaftlichen Experten ist das zentrale didaktische Leitformat deshalb die Lernbegleitung. Sie wird mit drei Verfahren realisiert: mit individuellen Lernberatungsgesprächen, dem Führen eines Lerntagebuches und mit der sogenannten ‚Lernfigur'.

Mit der Lernfigur wird zumeist am Beginn und am Ende der Workshops gearbeitet. Sie ist zu Beginn eine leere Figur auf einem Plakat, mit der sich der Künstler selbst‚vorstellt' – wie in einem Spiegel, indem er bzw. sie die Kontur der Figur füllt. Auf dem Plakat wird notiert, was das jeweilige thematische Angebot der Weiterbildung für den Teilnehmenden bedeutet, wie sich die Künstler als pädagogisch Handelnde selbst verstehen, wo für sie Probleme liegen und was als weiterführend erlebt worden ist. Die Figur hilft bei der Selbstreflexion und stellt die eigenen Überlegungen den anderen Künstlern zur Diskussion mit der Erwartung, unter-

34 Vgl. Ludwig/Rihm 2013.

stützende Interpretationen der eigenen Figur als Ausdruck des eigenen pädagogischen Selbstverständnisses zu erhalten. Die Künstler sind dazu angehalten, mittels konkreter Begriffe, Grafiken, Formen und Symbolen im Sinne einer Illustration oder aber durch eine Darstellung im Medium ihrer Kunst ihr pädagogisches Selbstverständnis darzustellen. Hier wird der Stand des bisherigen Nachdenkens über mich selbst und meine Vorstellungen von pädagogischem Handeln auf den Punkt gebracht. Die Künstler sind hierbei gezwungen pointiert Ergebnisse ihrer Reflexion darzustellen.

Im Lerntagebuch hält der Künstler die eigenen Lernerfahrungen zu beliebigen Zeitpunkten fest. Es soll Prozesse und Inhalte dokumentieren, um wieder darauf zurückgreifen zu können, z.B. beim Erstellen der Lernfigur, während des Seminars oder in den Beratungsgesprächen. Es soll darüber hinaus helfen, die eigenen Veränderungen des pädagogischen Selbstverständnisses festzuhalten. Der Ausgangspunkt, die Schritte, Verzweigungen und Probleme des eigenen Lernprozesses werden hier festgehalten.

Die Lernberatungsgespräche in der Lernprozessbegleitung finden zwischen den *workshops* in den Praxisphasen statt. Einzelne Teilnehmende, die ein Beratungsanliegen zu einem Thema der Weiterbildung oder eine Handlungsproblematik während der Praxistage hatten, vereinbaren dazu mit dem beratenden Weiterbildner einen Gesprächstermin. Teilweise werden mit Teilnehmenden bis zu fünf solcher Beratungsgespräche während der Weiterbildung geführt. Die Beratungsgespräche werden zumeist nach dem VIVA-Beratungsansatz[35] als rekonstruktive Lernberatung geführt.

Im Sinne der Selbstbezüglichkeit pädagogischer Weiterbildungen wird jede Workshopsituation im Sinne des ‚pädagogischen Doppeldeckers' als potenzielle Lernmöglichkeit gesehen, in der das durch die didaktische Theorie Beschriebene plastisch vor Augen tritt. Theorie wird so ganz praktisch als Interpretationsfolie für die eigene Seminarsituation angewendet. Diese Erlebnisse können zu ästhetischen Wahrnehmungen des Workshop werden und in Verbindung mit den theoriegeleiteten Interpretationsangeboten zu einer ästhetischen Erfahrung, in der ein präziseres Verstehen pädagogischen Handelns möglich ist. Dass die Teilnehmer in dieser Weiterbildung selbstverständlich in der Rolle der didaktischen Mitgestalter stehen, sollte deutlich geworden sein. Jeder Teilnehmer kann den Prozess unterbrechen und eine Haltestelle verlangen. Anfrage, Kritik, Verstehensproblematik und Meinungsverschiedenheit werden hier gerade nicht als Störung verstanden, sondern sind eingeplante und günstige Gelegenheiten, um die ‚Sehgewohnheiten' des pädagogischen Blickes zur Sprache zu bringen und zu hinterfragen, wodurch gleichzeitig die weitere gemeinsame Arbeit entwickelt wird. Im Sinne eines professionellen pädagogischen Weiterbildungskonzepts üben die Teilnehmer schon so ‚*en passant*' im Seminar die Kultur der fortwährenden Selbsthinterfragung und des Umgangs mit unauflösbaren Spannungsverhältnissen als Kernbestand ästhetischer Bildung ein.

35 Ludwig 2012.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): *Kultur macht stark.* Bündnisse für Bildung. Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/de/kultur-macht-stark-buendnisse-fuer-bildung-958.html. Bonn, Berlin. (04.11.2016).

Faulstich, Peter/Grotlüschen, Anke (2006): *Erfahrung und Interesse beim Lernen – Konfrontation der Konzepte von Klaus Holzkamp und John Dewey.* In: Forum Kritisch Psychologie (50). 56-71.

Fuchs, Max (2014): *Ambivalenz des Ästhetischen.* Künste zwischen Affirmation und Protest. Theoretische Nachbetrachtungen zu Ästhetik-Diskursen während der Fachtagung „Vermessung Kultureller Bildung. Streitfälle". Online verfügbar unter https://www.kubi-online.de/artikel/ambivalenz-des-aesthetischen-kuenste-zwischen-affirmation-protest (01.09.2016).

Helsper, Werner (1996): *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen.* Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hgg.): *Pädagogische Professionalität.* Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, 521–569.

Holzkamp, Klaus (1983): *Grundlegung der Psychologie.* Frankfurt am Main, New York.

Holzkamp, Klaus (1993): *Lernen.* Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main, New York.

Holzkamp, Klaus (1995): *Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept.* In: Das Argument (212). 817–846.

Koller, Hans-Christoph (2007): *Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse.* In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hgg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, 69–82.

Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken.* Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.

Ludwig, Joachim (2005): *Bildung und expansives Lernen.* In: HBV (4). 328–336.

Ludwig, Joachim (Hg.) (2012): *Lernen und Lernberatung.* Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenendidaktik. Bielefeld, 197 ff.

Ludwig, Joachim/Rihm, Thomas (2013): *Der Subjektstandpunkt in der Didaktik.* In: Zierer, Klaus (Hg.): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013.* Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Hohengehren, 83–96.

Ludwig, Joachim (2014): *Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und Bildungsprozessforschung.* In: Peter Faulstich (Hg.): *Lerndebatten.* Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld, 181–202.

Oevermann, Ulrich (1996): *Krise und Muße.* Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.6.1996 in der Städel-Schule, Frankfurt am Main. Online verfügbar unter http://user.uni-frankfurt.de/~hermeneu/.

Otto, Hans-Uwe/Ziegler, Holger (2013): *Kritische Bildungstheorie und das gute Leben.* Die Capabilities-Perspektive im Kontext emanzipatorischer Sozialwissenschaft. In: Braches-Chyrek, Rita et al. (Hgg.): *Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit.* Opladen, 133–141.

Raapke, Hans-Dietrich (1985): *Didaktik der Erwachsenenbildung.* In: Raapke, Hans-Dietrich/ Schulenberg, Wolfgang (Hgg.): *Didaktik der Erwachsenenbildung.* 1985. 17–31.

Reckwitz, Andreas (2015): *Ästhetik und Gesellschaft – Ein analytischer Bezugsrahmen.* In: Reckwitz, Andreas (Hg.): *Ästhetik und Gesellschaft.* Grundlagentexte aus Soziologie und Kulturwissenschaften. Berlin, 13–54.

Schütz, Alfred/Luckmann, Thomas (1979): *Strukturen der Lebenswelt.* Frankfurt am Main.

Tietgens, Hans (1986): *Erwachsenenbildung als Suchbewegung.* Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.

Ziehe, Thomas (2012): *Was bewegt die Jugendlichen?* Vortrag am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung. Hamburg. Online verfügbar unter http://li.hamburg.de/contentblob/3848810/fff0b2e1555cada6d15044ce837be19f/data/download-pdf-kongress-2012-tag-1-vortrag-ziehe-textfassung.pdf.

Zill, Elias (2015): *Zu einer qualitativen Empirie ästhetischer Erfahrungen.* Grundlagentheoretische Überlegungen und forschungsmethodische Perspektiven am Beispiel kultureller Bildungsforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung 16 (3), Art. 25. Online verfügbar unter http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503252 (07.11.2016).

Fotonachweis Seite 207: Joachim Kettel (c) VG Bild-Kunst, Bonn 2017.