
Joachim Ludwig · Helmut Ittner
(Hrsg.)

Forschung zum pädagogisch- künstlerischen Wissen und Handeln

Pädagogische Weiterbildung für
Kunst- und Kulturschaffende
Band 2 Forschung

 Springer VS

Herausgeber

Joachim Ludwig
Potsdam, Deutschland

Helmut Ittner
Bremen, Deutschland

Die in diesem Band dargestellten Weiterbildungskonzepte wurden im Rahmen der Förderrichtlinie des Ministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Förderung von Entwicklungs- und Erprobungsvorhaben zur pädagogischen Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden“ entwickelt, erprobt und evaluiert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

ISBN 978-3-658-20645-1

ISBN 978-3-658-20646-8 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20646-8>

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhalt

Joachim Ludwig und Helmut Ittner

Einleitung: Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln..... 1

1. Selbstverständnisse und Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge 13

Ulrike Stutz

Zwischen den Feldern. Reflexive Berufsidentitäten von Künstler*innen in der künstlerischen Bildungsarbeit..... 15

Helmut Ittner und Joachim Ludwig

Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge des künstlerisch-pädagogischen Handelns..... 43

Verena Weidner, Julia Weber und Christian Rolle

Kompositionsprozesse in pädagogischer Praxis oder: Der „Spagat zwischen Freiheit, Laufenlassen und die Zügel in die Hand nehmen“ ... 73

Christian Helbig und Angela Tillmann

Berufliche Professionalisierungsprozesse und Identitätsarbeit von Kunst- und Kulturschaffenden in der Kulturellen (Medien-)Bildung 97

Nadja Damm, Johanna Kaiser und Elisabeth Schneider

„Es ist gar nicht so leicht, die Störung zu sein“. Filmische Forschung in einer erfahrungsbasierten Weiterbildung für Kunstschaffende aller Sparten..... 121

Stefanie Kiwi Menrath und Elke Josties

Kulturpädagogische Selbstverständnisse von Künstler*innen in
Offenen Settings der kulturellen Jugendbildung 147

Marc Godau

Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung.

Musik-/kulturpädagogische Semantiken in Blogartikeln von
Teilnehmenden einer Weiterbildung für Musiker*innen..... 171

2. Bildungsverständnisse und Bildungsansprüche 197

Kristin Westphal und Teresa Bogerts

Kunstschaffende im Spannungsgefüge von Kunst und Bildung.

Einblicke in die Weiterbildungserprobung und wissenschaftliche
Begleitforschung des Verbundprojekts „Kunst_Rhein_Main“ 199

Vanessa Friedberger

Zwischen Kunst, Pädagogik und Therapie. Relevanzen, Motive

und Ziele von Vokalkünstler*innen 227

3. Rollenhandeln 251

Lars Oberhaus, Ragnhild Eller und Alexis Kivi

Gemeinsam sind wir stärker. Videografische Rekonstruktionen

transprofessioneller Zusammenarbeit von Musiker*innen-

Erzieher*innen-Tandems in der Kindertagesstätte 253

Kathrin Hohmaier und Karsten Speck

Dimensionen der Anforderungen in Kooperation zwischen

Künstler*innen und Bildungseinrichtungen. Empirische Ergebnisse

aus dem „Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation“ 279

4. Weiterbildungsevaluation.....	307
<i>Halit Öztürk, Eva Humt und Sara Reiter</i>	
Diversitätsbewusste Kulturelle Bildung. Evaluation einer Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende.....	309
Verzeichnis der Autor*innen.....	331



Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge des künstlerisch-pädagogischen Handelns

Helmut Ittner und Joachim Ludwig

Abstract

Dieser Beitrag beschreibt die Begleitforschung zur pädagogischen Weiterbildung für Künstler*innen im Projekt „d.art“ („Didaktik für Kunst- und Kulturschaffende zur Gestaltung außerunterrichtlicher Angebote in Ganztagschulen“). Die Teilnehmenden erhielten im Rahmen der Weiterbildung die Möglichkeit, ihre eigenen künstlerisch-pädagogischen Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge (BBZ) zur Kulturellen Bildung im schulischen Rahmen zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Interviews an verschiedenen Zeitpunkten der knapp einjährigen Weiterbildung ermöglichten den Forscher*innen, die BBZ der Kunstschaffenden reflexiv zu rekonstruieren und Veränderungen der Positionierung bzw. Kontinuität im Rahmen der Weiterbildung zu beobachten.

1 Kunstschaffende und ihr künstlerisch-pädagogisches Handeln

Es existieren derzeit wenig empirisch gewonnene Erkenntnisse darüber, welches Wissen und Denken über pädagogisches Handeln Kunstschaffende in Projekten Kultureller Bildung besitzen und wie sie ihre pädagogischen Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge (BBZ) im Verlauf von Praxiserfahrungen sowie pädagogischen Weiterbildungen verändern (vgl. dazu etwa Klingmann 2010).

Dieser Forschungsfrage wendete sich das Projekt „d.art“ („Didaktik für Kunst- und Kulturschaffende zur Gestaltung außerunterrichtlicher

Angebote in Ganztagschulen“)¹ zu. Forschungsgegenstand waren die künstlerisch-pädagogischen BBZ der Kunstschaffenden. Gefragt wurde erstens danach, wie sich diese BBZ darstellen, mit denen Kunstschaffende ihr künstlerisch-pädagogisches Handeln in Projekten Kultureller Bildung begründen. Zweitens wurde untersucht, wie sie die BBZ verändern.

Das Projekt „d.art“ reiht sich mit der Untersuchung von BBZ in ein Forschungsprogramm der Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Potsdam ein, das Lernprozesse nicht kognitionstheoretisch, sondern handlungstheoretisch im Rahmen eines Bedeutungskonzepts untersucht, wie es im symbolischen Interaktionismus und der Kritischen Psychologie entwickelt wurde. Lernen gilt in diesem Kontext als Differenzierung und Erweiterung der sachlich-sozialen Bedeutungsanordnungen im Rahmen der Lebensführung, mit dem Ziel, die eigene gesellschaftliche Teilhabe zu erweitern (vgl. dazu Abschnitt 3). Die ersten Untersuchungen gingen den Fragen nach den Lernbegründungen und Lernwiderständen nach (Ludwig 2000). Später rückten typische Transformationsprozesse beim Lernen in den Vordergrund (Ludwig 2012; Ittner 2017; Ludwig/Schmidt-Wenzel 2018). Die hier vorliegende Untersuchung ist im Rahmen dieses Forschungsprogramms die erste Längsschnittuntersuchung, welche die Transformation von BBZ über den relativ langen Zeitraum eines Jahres untersucht. Diese Lernprozessforschung teilt in vielerlei Hinsicht die Annahmen und Ziele der Bildungsprozessforschung (Koller 2011). In einem wichtigen Aspekt unterscheidet sich jedoch die Lernprozessforschung: Sie versteht Bildung und Lernen nicht als zwei verschiedene Prozesse, sondern als zwei Begriffe aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Diskursen, die das gleiche Phänomen bezeichnen: die Selbst- und Weltverständigung im Kontext der Lebensführung (Ludwig 2014a). Mit dem hier zugrunde liegenden handlungstheoretischen Lernbegriff lassen sich nicht nur biografische Bildungsprozesse, sondern auch Bildungsprozesse in actu untersuchen.

Im Folgenden wird zunächst die Weiterbildung „d.art“ als Kontext und Untersuchungsfeld für die Lernprozesse der Kunstschaffenden

1 Das Projekt wurde an der Professur für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam durchgeführt (Förderkennzeichen: 01WK1402A).

dargestellt (Abschnitt 2). Es folgt eine Darlegung des theoretischen (Abschnitt 3) und des methodischen (Abschnitt 4) Zugangs zum Forschungsgegenstand BBZ. Im Abschnitt 5 werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt und im Abschnitt 6 im Vergleich mit anderen Untersuchungen diskutiert.

2 Das Untersuchungsfeld: Die Weiterbildung „d.art“

Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt „d.art“ bestand aus zwei weitgehend unabhängigen Arbeitsgruppen. Die Arbeitsgruppe „Weiterbildungspraxis“ entwickelte ein Weiterbildungskonzept, mit dem drei Kohorten Kunstschaffender weitergebildet wurden. Die Arbeitsgruppe „Forschung“ untersuchte unabhängig von der Praxisgruppe die pädagogischen Konzepte und Sichtweisen der Kunstschaffenden in diesen drei Kohorten. Die Praxisgruppe wurde über Zwischenergebnisse aus der Forschung informiert, um sie für die Weiterentwicklung des Konzepts nutzen zu können.

Das Weiterbildungsangebot umfasste im Rahmen eines knappen Jahres drei Seminare mit insgesamt zehn Seminartagen, zwei begleitete Praxistage sowie für alle Teilnehmenden eine individuelle Lernprozessbegleitung, die jederzeit von den Kunstschaffenden abgerufen werden konnte. Den Teilnehmenden sollte die Möglichkeit gegeben werden, sich reflexiv mit den eigenen Vorstellungen zu künstlerischen Angeboten, zum eigenen Bildungsverständnis, zu den sozialen Beziehungen zu den Schüler*innen, aber auch zur Arbeit im Kontext Schule auseinanderzusetzen. Dies konnte sowohl im Austausch mit anderen Kunstschaffenden in den Seminarphasen als auch im Rahmen individueller Lernbegleitungsgespräche erfolgen.

Die Dozent*innen versuchten, auf der Basis eines entsprechenden Weiterbildungskonzepts ihren Schwerpunkt auf die Aneignungsseite der Teilnehmenden zu legen und nicht auf die Vermittlung eines vordefinierten Curriculums. Sie sollten Gelegenheit haben, ihr künstlerisch-pädagogisches Selbstverständnis weiterzuentwickeln, ihre individuellen Standpunkte zu finden und auf dieser Grundlage konkrete Projekte Kultureller Bildung mit Jugendlichen zu entwerfen. Diese Projekte wurden an so ge-

nannten Praxistagen in Schulen durchgeführt. Im Mittelpunkt der anschließenden Seminartage standen Handlungsproblematiken der Kunstschaffenden bei ihrer Projektdurchführung, die gemeinsam in einem Beratungssetting reflektiert wurden. Bildung wurde als ein responsives Geschehen verstanden, das die Lern- und Bildungsanliegen der Teilnehmenden zum Ausgangspunkt nimmt (vgl. Koller 2007; Ludwig/Rihm 2013), d. h. deren Interessen für eine erweiterte pädagogische Begründungs- und Handlungsfähigkeit aufgreift.

Dieses Bildungsverständnis drückt die Anforderungen und Erwartungen der Weiterbildner*innen gegenüber den Teilnehmenden aus: Die Kunstschaffenden sollten Selbstbildungsprozesse realisieren. Ihre jeweilige Welt- und Selbstverständigung sollten sie gegenüber der Seminargruppe zum Ausdruck bringen können. Vier Themenbereiche sollten die Welt- und Selbstverständigung unterstützen: neben den Themen „Künstlerisches Selbstverständnis“ und „Bildungsverständnis/pädagogisches Selbstverständnis“ wurden mit einem dritten und vierten Themenbereich für die Projektdurchführung „Pädagogische Antinomien“ (Helsper 1996) reflektiert und die „Strukturen der Institution Schule“ bearbeitet. Diese vorbereiteten vier Themen wurden je nach den Anliegen und Handlungsproblematiken der Teilnehmenden unterschiedlich akzentuiert in das Seminar geschehen eingebracht. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Weiterbildung von ihrem Anspruch her so angelegt war, dass die Frage- und Problemstellungen der Kunstschaffenden stets den Ausgangspunkt bildeten, auf den hin die vier Themenbereiche eingeführt wurden. Auf diese Weise sollten die Teilnehmenden ihr künstlerisch-pädagogisches Selbstverständnis überdenken und ggf. transformieren.

3 Der theoretische Zugang zu pädagogischem Wissen und Denken als BBZ

In der empirischen Forschung finden sich sehr verschiedene theoretische Zugänge zum Untersuchungsgegenstand, der alltagssprachlich als pädagogisches Wissen, Denken, als Sichtweise, Vorstellung oder Fähigkeit bezeichnet wird. Aber wie lässt sich pädagogisches Wissen und Denken

theoretisch fassen? Am prominentesten sind persönlichkeits-theoretische, kompetenztheoretische und wissenstheoretische Zugänge (vgl. dazu Terhart 2011). Mit diesen Ansätzen wird versucht, die vorhandenen Fähigkeiten zu erfassen und Standards pädagogischen Handelns festzuschreiben. Wird dagegen die Entwicklung oder Transformation pädagogischer Fähigkeiten fokussiert, rücken insbesondere wissenstheoretische Zugänge in den Vordergrund, die den Aufbau und Zuwachs an Wissen als Kognition erfassen wollen. Zu nennen wären hier v. a. die Ansätze „subjektive Theorien“ und „beliefs“ (vgl. z. B. Hoy/Davis/Pape 2009; Oechsle/Hessler 2011: 214-229).

Die vorliegende Untersuchung zur Transformation pädagogischen Wissens knüpft nicht an diesen theoretischen Zugängen an, weil sie die Gesellschaftlichkeit der pädagogisch Handelnden nicht in den Blick nehmen. Die genannten Zugänge betrachten pädagogisches Wissen überwiegend als eine *individuelle* Herausforderung der pädagogisch Handelnden und nicht als ein Verhältnis von individuellem Wissen und gesellschaftlich gegebenen pädagogischen Wissensstrukturen. Gesellschaftlichkeit kommt – wenn überhaupt – als Rahmenbedingung für individuelle Wissensentwicklung vor, aber nicht als bestimmendes Prinzip. Neben der Gesellschaftslosigkeit der persönlichkeits-theoretischen und kognitionstheoretischen Ansätze ist das dort zugrunde liegende Bedingtheitsmodell (vgl. Holzkamp 1995: 27f.; Ludwig 2014b; Ittner 2017) zu kritisieren. Menschliches Handeln und Denken wird demnach als durch äußere Faktoren bedingt modelliert. Es wird somit ein Gegensatz zwischen Innen und Außen aufgemacht. Das Subjekt erscheint als ein Objekt, das durch äußere Faktoren *bedingt* wird. Die Rede vom aktiven realitätsverarbeitenden Subjekt verbessert diese Modelle nicht wirklich, da hier die Verarbeitung der von außen gesetzten Bedingungen gemeint ist. Anders ausgedrückt: es wird in diesen Modellen auf eine individuelle Verarbeitung vorgegebener Interventionen verwiesen. Der Eigensinn des Subjekts bleibt unberücksichtigt.

Im Unterschied zu diesen theoretischen Zugängen wird im Forschungsprogramm „Bildungsprozess-/Lernprozessforschung“², wie vorn

2 Zum Verhältnis von Lernen und Bildung im Kontext der Bildungsprozessforschung vgl. Joachim Ludwig (2014b).

beschrieben, seit dem Jahr 2000 Lernen und Wissen mit dem Bedeutungskonzept untersucht, das seine Anleihen in der Kritischen Psychologie (Holzkamp 1985) und im symbolischen Interaktionismus (Mead 1980) nimmt. Bedeutungen werden als gesellschaftlich produzierte Handlungsmöglichkeiten verstanden, „die das Subjekt im Interessenzusammenhang seiner eigenen Lebenspraxis in Handlungen umsetzen kann, aber keinesfalls muß“ (Holzkamp 1995: 838). Dies bedeutet am Beispiel Kunstschafter: Sie entwickeln ihr künstlerisches Profil in Auseinandersetzung mit dem Gesamt gesellschaftlich produzierter künstlerischer Handlungsmöglichkeiten/Bedeutungsstrukturen. Sie eignen sich aus der Gesamtheit gegebener künstlerischer Bedeutungsstrukturen ihre individuellen Bedeutungsanordnungen an, die zur Grundlage für ihre künstlerischen Handlungsbegründungen werden und ihre künstlerischen Handlungen begründen. Diesen Zusammenhang von Bedeutung und Handlungsbegründung beschreibt der Begriff *Begründungs-Bedeutungs-Zusammenhänge*.

Die individuellen Bedeutungsanordnungen der Kunstschafter, sowohl in künstlerischer als auch in pädagogischer Hinsicht sind immer schon Ausdruck gesellschaftlicher Bedeutungsstrukturen. Die Welt/gesellschaftliche Wirklichkeit wird für das Subjekt durch seine Handlungen und der dadurch konstituierten sozialen Verhältnisse *bedeutungsvoll*. Entsprechend weist George Herbert Mead (1980: 231) darauf hin, „dass Bedeutungen bewusst gewordene Haltungen sind.“ Diese individuellen Bedeutungsanordnungen werden zu Handlungsprämissen und begründen zugleich die Handlungen. Wenn also Kunstschafter ihr künstlerisch-pädagogisches Handeln entwerfen oder zurückliegende Handlungen begründen, dann legen sie ihre künstlerisch-pädagogischen BBZ offen.

Die individuellen Bedeutungsanordnungen und die gesellschaftlich gegebenen Bedeutungsstrukturen müssen dem Individuum nicht immer bewusst sein. In dieser Form schließt dieses „Möglichkeitenkonzept“ an biographietheoretische Ansätze an, die im Lebenslauf eines Individuums mit Blick auf den gesellschaftlichen Rahmen mehr Sinn produziert sehen, als aus der Perspektive der biografischen Selbstthematizierung erkennbar ist. „Unsere Biographie enthält [...] ein beträchtliches Potential an ‚ungelebtem Leben‘.“ (Alheit 1996: 191) Der Mensch kann sich aber zu den gesellschaftlichen

Verhältnissen reflektiert in Beziehung setzen und über seine Erfahrungen viel mehr wissen, als ihre unmittelbare Beschreibung ergibt,

„nämlich all das über ihre Struktur, ihre Bedingungen, ihre Grenzen etc. [...] Damit ist ... die Unmittelbarkeit meiner Erfahrung keineswegs reduziert, sondern lediglich ‚überschritten‘ und damit begreifbar. Der Mensch kann sich eben auf dem Niveau der ‚Möglichkeitsbeziehung‘ auch zu seiner eigenen Subjektivität bewußt ‚verhalten‘, damit seinen faktischen Platz im geschichtlichen Prozeß zu einem von ihm ‚erkannten‘ Platz machen.“ (Holzkamp 1985: 583)

Anders ausgedrückt: im Rahmen von Lern- und Bildungsprozessen können Menschen zu ihren BBZ ein reflektierteres und die Unmittelbarkeit des Alltags überschreitendes Verhältnis finden.

Die Bedeutungsanordnungen weisen neben dem biografischen Aspekt immer zugleich zwei weitere Aspekte auf: Erstens den gegenständlichen Aspekt, der auf die gegenständliche Seite der gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen verweist. So werden beispielsweise im Theater des 21. Jahrhunderts postdramatische Bedeutungsstrukturen gegenüber den Bedeutungsstrukturen des klassischen Sprechtheaters eine zunehmende Bezugsgröße. Zweitens den sozialen Aspekt, der den sozialen Kontext im Umgang mit den Bedeutungsanordnungen beschreibt. So ist es abhängig von der sozialen Lage und Position, welche gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen dem*der einzelnen Künstler*in verfügbar sind und welche nicht. Das Beispiel der Kunstschaffenden ließe sich ebenso für die Bedeutungsstrukturen der pädagogisch Handelnden oder andere Handlungsfelder darstellen. Auch Pädagog*innen entwickeln ihre individuellen Bedeutungsanordnungen im Verhältnis zu den gesellschaftlich gegebenen pädagogischen Bedeutungsstrukturen. Die gesellschaftlich produzierten verallgemeinerten Handlungsmöglichkeiten/Bedeutungsstrukturen bilden einen gesellschaftlichen Möglichkeitsraum, der eine historisch-konkret gegebene Typik aufweist (vgl. ebd.: 552). Der Möglichkeitsraum an Bedeutungsstrukturen ist prinzipiell unabgeschlossen. Es finden sich aber in bestimmten gesellschaftlichen Zeiträumen typische Bedeutungsstrukturen, auf die sich die individuellen Bedeutungsanordnungen beziehen und innerhalb derer sie sich positionieren. Wer also individuelle Bedeutungsanordnungen unter-

suchen will, kommt nicht ohne die gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen aus, auf die sich die individuellen Bedeutungsanordnungen beziehen.

In den Fokus gelangen in der vorliegenden Untersuchung Bedeutungsanordnungen in ihrem Verhältnis zu Bedeutungsstrukturen. Dabei stellen sich die gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen oftmals als Spannungsverhältnis oder als widersprüchliches Verhältnis dar. Sie verweisen damit auf widersprüchliche gesellschaftliche Verhältnisse, wie wir sie in der Schule beispielsweise im Widerspruch von Förderung und Selektion vorfinden. In Lehr-Lern-Situationen sind sich widersprechende Anforderungen bzw. Antinomien (vgl. Helsper 1996) zu finden. Diese Bedeutungsstrukturen bilden den Möglichkeitsraum, in dem der Mensch seinen Subjektstandpunkt einnimmt, in dem er sich positioniert.

Mithilfe von Bedeutungen versucht sich der Mensch in der umgebenden Welt zurechtzufinden, sie sich verständlich zu machen. Mit Bezug auf Klaus Holzkamp bezeichnen wir diesen Standpunkt, von dem aus sich das Subjekt auf die Welt und ihre Bedeutungsstrukturen bezieht, als Subjektstandpunkt. In der Welt- und Selbstbeziehung reflektiert der Mensch seine gesellschaftliche Vermitteltheit des Handelns. Vom Subjektstandpunkt aus werden die individuellen Bedeutungsanordnungen, aber auch die Lebensinteressen und Teilhabewünsche der Menschen für andere verstehbar und können so zum Gegenstand der Forschung werden.

Für die Kunstschaffenden als Weiterbildungsteilnehmende im Projekt „d.art“ und für die Begleituntersuchung bedeutet dies: die Kunstschaffenden bringen in die Weiterbildung für die Durchführung von Projekten Kultureller Bildung sowohl ihre künstlerischen Bedeutungsanordnungen mit als auch ihre biografisch erworbenen pädagogischen Bedeutungsanordnungen (aus Schule, Ausbildung usw.). In der Weiterbildung werden sie mit neuen pädagogischen Bedeutungsstrukturen konfrontiert, was zu einer Veränderung der vorhandenen Bedeutungsanordnungen führen kann, aber – weil Lernprozesse nicht zu steuern sind – nicht muss. Diese Transformationen verstehen wir als Lern-/Bildungsprozesse.

Diese künstlerisch-pädagogischen Bedeutungsanordnungen der Weiterbildungsteilnehmenden waren der Ausgangspunkt für unsere Untersuchung. Wir haben nach denjenigen gesellschaftlichen Bedeutungsstruktu-

ren gefragt, zu denen sich die Kunstschaffenden mit ihren individuellen Bedeutungsanordnungen typischerweise ins Verhältnis setzen. Zweitens haben wir im Längsschnitt von einem Jahr die Transformationen dieser Bedeutungsanordnungen als Lern-/Bildungsprozesse untersucht. Wir wollten wissen, inwiefern sich die Kunstschaffenden im Kontext der Weiterbildung reflektiert zu ihren individuellen künstlerisch-pädagogischen Bedeutungsanordnungen und den gesellschaftlich gegebenen pädagogischen Bedeutungsstrukturen in Beziehung setzen und dabei ihre vorhandenen Bedeutungsanordnungen verändern.

Wir waren an ihren Lern-/Bildungsprozessen allerdings nur in einer eingeschränkten Weise interessiert. Wir haben nicht den Umgang der Kunstschaffenden mit ihren Lern- und Bildungsverläufen³ untersucht, sondern „nur“ einzelne Positionierungen im Jahresverlauf. Wer sich selbst in seinem gesellschaftlichen Kontext verständigt hat, findet ggf. einen neuen Subjektstandpunkt, d. h. eine neue Positionierung⁴. Wir waren in dieser Untersuchung an der Art und Weise der Neupositionierung interessiert. Dabei gingen wir davon aus, dass es immer auch Weiterbildungsteilnehmende gibt, die ihre Positionierungen nicht verändern. Weil Menschen ihr Verhältnis zu den gesellschaftlich gegebenen Bedeutungsstrukturen oftmals nicht explizit ausdrücken (können), muss dieses Verhältnis in der wissenschaftlichen Untersuchung rekonstruiert werden.

Vor dem Hintergrund dieses theoretischen Zugangs wurden folgende zwei Fragestellungen formuliert:

- Wie setzen sich Kunstschaffende, die an einer pädagogischen Weiterbildung teilnehmen, mit ihren BBZ ins Verhältnis zu künstlerisch-pädagogischen Bedeutungsstrukturen?
- Wie verändern die Kunstschaffenden über den Zeitraum der Weiterbildung diese BBZ?

3 Zur Untersuchung der Prozesse hätten stärker, als wir das hier konnten, die Lernproblematiken, die Lernsprünge und Lernbehinderungen sowie die Lernprinzipien untersucht werden müssen. Diese Untersuchungen stehen noch aus.

4 Zur empirischen Untersuchung von Positionierungen vgl. Helmut Ittner (2016).

4 Methodologische Anknüpfung und methodisches Vorgehen

Das Bedeutungskonzept und das darin enthaltene Verhältnis von subjektiven Bedeutungsanordnungen und gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen ist der Ansatzpunkt für ein rekonstruierendes Verstehen. In den Untersuchungen geht es um die Rekonstruktion der Bedeutungsanordnungen der einzelnen Kunstschaffenden, mit denen sie sich typischerweise zu gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen ins Verhältnis setzen. Wie sich die dabei ermittelten Positionierungen in den jeweiligen Bedeutungsstrukturen verändern, wurde als zweite Forschungsfrage untersucht.

Wie im Abschnitt 3 beschrieben, sind sich Menschen ihrer Bedeutungsanordnungen und deren Verhältnis zu den gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen nicht immer bewusst. Auch die darauf bezugnehmenden handlungsrelevanten BBZ erfolgen mitunter auf der Grundlage impliziter Bedeutungen und müssen daher rekonstruiert werden.

In die Auswahl und Modifizierung von Bedeutungen, aber besonders in Begründungen, gehen stets Befindlichkeiten der handelnden Subjekte mit ein. Deren Emotionalität ist daher bei allen Analysen immer in Rechnung zu stellen und immer als Analyseebene mitzudenken, auch wenn Rekonstruktionen entlang einer Handlungslogik erfolgen. Das handelnde Subjekt begründet sich immer auch über seine Befindlichkeit, ob ihm diese gewahrt wird oder nicht.

4.1 Datenerhebung

Mit allen Teilnehmenden wurden an ihrem Arbeitsort Eingangsgespräche vor Beginn der Weiterbildung und Abschlussinterviews wenige Wochen nach deren Ende geführt (im Zeitabstand von ca. einem Jahr). Zu 42 Kunstschaffenden lagen letztlich die Audioaufzeichnungen beider Interviews vor. Zudem wurden die Seminarphasen der Weiterbildung beobachtet, audioaufgezeichnet und protokolliert. Auch die Lernbegleitungsgespräche wurden audioaufgezeichnet.

In den Eingangsgesprächen wurden die kunstbezogene Biografie sowie bereits ggf. vorhandene Erfahrungen mit künstlerisch-pädagogischem

Handeln thematisiert. Ebenso wie bei den Abschlussinterviews, bei denen auf die Erfahrungen in den schulischen Projekten und in der Weiterbildung zurückgeblickt wurde, gab es knappe Impulse, die zu einem überwiegend narrativen Verlauf führten. Durch Nachfragen wurde versucht, die Erzählungen immer wieder auf konkrete Handlungssituationen zu beziehen.

4.2 Datenauswertung

In den rekonstruktiven Auswertungsverfahren (vgl. ebd.) geht es in Anlehnung an die dokumentarische Methode (Bohnsack 2007; Nohl 2013) darum, immanente Sinngehalte – hier als BBZ – im Sinne von Orientierungen und Erfahrungen aus dem (vordergründigen) Dokumentsinn zu rekonstruieren (vgl. Nohl 2009: 7).

In einem ersten Schritt müssen die Aussagen der Interviewten formulierend interpretiert werden, um sie in deren Logik zu erfassen.

Vergleiche von verschiedenen Textstellen und Sprechweisen innerhalb eines Interviews liefern erste Hypothesen für zugrunde liegende Positionierungen. Gesucht wird dabei zunächst innerhalb der einzelnen Interviews nach situationsübergreifenden BBZ (Positionierungen), mit denen sich die Kunstschaffenden zu Aspekten eines künstlerisch-pädagogischen Handelns ins Verhältnis setzen, etwa indem sie bewerten, Handlungsweisen rechtfertigen, begründen, zurückweisen oder Maßstäbe formulieren.

Über eine komparative Analyse der Auswertungen zu *verschiedenen* Interviews können dann generelle Bedeutungsstrukturen *reflektierend* interpretiert werden. Mittels einer Rückanwendung der abstrahierten generellen Bedeutungsstrukturen auf die Einzelauswertungen wird sichergestellt, dass es zu keiner Verallgemeinerung kommt, die individuelle Positionierungen ausschließt.

In diesem Prozess des vielfachen Wechsels zwischen einer komparativen Analyse und einer dabei schrittweise erfolgenden Rekonstruktion der jeweils individuellen Positionierungen entlang typischer Bedeutungsstrukturen entsteht eine zunehmend gesättigte und abstrakte *Systematik* von Bedeutungsstrukturen als *prinzipielle* Positionierungsmöglichkeiten. Gestützt wird dieser Prozess durch das kontrollierte Einbringen des eige-

nen Verständnisses, aber auch theoretischer Folien. Erkennbar werden typische Bedeutungsstrukturen und prinzipielle Möglichkeiten der Positionierung genauso wie je spezifische empirische Ausprägungen.

Der vorliegende Artikel beschränkt sich im folgenden Kapitel auf die auf diese Systematik bezogenen Erkenntnisse. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt u. a. in Form von Maps (vgl. Clarke/Keller 2012).

5 Ergebnisse

Es liegen zwei wesentliche Ergebnisse der Begleitforschung zum Projekt „d.art“ vor:

1. Typische Bedeutungsstrukturen künstlerisch-pädagogischen Handelns sowie Bedeutungs-Begründungs-Muster und
2. Beobachtungen zu den Veränderungen der BBZ.

5.1 Typische Bedeutungsstrukturen künstlerisch-pädagogischen Handelns

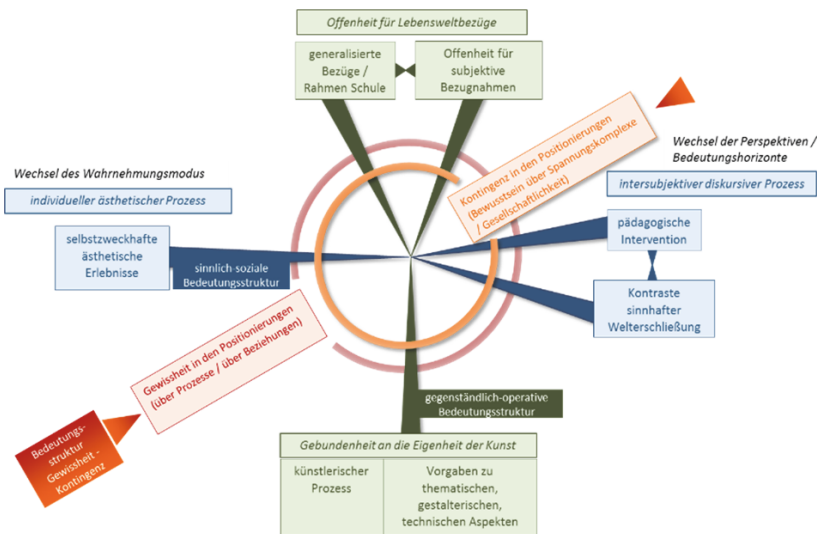


Abb. 1: Typische Bedeutungsstrukturen künstlerisch-pädagogischen Handelns

In der Systematik (siehe Abb. 1) finden sich drei als Spannungsdimensionen rekonstruierte Bedeutungsstrukturen, mit jeweils zwei Polen:

1. die sinnlich-soziale Bedeutungsstruktur
2. die gegenständlich-operative Bedeutungsstruktur
3. die Bedeutungsstruktur Gewissheit – Kontingenz

Die drei Bedeutungsstrukturen beantworten die erste Forschungsfrage. Sie bringen zum Ausdruck, wie sich die Kunstschaffenden in ihren BBZ zu den gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen typischerweise ins Verhältnis setzen. Je nachdem, wie sie sich während der Weiterbildung auf der einzelnen Bedeutungsstruktur (neu) positionieren, entwickeln sie veränderte Bedeutungsanordnungen, die entweder dem einen Pol näherstehen oder dem anderen. Die individuellen Bedeutungsanordnungen über alle drei typischen Bedeutungsstrukturen hinweg bilden den Kern der individuellen BBZ.

Sinnlich-soziale Bedeutungsstruktur

Diese spannt sich zwischen einer Initiierung selbstzweckhafter ästhetischer Erlebnisse bei Schüler*innen und einer Einleitung bzw. Unterstützung intersubjektiver diskursiver Prozesse zwischen der*dem Kunstschaffenden und Schüler*innen untereinander auf.

Der Pol „selbstzweckhafte ästhetische Erlebnisse“ beschreibt sinnlich-leibliche Erlebnisse, mit denen sich jemand zur Welt oder zu sich selbst ins Verhältnis setzt. Darin liegt ein Verständnis, dass die üblichen rational-kognitiv orientierten Erschließungswege zur Welt und zu sich selbst – wie sie Schüler*innen in der Schule häufig vorgegeben werden – einen Blick auf Aspekte dieser Welt verstellen, die über künstlerisch-ästhetische Wahrnehmungsmodi erschließbar sind. *Ästhetische selbstzweckhafte Erlebnisse* werden oft als Ausgangspunkt einer Bildung im Medium der Kunst gesehen. Teilweise wird davon ausgegangen, dass es für ein künstlerisch-pädagogisches Handeln ausreichend sei, Möglichkeiten für derartige Erlebnisse für Schüler*innen zu arrangieren.

In den Beschreibungen der Kunstschaffenden finden sich Bemerkungen wie: „sich mit dem Material austoben“ (02_02 A – 00:14:39/Schmuckherstellung⁵), „in der Arbeit versinken“ (02_10 A – 01:10:32/Fotografieren) oder „sich komplett so reinfallen lassen“ (01_04 A – 07:28/Tanzen).

Der Pol „intersubjektiver diskursiver Prozess“ bringt zum Ausdruck, dass erst in der interpersonalen diskursiven Kommunikation eine Veränderung von Sichtweisen eintreten kann. Es geht hier um sinnhafte/sinnvolle Zugänge zu sich selbst und zur Welt im Medium des Diskurses.

Im Rahmen dieses Pols zeigen sich nun zwei prinzipielle Alternativen für intersubjektive diskursive Prozesse: Einerseits können sie gedanklich als Kontraste sinnhafter Welterschließung arrangiert werden, die als kommunikative Auseinandersetzung der Schüler*innen untereinander und mit dem*der Kunstschaffenden angelegt sind. Die*der Kunstschaffende sieht sich in diesem Fall in einer gleichberechtigten Stellung neben den Schüler*innen, ggf. mit dem Unterschied, aufgrund der künstlerischen Expertise spezielle Sinnentwürfe einbringen zu können.

Andererseits kann das Arrangement von Kontrasten sinnhafter Welterschließung im Modus pädagogischer Intervention gedacht werden: Hiermit verbunden sind dann Intentionen der Kunstschaffenden, die auf eine bestimmte Veränderung der Selbst- und Weltverständigung der Schüler*innen zielen.

Beide Pole lassen sich auch in dieser Bedeutungsstruktur vermitteln. Es kommt dann zu einer reflexiven Überschreitung der Unmittelbarkeit des eigenen ästhetischen Erlebens. Es geht also insofern über das unmittelbare sinnliche Erlebnis deutlich hinaus als spezifische thematische Aspekte des ästhetischen Erlebens im Medium der Sprache fokussiert und auf ihren gesellschaftlichen Kontext hin befragt werden.

In den Äußerungen der Kunstschaffenden finden sich zum Wechsel der Perspektive bzw. der Bedeutungshorizonte beispielsweise folgende Aussagen:

5 Angegeben werden die Code-Nummer der*des Interviewten, ob es sich um das Eingangs- (E) oder das Abschlussinterview (A) handelt, die Zeitmarke, die dem Ende des Zitats entspricht (bzw. die entsprechende Zeile des Transkripts) sowie die Form der Kunst, die eingebracht wird.

„Das Fragenstellen kann man kultivieren ... Jugendliche, die keine Fragen haben, stellen früher oder später Fragen.“ (02_08 E – 13:26/Arbeiten mit Ton)

„Mit den Schülern darüber sprechen, welche Bilder sie als schön empfinden und aus welchen Gründen.“ (02_10 E – 06:26/Fotografieren)

„Wichtig ist, dass die Kinder merken, sie können sich ausdrücken und es wird gehört.“ (02_13 E 10:25/Kreatives Schreiben).

Gegenständlich-operative Bedeutungsstruktur

Als ein Pol der „gegenständlich-operativen Bedeutungsstruktur“ lässt sich aus dem empirischen Material die *Gebundenheit an die Eigenheit der Kunst* herauskristallisieren. In der Perspektive der Kunstschaffenden drückt sich aus, wie sie ihre Kunst als Schaffen und Herstellen sehen und wie das Arrangieren von Prozessen Kultureller Bildung von ihnen diesbezüglich gedacht wird. Der Pol „künstlerischer Prozess“ beschreibt die Bedeutung, dass ein für die eigene Kunst unverzichtbares Geschehen entwickelt werden müsse (das z. B. spontan, offen, irritierend sein, an einem Produkt orientiert oder in bestimmten Phasen verlaufend sein sollte), um qualitativ bestehen zu können. Alternativ oder in Ergänzung dazu kann sich das Einbringen der eigenen Kunst auch in konkreten Vorgaben zu thematischen, gestalterischen oder technischen Aspekten ausdrücken.

In den Interviews mit den Kunstschaffenden finden sich dazu etwa die folgenden Äußerungen:

„Erst einmal in die Richtung anfangen zu arbeiten, was Film und was Fotografie ist.“ (02_01 E 04:32/Fotografie)

„In einen zwangsfreien Raum zu gehen, der mit künstlerischen Arbeiten entsteht.“ (02_12 E 18:37/Theater)

„Das kann noch animiert werden und da kommt dann noch Ton dazu – oder filmische Elemente.“ (03_05 E 05:54/Grafische Gestaltung)

Dem Pol „Gebundenheit an die Eigenheit der Kunst“ steht in dieser Bedeutungsstruktur eine Offenheit für Lebensweltbezüge gegenüber. Die

damit verbundene Spannung resultiert daraus, dass die Interessen der Schüler*innen keineswegs denen der Kunstschaffenden entsprechen müssen. So kann es entweder bezüglich des Gegenstands (Theater spielen, Fotografieren, Filmen, Zeichnen, Schreiben usw.) andere Vorstellungen geben als die, die von den Kunstschaffenden damit verbunden werden, oder es kann hinsichtlich der konkreten Anordnung der zeitlichen und operativen Abläufe im Arrangement Kultureller Bildung Differenzen zwischen den Erwartungen, Vorlieben oder Ansinnen der Schüler*innen und den Planungen der Kunstschaffenden geben.

Zu den Lebensweltbezügen gehört nicht unwesentlich der Rahmen Schule: Es sind eben nicht nur Kinder oder Jugendliche, die den Kunstschaffenden gegenüberstehen, sondern Schüler*innen mit ihren Perspektiven auf schulisches Geschehen, mit all den darin enthaltenen Distanzierungen, Bedenken und (negativen) Befindlichkeiten. Der Rahmen Schule ist aber auch von Regeln, Gewohnheiten und organisationalen Strukturen geprägt, die den Eigenheiten einer Kunst ggf. diametral gegenüberstehen. Dies beginnt bei zeitlichen Strukturen und endet bei thematischen Aspekten oder Ausdrucksmanifestationen, die zwar in der Kunst, nicht aber in der Schule erlaubt sind.

Eine Offenheit für generalisierte Bezüge im Arrangement eines kulturellen Angebots wird ausgedrückt, wenn etwa explizit Lebensgewohnheiten (Nutzung medialer Kommunikation) bzw. Themen oder Lebenslagen von Jugendlichen (Pubertät) beim Arrangieren der Prozesse berücksichtigt werden.

Eine Offenheit für subjektive Bezugnahmen steht in Spannung zu den Eigenheiten der Kunst, aber auch zu generalisierten Bezügen bzw. dem Rahmen Schule. Dies ist relevant, wenn Prozesse Kultureller Bildung für alle Schüler*innen einer Gruppe arrangiert werden: Jeder organisatorische, inhaltliche, soziale oder operative Aspekt dieses Arrangements kann subjektive Bezugnahmen verhindern (aber auch ermöglichen).

Zur Offenheit für Lebensweltbezüge gibt es z. B. Äußerungen wie die Folgenden:

„Und es gibt natürlich auch eine Hürde von Voreingenommenheit. Ich stell mir jetzt natürlich Kinder vor, die vorsätzlich offen sind, aber das sind Kinder nicht unbedingt.“ (03_10 E 10:19/Raumkunst)

„Es ist ja ... die Kunst, den Spagat zu finden zwischen konkreter Ansage und Freiheit des einzelnen Individuums.“ (03_03 E 32:39/Graffiti)

„Da kommen sie dann alle, weil sie müssen kommen, während ich mir wünsche, dass sie mitmachen, weil sie das Thema interessiert.“ (01_09 A 04:04/Konzeptkunst)

In diesen Äußerungen wird seitens der Kunstschaffenden auch ein Bewusstsein für Spannungen erkennbar. Dies aufgreifend wurde eine Dimension zu den Sichtweisen auf Ungewissheiten rekonstruiert.

Die Bedeutungsstruktur Gewissheit – Kontingenzenz

Der Pol „Gewissheit“ bezeichnet einen künstlerisch-pädagogischen Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhang, der auf *Gewissheit* beruht – im Sinne von einem Wissen um notwendige Umstände, systematische Zusammenhänge, zwangsläufige Abfolgen oder unverzichtbare Handlungsweisen.

Gewissheit drückt sich etwa in Formulierungen wie den folgenden aus:

„Aber, wenn man halt erst mal diesen Brenner anmacht und denen halt zeigt, wie man 'ne Glasperle wickelt, sind die immer übelst fasziniert und gespannt ...“ (03_04 E 01:00/Glasperlenherstellung)

„Mir fehlt pädagogisch-psychologisches Know-how, um kleine Kinder bei der Stange zu halten, die haben ja ein ganz anderes Konzentrationslevel.“ (02_09 A 08:56/Theater)

„Einen Mittelweg finden zwischen – sagen wir mal Disziplin – oder Sachen, die man auch, äh, nur mit gründlichem Wiederholen lernt, die man sich ja einprägen muss und zwischen den Sachen, die man so spielerisch, ähm, lernt.“ (01_10 E Z. 21/Malerei)

Der Pol „Kontingenz“ steht für eine Normalitätserwartung, die Widersprüche, Spannungen und Ungewissheit in Rechnung stellt. Das künstlerisch-pädagogische Handeln zielt auf Irritation und kritisches Infragestellen, um die Schüler*innen bei der Entwicklung ihrer eigenen Perspektive auf Kunst und Lebenswelt zu unterstützen. Es zeigt sich in den Interviews, dass für Kunstschaffende in ihrer Sicht auf ihr pädagogisches Handeln eine solche Sichtweise keineswegs eine Selbstverständlichkeit ist.

Beispiele für Formulierungen, die auf Kontingenz verweisen, finden sich am Ende des Abschnitts zur gegenständlich-operativen Bedeutungsstruktur.

Bedeutungs-Begründungs-Muster

Die Kunstschaffenden haben sich entlang der drei Bedeutungsstrukturen mit ihren Bedeutungsanordnungen unterschiedlich positioniert, d. h. ihren Subjektstandpunkt eingenommen. In der Untersuchung ließen sich typische BBZ (über alle drei Strukturen hinweg) finden, die wir im Folgenden als Bedeutungs-Begründungs-Muster bezeichnen. Sie lassen sich durch typische Bedeutungsanordnungen entlang der drei Bedeutungsstrukturen beschreiben. Dabei waren die folgenden Kombinationen von Bedeutungsanordnungen über die drei Bedeutungsstrukturen hinweg relevant (siehe Abb. 2).

Auf der horizontalen Achse verläuft die wesentliche Trennlinie zwischen „Vorgeben und Steuern“ einerseits (A) und „Initiieren und Infragestellen“ andererseits (B). Ersteres ist mit der Frage verbunden: Was muss ich als Pädagoge*in machen, dass es zu einer sozialen Situation kommt, in der ästhetische Prozesse möglich werden? Das Geschehen wird von der Gestaltung einer Lehr-Lern-Situation durch eine lehrende Person her gedacht. „Initiieren und Infragestellen“ hingegen sind verbunden mit der Frage: Was muss aufseiten der Schüler*innen geschehen, dass der ästhetische Prozess in Gang kommt und wirksam wird? Hier wird das Geschehen von der Genese und Dynamik des künstlerischen Prozesses – zumindest teilweise auch von den Schüler*innen – her gedacht.

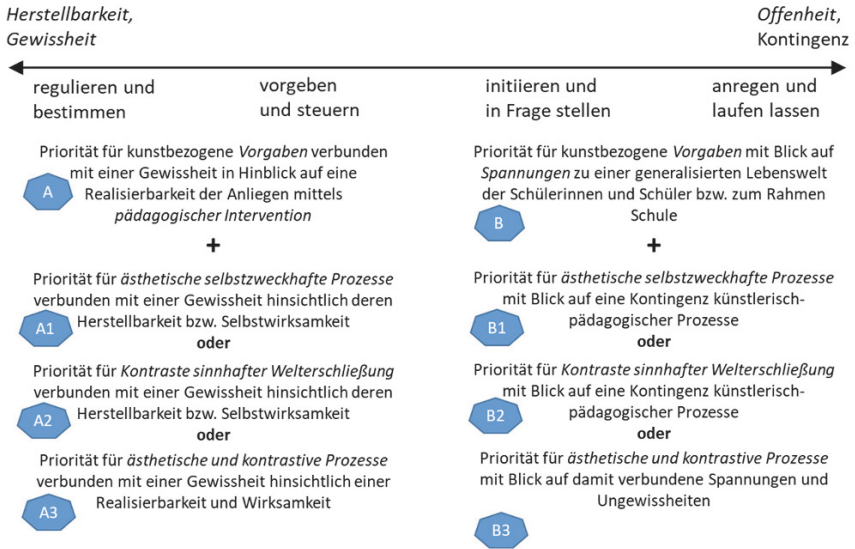


Abb. 2: Merkmalskombinationen für die Matrix zur Typik der Bedeutungs-Begründungs-Muster

„Regulieren“ auf der einen Seite und „Anregen“ am anderen Ende der Achse stellen Zuspitzungen dieser Varianten dar: Beim „Regulieren“ gerät der ästhetisch-reflexive Prozess noch weiter ins Hintertreffen und das kontrollierende Einwirken auf soziale Interaktionen wird dominierend. Beim „Anregen“ wird von einer Eigendynamik des ästhetischen Prozesses ausgegangen, der letztlich eine*n pädagogisch Handelnde*n tendenziell überflüssig macht.

Wenn die ästhetischen Erlebnisse im Fokus stehen (A1 bzw. B1), dann ist dies einerseits verbunden mit den BBZ, darüber einen Prozess in Gang setzen zu können, auf den sich Schüler*innen gern einlassen, da er doch einen anderen als den in der Schule üblicherweise praktizierten Zugang zu sich und zur Welt darstellt. Andererseits wird davon ausgegangen, dass dann, wenn der Prozess in Gang ist, dieser auch eine Bildungswirkung erzielt. Offen bleibt dabei zunächst, wie diese gedacht wird: vom

netten Zeitvertreib bis zu einer neuen Erfahrung des eigenen Selbst ist dabei alles möglich.

Steht eine intersubjektive Welterschließung im Fokus (A2 bzw. B2), so dominieren die BBZ die „Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven auf sich und die Welt“. Ausgegangen wird davon, dass die von der*dem Kunstschaffenden eingebrachte Perspektive für die Schüler*innen einen Kontrast zu deren üblichen Sichtweisen darstellt und darin das Bildungspotenzial liegt. Die Spannweite liegt hier zwischen dem Einbringen strukturierten Fachwissens (etwa zum Fotografieren oder zur Musik) und dem Einbringen der Bedeutung, dass jede Wirklichkeit nur Konstruktion ist.

Werden ästhetisches Erleben und intersubjektive Welterschließung zusammen als Welt- und Selbsterfahrung im Medium der Kunst gedacht (A3 bzw. B3), dann impliziert dies, dass der ästhetische Prozess als Erlebnis und gleichermaßen das Auftreten von kontrastierenden Perspektiven Bestandteile der künstlerisch-pädagogischen Situation sein müssen und sich erst daraus ein Bildungspotenzial ergibt. Hierbei gibt es eine Spannweite im Hinblick auf die Reichweite hin zur Lebenswelt der Schüler*innen: entweder bleibt es bei einer engen, genre-inhärenten Ausrichtung oder es wird eine Öffnung hin auf andere Lebensbereiche explizit mitgedacht.

Die jeweils aufgezeigten Variationen können auch beschrieben werden als BBZ, die entweder das künstlerisch-pädagogische Setting wie eine übliche Schulstunde (lediglich mit einem anderen Inhalt) denken (A) oder als ein auf die ganze Person der*s Schülerin*s bezogenes ästhetisches Geschehen, das eine Offenheit für deren subjektive Bezugnahmen beinhaltet (B).

Die in den Eingangs- und Abschlussinterviews erkennbar werdenden BBZ der Kunstschaffenden auf ein pädagogisches Handeln an Schule lassen sich in diese Systematik einordnen.

5.2 *Typische Veränderungen der Bedeutungs-Begründungs-Muster Kunstschaffender*

Die zweite Forschungsfrage „Wie verändern die Kunstschaffenden über den Zeitraum der Weiterbildung ihre BBZ?“ konnte nur eingeschränkt

beantwortet werden. Ein verallgemeinerndes Ergebnis im Sinne einer Veränderungstypik ist nicht gelungen. Was wir zeigen können, sind exemplarische Veränderungen, die eher illustrativen Charakter besitzen.

Die folgende Grafik veranschaulicht die Veränderung der BBZ Kunstschaffender zwischen Eingangs- und Abschlussinterview. Dabei wurden 13 Beispiele (aus 42) ausgewählt, um die Darstellung übersichtlich zu halten (siehe Abb. 3).

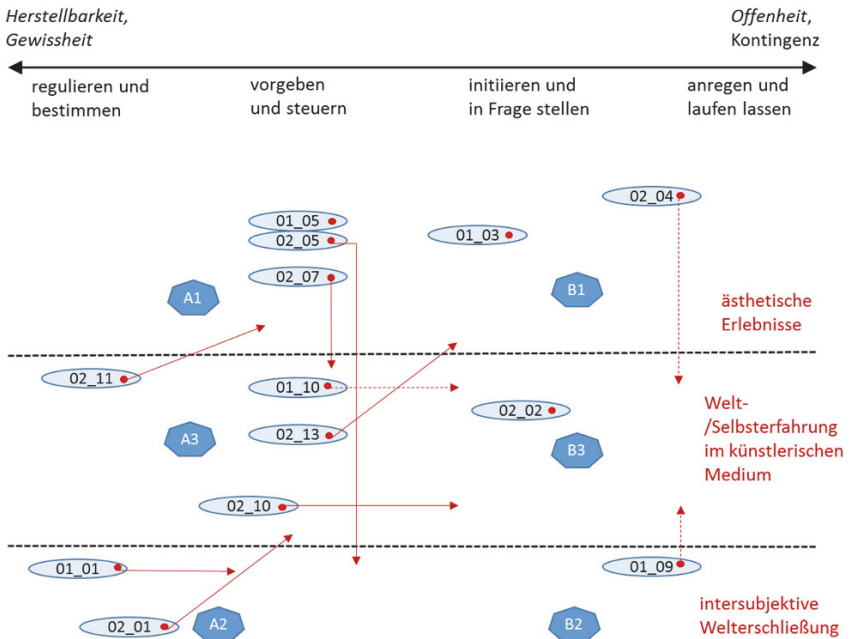


Abb. 3: Exemplarische Veränderungen der Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge

Während bei einer Reihe von Teilnehmenden der Weiterbildung die erkennbaren Positionen unverändert bleiben (hier exemplarisch für die Teilnehmenden 01_05, 01_03 und 02_02 dargestellt), werden bei anderen Veränderungen sichtbar. So wechselt etwa bei 02_05 die Priorität von den ästhetischen Erlebnissen hin zur intersubjektiven Welterschließung. Bei

02_13 erfolgt eine Veränderung der Priorisierung einer Welt- und Selbsterfahrung im künstlerischen Medium hin zu einer Priorität für ästhetische Erlebnisse, bei einer gleichzeitigen Veränderung hin zu einem deutlicheren Bewusstsein für Kontingenz und einer damit verbundenen Offenheit.

Bei einigen der Veränderungen werden diese von den Teilnehmenden selbst als Optionen deklariert: Es wird erläutert, dass ein den veränderten Positionierungen entsprechendes pädagogisches Setting als neue Möglichkeit erfahren worden sei und zukünftig als Option zu den bisherigen Positionierungen mitbedacht werden würde (dies wird in der oben stehenden Grafik mit gestrichelten Linien symbolisiert). Bei anderen Veränderungen hingegen gibt es deutliche Aussagen dahingehend, dass zukünftig auf der Grundlage anderer Positionierungen andere pädagogische Settings als bisher angestrebt würden (dies wird mit durchgezogenen Linien symbolisiert).

Insgesamt gibt es entweder keine Veränderung in den Positionen, eine Verschiebung bei der Priorisierung der erwarteten Wirksamkeitskomponente des ästhetischen Prozesses (vertikale Achse) oder eine Veränderung hin zu einem stärkeren Kontingenzbewusstsein bzw. zu einer größeren Offenheit. Eine Veränderung in der umgekehrten Richtung der horizontalen Achse gibt es nicht. Die Veränderungsrichtung zeigt an, dass die Weiterbildung ihr Ziel erreicht hat. Über alle Teilnehmenden hinweg kann eine Bewegung hin zu einem bewussteren Umgang mit den Ungewissheiten pädagogischer Prozesse festgestellt werden, die im Einklang mit einer wesentlichen Intention der Weiterbildung steht.

An zwei knapp dargestellten Beispielen sollen derartige Veränderungen veranschaulicht werden:

Frauke Schubert⁶ ist Fotografin. Im Einganginterview beschreibt sie als ihr Anliegen, es Schüler*innen zu ermöglichen, sich fotografierend ihre Welt mit eigenen Augen zu erschließen und sich (verbalsprachlich) über die ästhetische Qualität von Fotos auseinanderzusetzen. Dieser Anspruch ist mit der Vorstellung eines technischen „Vorkurses“ verbunden und einem Ablauf, den sie vorgibt und in den sie immer wieder steuernd eingreift. Ihre Vorstellungen sind durch eine Gewissheit über die Herstellbar-

6 Die Namen wurden geändert.

keit der Prozesse durch pädagogisches Handeln und sich einstellende Wirkungen geprägt; auch der Rahmen Schule wird nicht als problematisch für die Realisierung erachtet.

„Erfolg ist es, wenn die Kinder in ihrer Arbeit versinken und begeistert sind.“

„Na, ich werde mit den Kindern darüber sprechen, welche Bilder sie als schön, also, aus welchen Gründen, empfinden und welche gut zusammenpassen.“

„Das ist toll, wenn man zu diesen Bedingungen Medienkompetenz vermitteln kann oder einen anderen Blick ... und wenn diese Angebote in den Schultag integriert sind.“

Im Abschlussinterview werden hingegen sehr viel differenziertere Sichtweisen auf ihr eigenes Verständnis Kultureller Bildung erkennbar. Zudem zeigt sich ein Bewusstsein für die Kontingenz pädagogischer Situationen, insbesondere, wenn diese im Kontext von Schule liegen. Auch eine Offenheit für subjektive Bezugnahmen der Schüler*innen ist eher erkennbar. Nicht zuletzt dokumentieren sich Veränderungen in einer biografischen Entscheidung Frauke Schuberts: Sie entscheidet sich für den Abbruch einer begonnenen Qualifizierung als Seiteneinsteigerin für das Lehramt mit der Begründung, die Sicht auf Bildungsprozesse, wie sie sie in der Weiterbildung schätzen gelernt hätte, würde sie in der Qualifizierungsmaßnahme nicht wiederfinden.

„Grundlegend möchte ich Kindern sagen ,ihr habt Stärken, ihr könnt was, ihr könnt euch auch selbst vertrauen, ihr könnt ausprobieren, ihr könnt experimentieren ... , dass man sich mal ein Motiv sucht und es aus verschiedenen Perspektiven fotografiert und unter unterschiedlichen Lichteinfall – einfach, dass man ein Gefühl dafür kriegt, dass sich da ganz viel ändern kann.“

„Die können sich ruhig ernst nehmen, die können ihre Fotos ernst nehmen, dass sie Vorlieben haben, dass sie Leidenschaften haben ... , was sie schön finden, ist wichtig, ... auch wichtig, dass die Bilder in eine Ausstellung kommen, in die Schule und dass auch darüber gesprochen werden kann ... Dass man sich eher gegenseitig befruchtet in seinem Schaffen und seinem Denken.“

„Den Kindern zu sagen, euer Blickwinkel ist jetzt wichtig ... Wie seht ihr die Welt, was ist euch wichtig?“

„Ich wusste schon immer, dass irgendwas in der Schule nicht so ganz richtig läuft ... ist mir noch mal klarer geworden, Kulturelle Bildung ist extrem wichtig, damit die Kinder alle möglichen Kanäle, die sie so haben, öffnen können.“

Sabine Hohenfeld stellt Glasperlen her. Im Eingangsgespräch stehen selbstzweckhafte ästhetische Prozesse mit einer klaren Orientierung an einem Produkt im Vordergrund: Es geht darum, den Schüler*innen ein schönes Erlebnis zu ermöglichen. Verbunden ist dies mit Gewissheiten hinsichtlich des pädagogischen Handelns.

„... und aber auch wie gesagt, irgendwas rauskriegen, wo sie stolz sagen können ‚das habe ich selber gemacht‘.“

„... wie gesagt, Ergebnisse sind mir irgendwie immer ziemlich wichtig.“

„..., weil ich glaub, so Kinder, die da Langweile haben, machen auch viel Mumpitz.“

Im Abschlussinterview konstatiert sie für sich selbst eine Veränderung ihrer Sicht auf pädagogisches Handeln als Künstlerin, indem sie ästhetische und v. a. Kulturelle Bildung als eine Möglichkeit der Selbstbildung fasst, die sich auf das eigene Leben bezieht und über ein ästhetisches Angebot vermittelt wird. Erkennbar wird eine explizite Verknüpfung von selbstzweckhaften ästhetischen Prozessen und Kontrasten sinnhafter Welterschließung. Darüber hinaus gibt es eine Abkehr von einer Herstellbarkeitslogik pädagogischer Prozesse.

„Jetzt, nach der Weiterbildung, ist es mir ziemlich klar ..., weil es geht halt darum ..., dass durch das Erleben etwas mit einem passiert.“

„Oder auch durch Gespräche, die man untereinander hat oder die auch Schüler untereinander haben.“

„[...], dass das was ist, wo man durch Kunst und Kultur Menschen dazu bringt, sich selbst weiterzubilden ... und zwar durch Neugier, durch neue

Erfahrungen, durch neue Situationen, durch Sachen, wo man vielleicht auch aneckt oder ganz anders denken muss als vorher.“

„Wenn sie die Perle weiter vorn verschmoren lassen wollen ... dann können sie das auch machen.“

„Ich glaub, mein grundlegendes Selbstverständnis hat sich verändert, weil ich hab immer gedacht, ... in der Didaktik gibt's halt so ... verschiedene Handlungsstränge ..., wenn das Kind jetzt so ist, macht man dies ... so einen Schemen-Baukasten.“

6 Diskussion der Ergebnisse

Die hier dargestellten Ergebnisse machen deutlich, dass der gewählte theoretische Zugang und das angewandte Auswertungsverfahren geeignet sind, einen Zugang zu Bedeutungs-Begründungs-Mustern eines künstlerisch-pädagogischen Handelns von Kunstschaffenden zu gewinnen, der die Gesellschaftlichkeit dieser Muster ebenso erkennbar macht wie deren je individuelle Besonderheit. Damit gelingt es, eine Perspektive zu gewinnen, die deutlich andere Erkenntnisse ermöglicht als entsprechende Untersuchungen auf der Basis von Kompetenzmodellen oder Subjektiven Theorien.

So ließen sich drei gesellschaftliche Spannungsverhältnisse als Bedeutungsstrukturen rekonstruieren, zu denen sich die Kunstschaffenden mit ihren BBZ ins Verhältnis setzen. Damit ist eine erste Antwort auf die Frage gefunden, zu welchen künstlerisch-pädagogischen Bedeutungsstrukturen sich Kunstschaffende ins Verhältnis setzen und wie sie das tun. Letzteres wird in den Bedeutungs-Begründungs-Mustern sichtbar.

Zur Frage der Veränderung der Bedeutungs-Begründungs-Muster konnten unterschiedlichste Transformationen beobachtet werden. Die Bildung einer Veränderungstypik war uns nicht möglich. Sichtbar werden höchst unterschiedliche Veränderungen, bezogen auf die ermittelten Bedeutungsanordnungen. Wir interpretieren dies in quantitativer und qualitativer Hinsicht. Zum Ersten als ein Aufscheinen von einsetzenden, aber (häufig) noch keineswegs abgeschlossenen Lernprozessen. Durch die

Weiterbildung mit ihren Theorie- und Praxisanteilen wurden in vielen Fällen die Bedeutungsanordnungen bzw. die Positionierungen der Teilnehmenden brüchig, es kam in den Lernbegleitungsgesprächen bzw. in den Seminaren zu einem gedanklichen Erproben neuer Anordnungen, die sich in den Abschlussinterviews dann nur teilweise in veränderten Positionierungen wiederfinden ließen, die sich auch tatsächlich auf künstlerisch-pädagogische Handlungssituationen bezogen. Viele Lern- und Bildungsprozesse waren noch nicht abgeschlossen. Zum Zweiten war es uns im Rahmen der Auswertung dieses Materials nicht möglich, typische Veränderungsstrukturen zu rekonstruieren. Hier liegt noch weiterer Auswertungsbedarf.

Unabhängig von diesem eingeschränkten Ergebnis ist die gewonnene Systematik von Bedeutung für die Praxis von Weiterbildungen für Kunstschaffende. Sie sensibilisiert für die BBZ der Künstler*innen, für ihr künstlerisch-pädagogisches Denken und Handeln. Dieses Ergebnis kann sowohl didaktische Weiterbildungskonzepte als auch didaktisches Handeln in pädagogischen Weiterbildungen anleiten. Die Bedeutungsstrukturen und die Bedeutungs-Begründungs-Muster sind aber auch für die Kunstschaffenden selbst eine Heuristik, mit der sie sich die Begründetheit, aber auch die Gesellschaftlichkeit ihres Handelns selbst erschließen können.

Die rekonstruierten Bedeutungsstrukturen erweisen sich in vielerlei Hinsicht als anschlussfähig an aktuelle kunstpädagogische Diskussionen. Dies soll am Beispiel der sinnlich-sozialen Bedeutungsstruktur kurz angedeutet werden:

Die ästhetischen Erlebnisse lassen sich in Beziehung setzen zu einem Verständnis eines ästhetischen Lernens, wie es sich etwa bei Sarah Kuschel (2015: 36) als „offener und aktiver Prozess der Weltaneignung“ findet. Das damit verbundene Heraustreten aus der Funktionalität des Alltags wird von Martin Seel (2003) hervorgehoben (vgl. dazu Klepacki/Klepacki/Lohwasser 2016).

Bernd Kleimann (2002: 235) weist darauf hin, dass in der interpersonalen Kommunikation über ästhetische Erlebnisse überhaupt erst eine „sichtweisenverändernde [...] Wirkung“ im Rahmen einer bewussten

Reflexion außerhalb der „Unmittelbarkeit des Erlebens“ (ebd.) entstehen kann.

Der Begriff der *pädagogischen Intervention*, der häufig in sozialpädagogischen Kontexten Verwendung findet, wird im vorliegenden Artikel so verstanden, wie dies etwa von Klaus Hurrelmann und Birgit Holler-Nowitzki (1988: 81) formuliert wird: Pädagogische Intervention sei ein „gezielter Eingriff in den Vermittlungsprozess zwischen gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und individuellen Handlungskompetenzen“, mit dem Ziel, „eine Person zur effektiven Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen [zu] befähigen.“

Die gewonnenen Ergebnisse bieten auch einen Ausgangspunkt für weitere empirische Forschung zu Bedeutungs-Begründungs-Mustern vom Subjektstandpunkt der Kunstschaffenden aus. Hier könnte das gewonnene – vorläufige – Modell erweitert und ggf. überarbeitet werden, es könnte aber auch versucht werden, mittels einer über längere Zeiträume angelegten Forschung noch mehr über typische Veränderungen von Bedeutungsanordnungen bzw. Positionierungen zu erfahren.

Literatur

- Alheit, Peter (1996): Biographisches Lernen als gesellschaftliches Veränderungspotential. In: Ahlheim, Klaus/Bender, Walter (Hrsg.): Lernziel Konkurrenz. Erwachsenenbildung im „Standort Deutschland“. Opladen: Leske und Budrich, S. 179-196.
- Bohnsack, Ralf (2007): Dokumentarische Methode. In: Buber Renate/Holz-müller, Hartmut H. (Hrsg.): Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen. Wiesbaden: Gabler, S. 321-330.
- Clarke, Adele E./Keller, Reiner (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Wiesbaden: Springer VS.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchun-

- gen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 512-569.
- Holzkamp, Klaus (1985): Grundlegung der Psychologie. Studienausg. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Studienausg. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hoy, Anita W./Davis, Heather/Pape Stephen J. (2009): Teachers Knowledge and Beliefs. In: Alexander, Patricia A./Winne, Philip H. (Hrsg.): Handbook of Educational Psychology. 2. Aufl. New York: Taylor and Francis.
- Hurrelmann, Klaus/Holler-Nowitzki, Birgit (1988): Pädagogische Intervention. In: Hörmann, Georg (Hrsg.): Handbuch der psychosozialen Intervention. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 81-92.
- Ittner, Helmut (2016): Methodik für eine Forschung zum Standpunkt des Subjekts. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 17 (2) [www.nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1602106, letzter Zugriff: 05.04.2016].
- Ittner, Helmut (2017): Das Widerspenstige bändigen: Eine empirische Untersuchung zu den Gründen von Lehrkräften beruflicher Schulen für ihr pädagogisches Handeln. Dissertation an der Universität Potsdam [<https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/index/index/docId/39506>, letzter Zugriff: 10.05.2017].
- Kleimann, Bernd (2002): Das ästhetische Weltverhältnis. Eine Untersuchung zu den grundlegenden Dimensionen des Ästhetischen. Dissertation an der Universität Gießen. München: Fink [www.nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:bvb:12-bsb00041398-1, letzter Zugriff: 10.05.2017].
- Klepacki, Leopold/Klepacki, Tanja/Lohwasser, Diana (2016): Ästhetisches Lehren. Eine kritisch-reflexive Begriffsbefragung. In: Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik, Bd. 2: Zur ästhetischen Dimension von Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 22-66.
- Klingmann, Heinrich (2010): Groove – Kultur – Unterricht. Studien zur pädagogischen Erschließung einer musikkulturellen Praktik. Disserta-

- tion an der Staatlichen Hochschule für Musik und darstellende Kunst Mannheim. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.
- Koller, Hans-Christoph (2011): Bildung anders denken. Eine Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuschel, Sarah (2015): Ästhetisches Lernen – eine Standortbestimmung. In: Fuchs, Max/Braun, Tom (Hrsg.): Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen, Kritik, Bd. 1: Schultheorie und Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 26-87.
- Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ludwig, Joachim (2012): Rekonstruktive Lernberatung. In: Ders. (Hrsg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenendidaktik. Bielefeld: Bertelsmann, S. 193-212.
- Ludwig, Joachim (2014a): Beratung vom Subjektstandpunkt. In: Held, Josef (Hrsg.): Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. EAdA Schriftenreihe. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Bund, S. 286-305.
- Ludwig, Joachim (2014b): Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und empirische Bildungsprozessforschung. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript, S. 181-202.
- Ludwig, Joachim/Rihm, Thomas (2013): Der Subjektstandpunkt in der Didaktik. In: Zierer, Klaus (Hrsg.): Jahrbuch für allgemeine Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 83-96.
- Ludwig, Joachim/Schmidt-Wenzel, Alexandra (2018): Wie Lehrer lernen. Pädagogische Kompetenzentwicklung in Selbstlernarchitekturen. Leverkusen: Leske und Budrich (im Erscheinen).
- Mead, George Herbert (1980): Gesammelte Aufsätze. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Nohl, Arnd-Michael (2013): Interview und dokumentarische Methode. Wiesbaden: VS.
- Oechsle, Mechthild/Hessler, Gudrun (2011): Subjektive Theorien Studierender zum Verhältnis von Wissenschaft und Berufspraxis. In: ZFHE, 2, S. 214-229.
- Seel, Martin (2003): Ästhetik des Erscheinens. Lizenzausg. 1. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [www.gbv.de/dms/faz-rez/F1820001017581708.pdf, letzter Zugriff: 10.05.2017].
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2011): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster/New York: Waxmann.