

LANDESPROGRAMM „JEDEM KIND SEINE KUNST“



Fotos: Teresa Bogerts

Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation

Leitung der wissenschaftlichen Begleitung: Prof. Dr. Kristin Westphal

Projektleitung: Simone Kosica

Projektmitarbeiter: Teresa Bogerts, Fatih Özsoy

INHALTSÜBERSICHT

1. Einführung.....	3
2. Grundlagen des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“.....	5
2.1 Struktureller Rahmen des Landesprogramms.....	5
2.2 Zielvorstellungen des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur.....	7
2.3 Vorgang der Projektauswahl des Landesprogramms.....	7
2.4 Künstlerisches Angebot des Landesprogramms.....	10
2.5 Teilnehmende Institutionen am Landesprogramm.....	14
3. Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation.....	19
3.1 Evaluationsleitende Fragestellung und Dimensionen.....	20
3.2 Forschungsdesign der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation.....	22
3.2.1 Quantitative Forschungsmethoden.....	23
3.2.2 Qualitative Forschungsmethoden.....	29
3.3 Auswertung und Analyse des erhobenen Materials.....	32
4. Zur wissenschaftlichen Begleitforschung von „Jedem Kind seine Kunst“.....	36
4.1 Die organisatorischen Rahmenbedingungen der Projekte des Landesprogramms.....	36
4.2 Die künstlerische Dimension der Projekte des Landesprogramms.....	42
4.3 Die pädagogische Dimension der Projekte des Landesprogramms	54
4.4 Kommunikation und Austausch zwischen Künstler, Kooperationspartnern und Ministerium.....	66
5. Fazit.....	70
6. Best Practice-Beispiele.....	73
7. Ausblick und Anregungen.....	78
8. Literatur.....	84

1. EINFÜHRUNG

„Jugendliche aus bildungsfernen Elternhäusern haben zum Ende ihrer Pflichtschulzeit hochwahrscheinlich weniger Kenntnisse und Interessen in kulturellen Bereichen als Kinder aus Akademikerhaushalten; Interesse und Engagement der Jungen sind dabei erheblich niedriger als bei den Mädchen. Das im Schnitt geringere Kulturinteresse der Eltern in bildungsfernen Milieus prägt die Heranwachsenden wesentlich, sie besuchen zudem häufiger Schulen mit niedrigeren Abschlüssen, in denen das kulturelle Angebot im Schnitt weniger umfänglich ist. Überdies fällt der Unterricht dort in den künstlerischen Fächern häufiger aus als an Gymnasien.“

Rat für Kulturelle Bildung 2015, 7

Das Eingangszitat gibt einen Auszug aus den Ergebnissen der aktuell veröffentlichten Studie JUGEND/KUNST/ERFAHRUNG.HORIZONT¹ wieder, bei der im Rahmen einer repräsentativen Untersuchung des Rats für Kulturelle Bildung das Institut für Demoskopie Allensbach (IfD) deutschlandweit Schüler des 9. und 10. Schuljahres allgemeinbildender Schulen zu ihrem Kulturverständnis, ihren kulturellen Interessen und Aktivitäten befragte. Es galt dabei, Einblicke in die Begegnungsmöglichkeiten der Jugendlichen mit den Künsten bis zum Ende der verpflichtenden Schulzeit zu erhalten. Die Erkenntnisse sind – wie das Zitat zu Beginn offenlegt – nicht nur vor dem Hintergrund der bereits seit langem erforschten positiven Auswirkungen Kultureller und Ästhetischer Bildung auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen², die zum Großteil die jeweiligen Zielgruppen nicht zu erreichen scheinen, sondern auch im Hinblick auf die stattfindenden Bemühungen um die Stärkung der Kulturellen Bildung ernüchternd bis Besorgnis erregend.³

Die angeführten Einblicke in die aktuelle Praxis Kultureller Bildung sind für den vorliegenden Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ aus zwei Gründen von Belang: Zum einen unterstreichen sie die Bedeutung des Landesprogramms für das Angebot Kultureller Bildung in Rheinland-Pfalz. Indem

¹ <http://rat-kulturelle-bildung.de/index.php?id=59>; Abruf: 25.08.15.

² weiterführend hierzu Rittelmeyer, C. (2010): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick.

³ vgl. Westphal/Bogerts/Hahn 2016 i.V.

das Landesprogramm Kulturelle Bildung mittels Förderung von Kooperationsmodellen in schulischen und außerschulischen Einrichtungen landesweit zu implementieren versucht, wird ein alters-, institutsübergreifendes und gesellschaftsumfassendes kulturelles Angebot geschaffen. Zum anderen machen die erläuterten Ergebnisse deutlich, wie wichtig es dabei ist, der Frage nach der Qualität solcher kultureller Angebote nachzugehen. Damit wird ein zweiter zentraler Punkt der Diskussionen um Ästhetische und Kulturelle Bildung angesprochen. Fragen zur Qualität kultureller Praxis werden derzeit national wie international stark diskutiert,⁴ hierbei geht es „nicht mehr um das ob, sondern wie Kulturelle Bildung realisiert wird und unter welchen Bedingungen diese gelingt“⁵. An der Stelle setzen auch die Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Landesprogramms mit Blick auf die Künstler⁶ und ihr Wirken an und fragen nach organisatorischen, künstlerischen, pädagogischen und kommunikativen/kooperativen Gelingensbedingungen Kultureller Bildung, um mit den vorliegenden Erkenntnissen die Weiterentwicklung des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ zu unterstützen.

Das Programm gilt es nun vorab in seiner strukturellen Beschaffenheit und seinen Zielsetzungen darzulegen, bevor detailliertere Ausführungen zu inhaltlichen und methodischen Vorgehensweisen der quantitativen und qualitativen Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation folgen, deren Ergebnisse im Hinblick auf die Projektpraxis abschließend ausgeführt und in einem Fazit zusammengefasst werden. Der resümierenden Zusammenfassung werden in Form von vier Best Practice-Beispielen Einblicke in eine gelingende Projektpraxis an die Seite gestellt, bevor zum Ende des Berichts konkreten Anregungen zur Weiterentwicklung des Landesprogramms seitens der Künstler, der Kooperationspartner⁷ sowie der wissenschaftlichen Perspektive Raum gegeben wird.

⁴ „Quality now! Arts and cultural education to the next level“ war der Titel einer Konferenz in den Niederlanden im Jahre 2014.

⁵ Eger, N. 2015. <http://www.kubi-online.de/artikel/what-works-arbeitsprinzipien-zum-gelingen-kultureller-bildungsangebote-schnittstelle-kunst>; Abruf: 25.08.15.

⁶ Im Folgenden wird die männliche Form als generalisierte Form verwendet. Gemeint sind immer Künstlerinnen und Künstler.

⁷ Auch Kooperationspartner wird synonym für die männliche und die weibliche Form verwendet. Gleichermaßen wird auch für Beobachterinnen und Beobachter, Erzieherinnen und Erzieher, Forscherinnen und Forscher, Lehrerinnen und Lehrer, Pädagoginnen und Pädagogen, Schülerinnen und Schüler, Teilnehmerinnen und Teilnehmer, Vertreterinnen und Vertreter verfahren.

2. GRUNDLAGEN DES LANDESPROGRAMMS „JEDEM KIND SEINE KUNST“

2.1 Struktureller Rahmen des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“

Seit dem 01.08.13 richtet sich das Landesprogramm „Jedem Kind seine Kunst“ an Künstler des Landes Rheinland-Pfalz aus verschiedenen Kunstsparten.

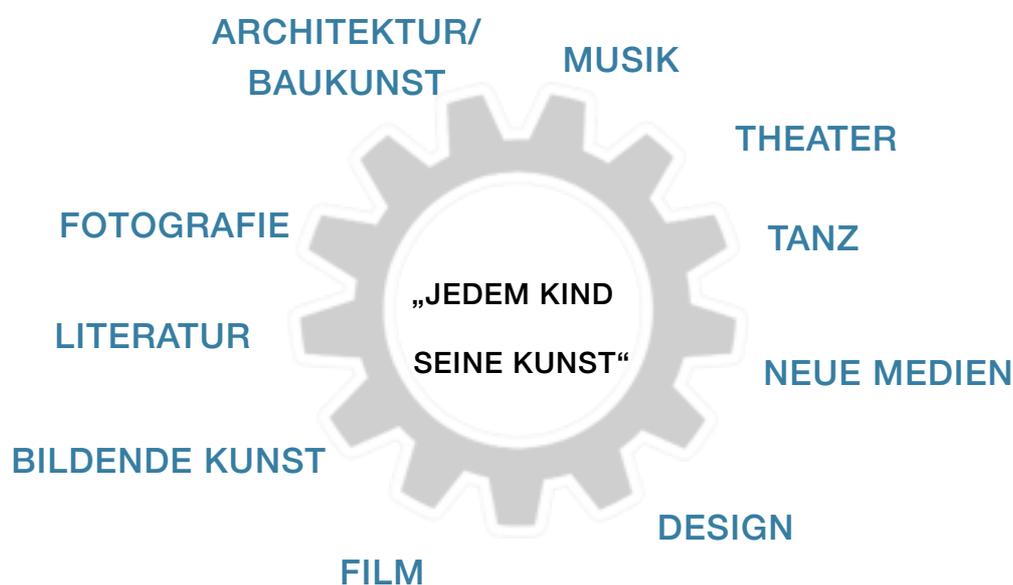


Abb. 1: Zusammenspiel der einzelnen Kunstsparten im Landesprogramm „Jedem Kind seine Kunst“

Den teilnehmenden Künstlern ist die Möglichkeit gegeben, in Kooperation mit interessierten Einrichtungen mit Kindern und Jugendlichen für jeweils bis zu einem halben Jahr Projekte aus dem Bereich der Kulturellen Bildung zu gestalten, die vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz vergütet werden.

Die Künstler gestalten ihre jeweiligen Projektangebote hinsichtlich Art, Inhalt, Ort und Zeit nach ihren Vorstellungen in einem vorgegebenen Rahmen.

Seit dem 01.08.13 war die Durchführung solcher Projekte in fünf verschiedenen Projektphasen möglich:

Projektphase	Zeitraum
Phase 1	01.08. – 31.12.2013
Phase 2	01.01. – 30.06.2014
Phase 3	01.07. – 31.12.2014
Phase 4	01.01. – 30.06.2015
Phase 5	01.07. – 31.12.2015

Tab. 1: Die fünf Projektphasen des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“



Foto: Fatih Özsoy

Musikprojekt zum Thema: „Spielräume/Lernfelder - ästhetisch-musikalische Grundbildung“ in einer Kindertagesstätte

2.2 Zielvorstellungen des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft,

Weiterbildung und Kultur

Grundsätzlich möchte das Landesprogramm „Jedem Kind seine Kunst“ neue Kooperationsmodelle initiieren und dadurch das Angebot an Kultureller Bildung für Kinder und Jugendliche in Rheinland-Pfalz stärken und erweitern.

Ausdifferenziert in konkrete Zielvorstellungen kommt der Wunsch zum Ausdruck, dass die Teilnehmer der Kunstprojekte innerhalb des Landesprogramms zum einen in erster Linie **künstlerisch-kreativ tätig** werden, wobei sie sich im besten Falle mit der **künstlerischen Tradition auseinandersetzen** und verschiedene **künstlerische Ausdrucksformen erfahren und einüben**. Zum anderen soll durch die Steigerung des Selbstwertgefühls sowie die Erfahrung von Selbstbestimmung und Teilhabe nicht nur ein positiver Einfluss auf die **Persönlichkeitsentwicklung** der Teilnehmer genommen, sondern darüber hinaus auch die **Innovations- und Teamfähigkeit** gestärkt werden.⁸

2.3 Vorgang der Projektauswahl des Landesprogramms

Voraussetzung für die Durchführung von Projekten im Rahmen von „Jedem Kind seine Kunst“ ist der Eintrag des Künstlerprofils und der dazugehörigen Projektideen in eine Künstlerdatenbank. Über die Aufnahme in die Künstlerdatenbank entscheidet der Projektträger auf der Grundlage des Votums einer unabhängigen Fachjury. Dieser gehören unter dem Vorsitz des für kulturelle Angelegenheiten zuständigen Staatssekretärs ein Vertreter des MBWWK, ein Vertreter des Landesverbands Rheinland-Pfalz des Berufsverbands Bildender Künstler, ein Vertreter des Landesverbands Rheinland-Pfalz des Verbands deutscher Schriftsteller, ein Vertreter der Landesarbeitsgemeinschaft freie professionelle Theater Rheinland-Pfalz, ein Vertreter der Landesarbeitsgemeinschaft Rock-Pop Rheinland-Pfalz und ein Vertreter der Landesarbeitsgemeinschaft Soziokultur & Kulturpädagogik Rheinland-Pfalz e.V. an. Bei der Entscheidung über eine Projektannahme fließt nicht nur die Qualifikation der Künstler, sondern auch die Qualität des geplanten Projektes ein: Das Projektangebot sollte möglichst die Partizipation und Selbsttätigkeit der Zielgruppe vorsehen, deren Entwicklungsstand berücksichtigen, an verschiedene Zielgruppen anpassbar und folglich einfach übertragbar sowie auf Nachhaltig-

⁸ Die Angaben sind dem Forschungsantrag der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation entnommen.

keit ausgelegt sein. In der Datenbank gelistete Künstler können Kooperationen mit interessierten Einrichtungen besprechen.

Über die konkrete Durchführung von Projekten wird nach der Kooperationsphase im MBWWK entschieden. Dabei sind die Projektangebote vorrangig zu behandeln, die in Zusammenarbeit mit Einrichtungen durchgeführt werden, an denen kulturelle Bildungsangebote bislang eher unterrepräsentiert sind, die speziell auf Zielgruppen zugeschnitten sind, die unterdurchschnittlich an kultureller Bildung partizipiert haben oder die künstlerischen Sparten zuzuordnen sind, die in der kulturellen Bildung unterrepräsentiert sind.^{9 10}



Foto: Teresa Bogerts/Fatih Özsoy

Musikprojekt zum Thema: „Percussioninstrumente bauen und spielen“ in einer Grundschule



Foto: Teresa Bogerts

Designprojekt zum Thema: „Art goes Fashion“ für Grundschüler im eigenen Atelier der Künstlerin

⁹ Die Angaben wurden Informationsschreiben des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz über Bedingungen zur Umsetzung sowie zu den Auswahlkriterien der Projekte der Kulturellen Bildung im Rahmen des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ entnommen, die auf der Internetseite des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ unter <http://kulturland.rlp.de/jedem-kind-seine-kunst/nachzulesen> sind.

¹⁰ Inwieweit der Vorsatz umgesetzt werden konnte, ist den Ausführungen zum künstlerischen Angebot des Landesprogramms unter 2.4 zu entnehmen.

Insgesamt werden im Rahmen des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ auf diese Weise bis Ende des Jahres 2015 **1299** Projekte durchgeführt worden sein.

Mit Blick auf die in den fünf Phasen durchgeführten Projekte ergibt sich folgende Aufteilung:¹¹

Projektphase	Anzahl der durchgeführten Projekte
Phase 1	110
Phase 2	258
Phase 3	252
Phase 4	344
Phase 5	335

Tab. 2: Durchgeführte Projekte in den einzelnen Projektphasen

Die rund 1300 Projekte wurden und werden über fünf Projektphasen hinweg in unterschiedlichen Kunstsparten und in Kooperation mit verschiedenen schulischen und außerschulischen Institutionen und Einrichtungen durchgeführt.

¹¹ Alle folgenden Aufstellungen wurden auf der Basis von Datenmaterial des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz angefertigt.

2.4 Künstlerisches Angebot des Landesprogramms

Bei der Angabe zur Einordnung ihres angestrebten Kunstprojektes stehen den einzelnen Künstlern folgende Kunstsparten zur Verfügung:

Kunstsparte	Abkürzung in folgenden Diagrammen
Architektur/Baukunst	Arch
Bildende Kunst	BK
Design	
Film	
Fotografie	Foto
Literatur	Lit
Musik	
Neue Medien	NM
Tanz	
Theater	

Tab. 3: Vertretene Kunstsparten Im Landesprogramm „Jedem Kind seine Kunst“

Bei der Beschreibung des jeweiligen Projektes ist es den Künstlern freigestellt, ob sie ihr Projekt einer einzigen Kunstsparte zuordnen oder ob ihr Projekt derart angelegt ist, dass es eventuell mehrere Kunstsparten berührt bzw. vereint.

Betrachtet man nur die Projekte, die einer einzelnen Kunstsparte zugeordnet wurden, ergibt sich über die fünf Projektphasen von „Jedem Kind seine Kunst“ folgende Verteilung:¹²

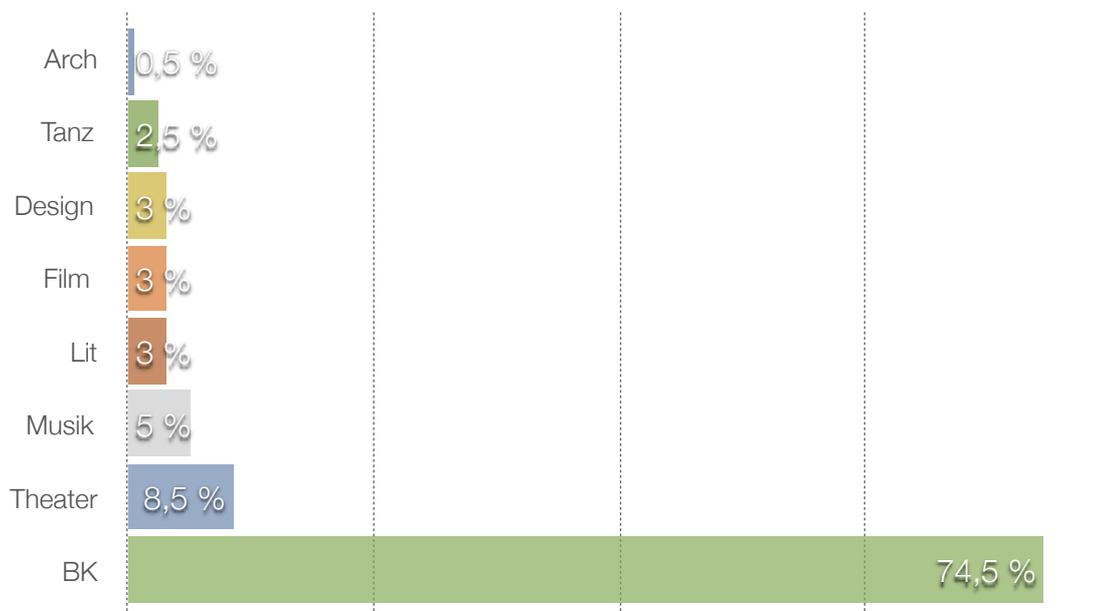


Abb. 2: Anzahl der Projekte in den einzelnen Kunstsparten

Herauszustellen ist, dass die **Bildende Kunst** eindeutig die am stärksten repräsentierte Kunstsparte ist.

Sparten wie **Fotografie** oder **Neue Medien** hingegen tauchen in Projektbeschreibungen lediglich in Kombination mit anderen Spartenbezeichnungen auf. Das ist auch bei den anderen Sparten größtenteils der Fall. So sind mehr als die Hälfte aller im Landesprogramm angenommenen Kunstprojekte spartenübergreifend angelegt. Häufig werden Kombinationen von **Literatur/Musik/Theater/Tanz** sowie **Fotografie/Neue Medien/Design/Film** oder auch **Architektur/Fotografie/Film** angegeben. Es werden teilweise auch alle Sparten für die Projekte benannt.

¹² Alle folgenden Diagramme wurden auf der Basis von Datenmaterial des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz erstellt.

Betrachtet man nun die spartenübergreifenden Projekte, ergibt sich mit Blick auf die einzelnen Kunstsparten folgende Repräsentation:

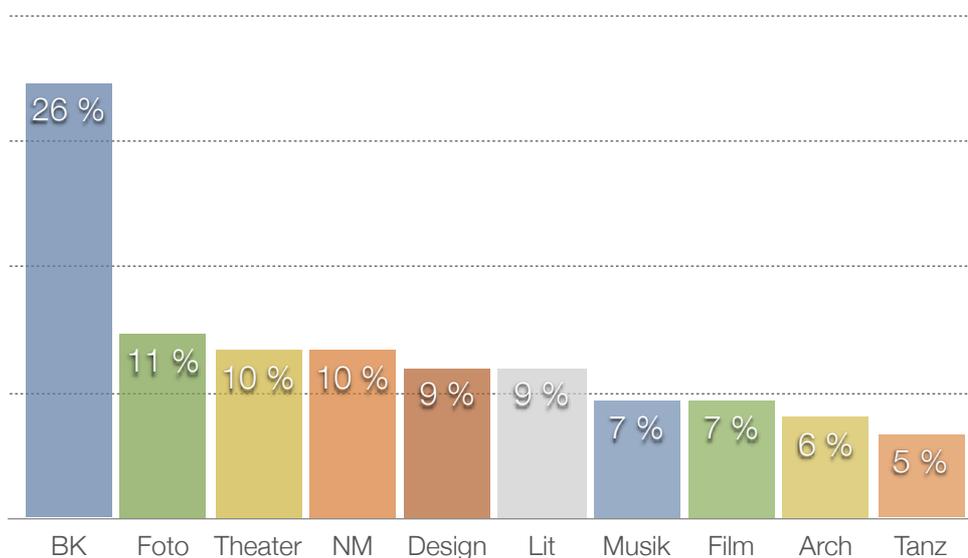


Abb. 3: Beteiligung der einzelnen Kunstsparten in spartenübergreifenden Projekten

Es fällt auf, wie stark die **Bildende Kunst (BK)** im Vergleich zu den anderen Sparten auch in Kombination vertreten ist. Darüber hinaus ist zu erkennen, dass Kunstsparten wie **Fotografie (Foto)** und **Neue Medien (NM)**, die bei den Projektbeschreibungen zu einzelnen Kunstsparten nicht auftauchen, in Kombination mit anderen Sparten jedoch viel stärker bedient werden.

Fügt man nun die beiden Darstellungen zusammen, erhält man sowohl einen Gesamteindruck, inwieweit die einzelnen Sparten in „Reinform“ oder in Kombination mit andere Sparten vertreten sind als auch einen prozentualen Gesamtüberblick über das künstlerische Angebot des Landesprogramms:

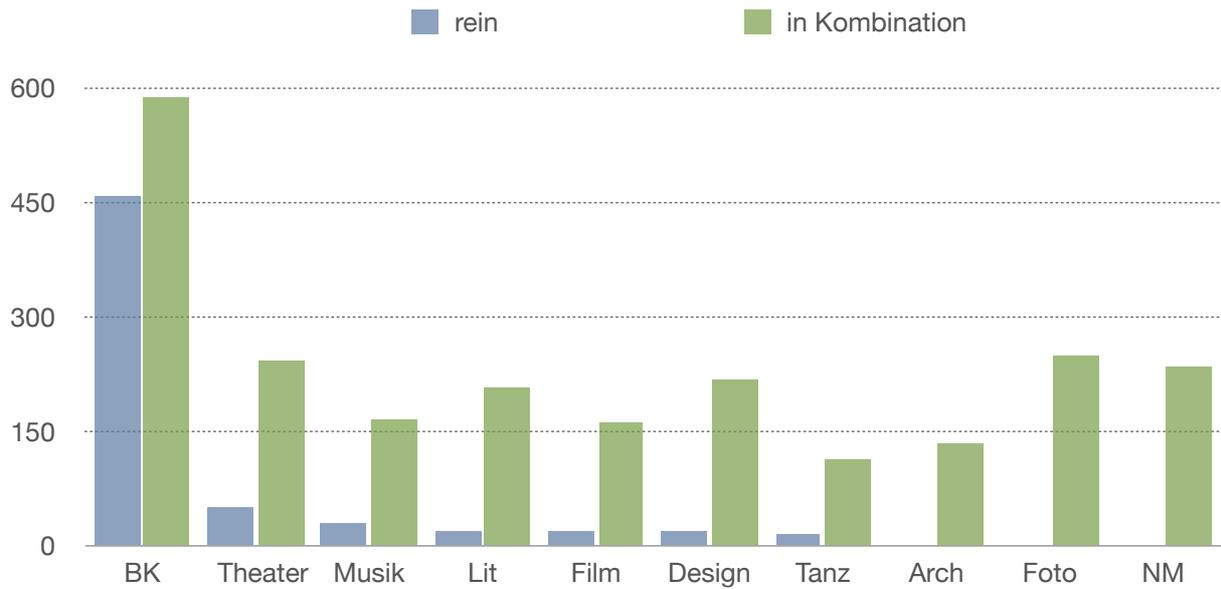


Abb. 4: Beteiligung der Kunstsparten in reinen und spartenübergreifenden Projektbeschreibungen

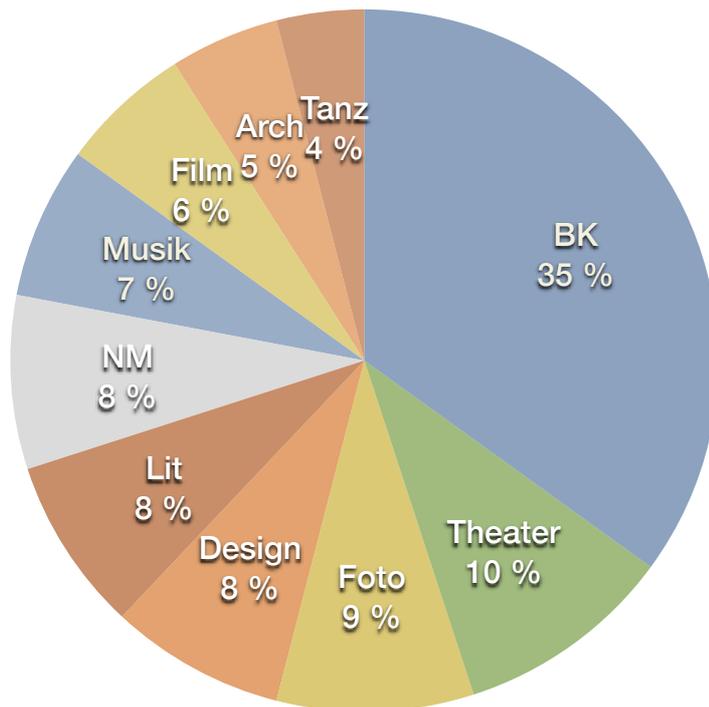


Abb. 5: Gesamtüberblick des künstlerischen Angebots

Es wird abschließend deutlich, wie breit das künstlerische Angebot des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ trotz unterschiedlicher Gewichtung gefächert ist.

2.5 Teilnehmende Institutionen am Landesprogramm

Wie unter 2.2 beschrieben, ist ein zentrales Anliegen des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“, neue Kooperationsmodelle zu initiieren und dadurch das Angebot an Kultureller Bildung für Kinder und Jugendliche in Rheinland-Pfalz zu erweitern. Daher ist es neben einer möglichst großen Spartenvielfalt innerhalb des künstlerischen Programmangebots auch von Vorteil, eine Bandbreite an schulischen und außerschulischen Kooperationspartnern für das Programm zu gewinnen.

Zusammenfassend kristallisieren sich diesbezüglich bei den entstandenen Kooperationen folgende Untergruppen heraus:

Kooperationspartner	Abkürzung in folgenden Diagrammen
Jugendzentren, -treffs und -häuser	JUZ
Kindergärten und -tagesstätten	Kiga/Kita
Schulen	
Vereine und Verbände	Ver/Verb
sonstige Einrichtungen/Institutionen	Sonst

Tab. 4: Kooperationspartner im Landesprogramm „Jedem Kind seine Kunst“

Insbesondere im Bereich der Schulen ist eine große Vielfalt an Schulformen vertreten, auf die später noch näher eingegangen wird.

Unter **Vereine und Verbände** finden sich neben Fördervereinen, Heimat-, Schwimm- und Turnvereinen auch Verbände wie die Caritas oder die Arbeiterwohlfahrt (AWO) sowie der Naturschutzbund (NABU).

Unter der Kategorie **Sonstige Einrichtungen/Institutionen** werden Kooperationspartner subsumiert, die in keine andere Kategorie einzuordnen sind. Darunter fallen beispielsweise Einrichtungen in kirchlicher Trägerschaft, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Museen, Spiel- und Lernstuben, kommunale Einrichtungen in der Jugendarbeit, Kinder- und Schullandheime, Psychosozialdienste, Bildungs- und Kulturwerke sowie Bibliotheken.

Anteilig gestaltet sich die prozentuale Aufteilung der Projekte im Hinblick auf die beteiligten Kooperationspartner über die fünf Phasen des Landesprogramms wie folgt:¹³

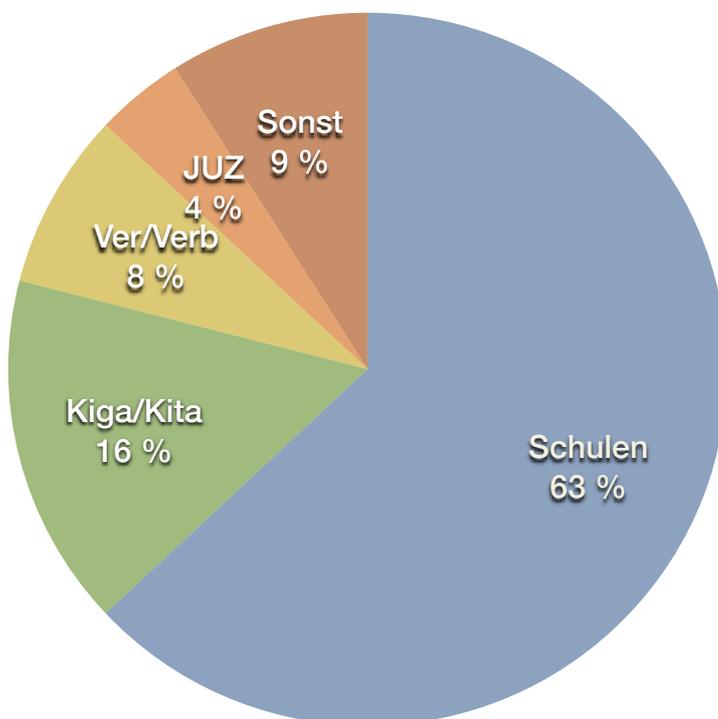


Abb. 6: Gesamtüberblick der teilnehmenden Institutionen

¹³ Das Diagramm wurde auf der Basis von Datenmaterial des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur erstellt.

Da das Landesprogramm über die fünf Projektphasen zu 63 % am intensivsten im schulischen Bereich genutzt wurde, ist an dieser Stelle ein verstärktes Augenmerk darauf zu richten, wie sich die Projektbeteiligung auf die verschiedenen Schulformen verteilt:

Schulform	Abkürzung in folgenden Diagrammen
Grundschule	GS
Förderschule	FöS
Realschule Plus	R+
Integrierte Gesamtschule	IGS
Gymnasium	GYM
Berufsbildende Schule	BBS
Schule mit freiem Träger	fT
sonstige Schulformen	Sonst

Tab. 5: Vertretene Schulformen im Landesprogramm „Jedem Kind seine Kunst“

Während die ersten Schultypen selbsterklärend sind, werden unter **Schulen mit freien Trägern** Schulen der Montessori- oder Waldorfpädagogik gefasst, wohingegen unter **sonstige Schulformen** schulische Einrichtungen fallen, die den anderen Kategorien nicht zuzuordnen sind, wie beispielsweise eine vertretene Hauptschule in kirchlicher Trägerschaft, Weiterbildungseinrichtungen und private Kunstschulen.¹⁴

¹⁴ Das rheinland-pfälzische Schulsystem fasst unter den Allgemeinbildenden Schulen folgende zusammen: Grundschule, Realschule plus, Integrierte Gesamtschule, Gymnasium und Förderschule, die in kommunaler Trägerschaft stehen. Des Weiteren gibt es Berufsbildende Schulen und einige Schulen, die in privater Trägerschaft sind.

Fasst man die fünf Phasen des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ zusammen, ergibt sich folgender Überblick über die teilnehmenden schulischen Institutionen:

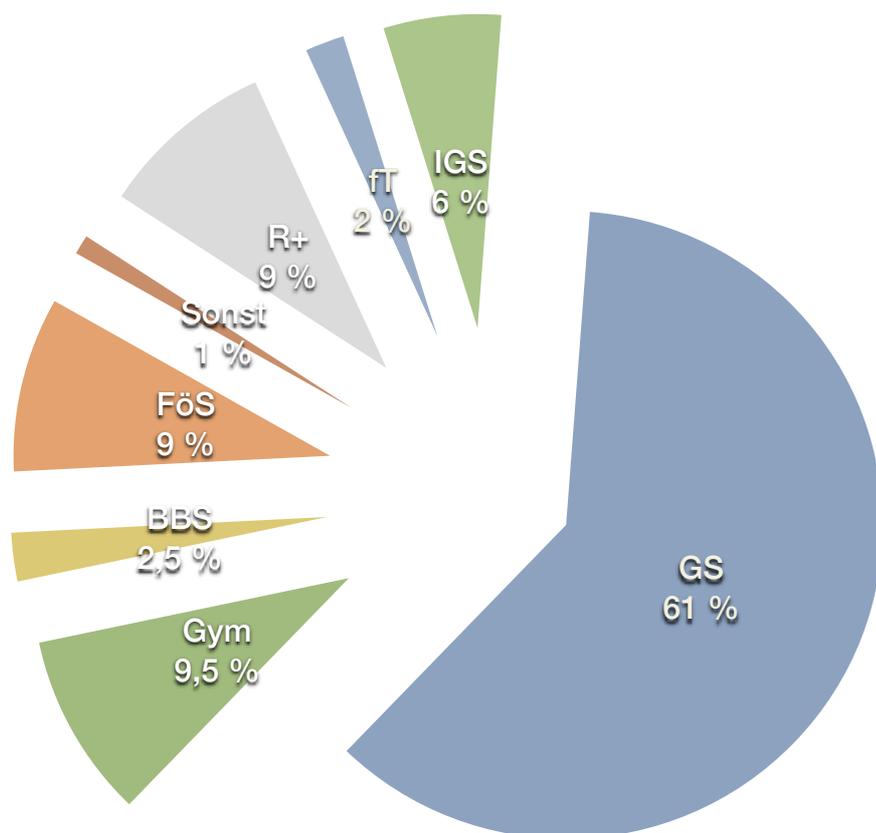


Abb. 7: Überblick über die Beteiligung der schulischen Kooperationspartner

Schaut man sich den Verlauf über die zweieinhalbjährige Dauer des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ an, kann – wie die nachfolgende Darstellung zeigt – ein fast durchgängiger Aufwärtstrend der Beteiligung schulischer Einrichtungen festgestellt werden:

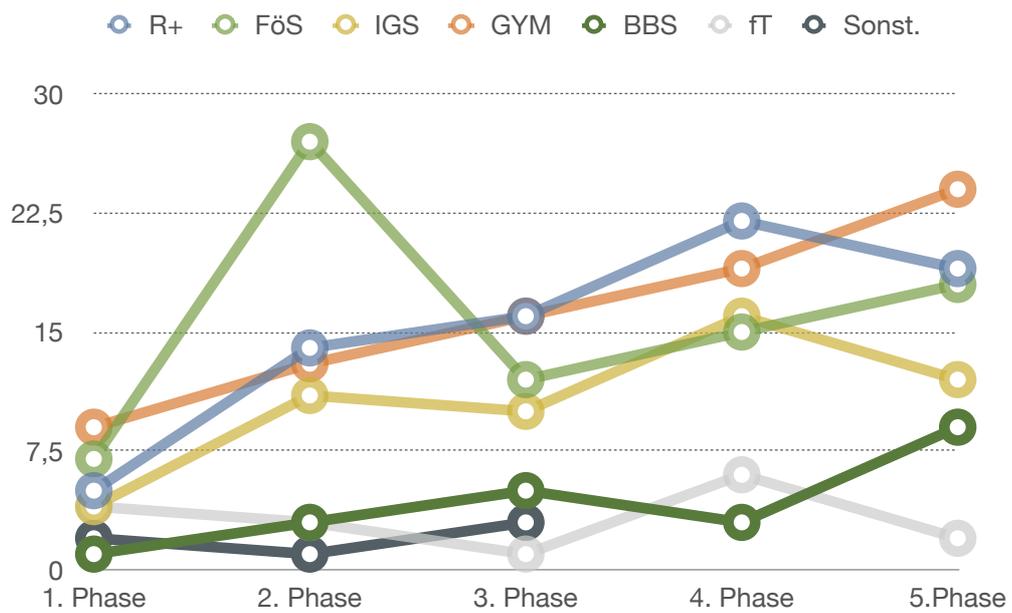


Abb. 8: Beteiligung der schulischen Kooperationspartner im Verlauf der fünf Projektphasen

Im besonderen Maße wird die beschriebene Tendenz mit Blick auf die Grundschulbeteiligung deutlich.



Abb. 9: Beteiligung der Schulform Grundschule im Verlauf der fünf Projektphasen

3. RAHMEN DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG UND EVALUATION

„Jedem Kind seine Kunst versteht sich als lernendes System. Nachbesserungs-, Änderungs- oder Ergänzungsbedarf, der sich bei der Umsetzung des Landesprogramms zeigt, werden wir aufgreifen.“

Zitat: DORIS AHNEN: Ministerin für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, 12. Juni 2013

Das Landesprogramm als lernendes System zu betrachten, das offen ist für Nachbesserungen, Änderungen und Ergänzungen, setzt voraus, dass Künstler, Kooperationspartner und die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen gehört werden, das Gesagte aufgegriffen und nicht zuletzt die Projektpraxis besucht, abgebildet und wissenschaftlich ausgewertet wird.

Darin liegt die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation. Im Rahmen des Forschungsprojektes wird seitens der wissenschaftlichen Begleitung sowohl entlang der Zielvorstellungen des Projektträgers als auch entlang qualitativer Kriterien der Ästhetischen und Kulturellen Bildung sowie der Erziehungswissenschaft eine prozessorientierte Evaluation angestrebt, um etwas über die Rahmenbedingungen der Umsetzung künstlerischer Qualität sowie über das Potenzial einer Nachhaltigkeit zu erfahren.

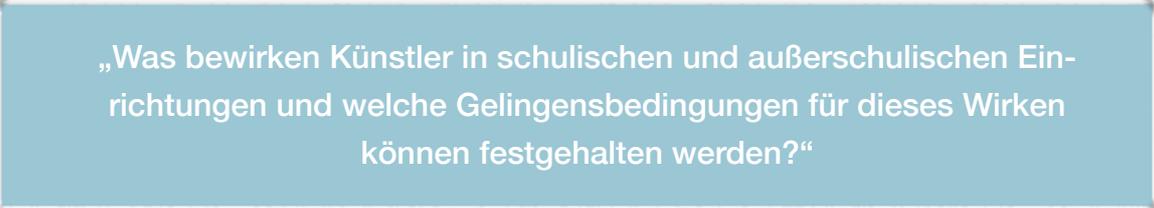
Recycling Art-Projekt zum Thema:
„my city - my space“ in einer
Grundschule



Fotos: Teresa Bogerits

3.1 Evaluationsleitende Fragestellung und Dimensionen

Allgemeine Diskussionen um die Qualität von Bildungsprozessen¹⁵ entfalten sich auch im Bereich der Kulturellen Bildung und offenbaren dort aktuelle Brisanz. Der Qualitätsbegriff ist kein gesicherter Begriff. Insbesondere im Bereich der Kulturellen Bildung scheint eine rein kompetenzorientierte Bestimmung von Qualität deutlich zu kurz zu greifen.¹⁶ Qualität ist letztlich im Kontext zu betrachten; sie ist abhängig von bestimmten Strukturen und Rahmenbedingungen und muss nicht zuletzt in einem diskursiven Prozess immer wieder neu angepasst sowie legitimiert werden.¹⁷ Diesem Unterfangen stellt sich die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“, indem sowohl mittels quantitativen Erhebungen als auch mit Hilfe von qualitativen Untersuchungen im Feld folgende pointiert formulierte evaluationsleitende Fragestellung verfolgt wird:



„Was bewirken Künstler in schulischen und außerschulischen Einrichtungen und welche Gelingensbedingungen für dieses Wirken können festgehalten werden?“

Die evaluationsleitende Fragestellung macht deutlich, dass die Künstler und ihr Wirken sowie die Rahmenbedingungen (organisatorisch und kommunikativ), die ein Projekt benötigt, um den Ausgangspunkt für eine qualitativ hochwertige Kulturelle Bildung zu bilden, im Fokus der Untersuchungen stehen.¹⁸

¹⁵ vgl. Kunter et al. 2011; Pant/Stanat 2013.

¹⁶ vgl. Bering/Bilstein/Thurn 2003.

¹⁷ vgl. Wimmer 2010; Bilstein 2013a; Rittelmeyer 2010; Rat für Kulturelle Bildung 2013.

¹⁸ Eine Beurteilung der Künstler und ihrer Qualifikationen wurde bereits von der Fachjury vorgenommen und steht daher nicht im Vordergrund.

Die zentrale Forschungsfrage wird unter Berücksichtigung der folgenden vier evaluationsleitenden Dimensionen vorgenommen:

Erstens werden **äußere und organisatorische Voraussetzungen** der jeweiligen Kunstprojekte betrachtet. Es spielen Aspekte wie Räumlichkeit, Zeit und Gruppengröße eine Rolle. Es wird beispielsweise Fragen der materiellen Ausstattung, der räumlichen Bedingungen oder der zeitlichen Bemessung der Projekte nachgegangen. Im Bereich der **künstlerischen Dimension** steht das Kunst- und damit einhergehende künstlerische Selbstverständnis der Künstler, deren Vermittlungsschwerpunkte sowie die Wirkungsweisen der Projekte im Mittelpunkt und werden in ihrer Bedeutung für das Gelingen eines Projektes untersucht. Insbesondere den künstlerischen Wirkungsweisen ist hierbei große Aufmerksamkeit zu schenken. Es wurden unter anderem – die im Anschluss näher ausgeführten – ästhetischen Qualitätskriterien herangezogen, um ausgehend davon Aussagen über die Qualität der Projektpraxis treffen zu können. Der dritte Bereich umfasst die **pädagogische Dimension**. Hier stehen Fragen nach der Konzeption der Projekte, dem vermittelnden Umgang der Künstler mit den Teilnehmern im Prozess sowie etwaige Störfaktoren der Projektpraxis im Vordergrund. Zuletzt spielt auch die **kommunikative Ebene**, auf der sich Ministerium, Künstler, Kooperationspartner und Teilnehmer begegnen, eine wichtige Rolle.



Abb. 10: Die vier evaluationsleitenden Dimensionen im Überblick

3.2 Forschungsdesign der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation

Das Forschungsdesign, mit dem die vorgestellte evaluationsleitende Fragestellung in den verschiedenen Unterkategorien zu erforschen ist, umfasst sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden.

Um einen ersten Überblick und ein allgemeines Stimmungsbild bezüglich der Projektpraxis des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ zu erhalten, wurden Methoden der **quantitativen Sozialforschung** herangezogen. Hierbei handelt es sich in der Regel um standardisierte Untersuchungen, bei denen es meist darum geht, eine möglichst große Anzahl von Personen zu befragen. Dadurch, dass objektiv messbare Eigenschaften des Forschungsobjektes befragt werden, geschieht die Datenerfassung durch auszählen und messen.¹⁹ In der vorliegenden Untersuchung wurde ein Fragebogen eingesetzt, dessen Erstellung, Durchführung und Auswertung mit Unterstützung und Begleitung durch das Methodenzentrum der Universität Koblenz-Landau stattgefunden hat.

Um die quantitativ gewonnenen Erkenntnisse zu vertiefen und den Gelingensbedingungen einer qualitativ hochwertigen kulturellen Bildung im Landesprogramm gezielt nachgehen zu können, kamen in dem Forschungsprojekt Methoden **qualitativer Sozialforschung** in Form von teilnehmender Beobachtung, leitfadengestützter Interviews und [Dokumentenanalyse](#) zum Einsatz. Diese Methoden sind nicht standardisiert. Es geht nicht darum, möglichst viele Personen zu befragen, der Fokus ist vielmehr darauf gerichtet, die besonderen Eigenschaften und Merkmale des Untersuchungsgegenstandes möglichst differenziert und genau zu erfassen. „Qualitative Methoden beschreiben ein komplexes Phänomen in seiner ganzen Breite.“²⁰ Sie haben somit den Vorteil, dass sie im Vergleich zu standardisierten Verfahren ein plastischeres Bild davon abgeben, was im Feld der kulturellen Bildung tatsächlich geschieht und wie es von den beteiligten Akteuren in ihren lebensweltlichen Bezügen wahrgenommen wird.

¹⁹ vgl. Flick/von Kardorff/Steinke 2000.

²⁰ vgl. Brosis/Koschel 2001, 18.; weiterführend: Lamnek 1988; Flick/von Kardorff/Steinke 2000; König/Zendler 2000.

3.2.1 QUANTITATIVE FORSCHUNGSMETHODEN

FRAGEBOGENERHEBUNGEN

Die Anlage der Fragebögen ermöglicht einen Blick auf das Programm aus drei Perspektiven:

- die Perspektive der Künstler
- die Perspektive der Kooperationspartner
- die Perspektive der Teilnehmer (Kids bis 10 Jahre; Teens ab 5. Klasse)

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung fanden in Zusammenarbeit mit dem Methodenzentrum Koblenz zwei Fragebogenerhebungen statt:

Erhebungsphase der quantitativen Untersuchung	Zeitraum
1. Fragebogenerhebung	01.08.2013 – 31.12.2013
2. Fragebogenerhebung	01.09.2014 – 31.01.2015

Tab. 6: Fragebogenerhebungsphasen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation

Die Fragen sind in der Weise angelegt, dass sie sprachlich auf den jeweiligen Verständnishorizont der Befragten abgestimmt sind.²¹ Wird bei Künstlern und Kooperationspartnern beispielsweise die Sensibilität für Wahlmöglichkeiten bei der künstlerischen Arbeit abgefragt, lautet das adäquate Item für die Teens und Kids: Ich konnte viel ausprobieren. Somit können Aussagen auf eine tendenzielle Übereinstimmung bzw. einer Differenz hin zu aussagekräftigen Ergebnissen mit Blick auf Rahmenbedingungen, künstlerisch-pädagogischer Qualität und Kommunikation überführt werden.

²¹ Die Beantwortung der Items in den Fragebögen der Künstler, Kooperationspartner und Teens orientiert sich an dem bekannten sechsstufigen Notensystem. Für die Kids wurde ein dreigestuftes Smiley-System verwendet.

Der Einsatz der Bögen erfolgte online (über eine TANnummer geschützt) und anonym. Bei den Kids (von 5 bis 10) wurde die Bearbeitung durch eine persönliche Anleitung mittels Pädagogen, Lehrkräften oder Eltern unterstützt.

Um einen Eindruck davon zu erhalten, wie repräsentativ die Aussagen der Fragebogenerhebungen sind, deren Ergebnisse unter 4. näher ausgeführt werden, wird an dieser Stelle mit Hilfe einer tabellarischen Aufstellung die Beteiligung der jeweiligen Perspektiven abgebildet:²²

1. FRAGEBOGENERHEBUNG

PERSPEKTIVE	Anzahl der rückläufigen Fragebögen
KÜNSTLER	88
KOOPERATIONSPARTNER	72
TEENS	617
KIDS	1268

Tab. 7: Beteiligung an der 1. Fragebogenerhebung

2. FRAGEBOGENERHEBUNG

PERSPEKTIVE	Anzahl der rückläufigen Fragebögen
KÜNSTLER	71
KOOPERATIONSPARTNER	42
TEENS	258
KIDS	756

Tab. 8: Beteiligung an der 2. Fragebogenerhebung

²² Alle folgenden Aufstellungen wurden auf der Basis der Auswertungen der beiden Fragebogenerhebungen angefertigt.

Weiterführende Angaben zur Spartenbeteiligung, Alter und Geschlecht der befragten Teens und Kids sowie die besuchten Schulformen geben nun nähere Auskunft zum Hintergrund der Umfragen:

1. FRAGEBOGENERHEBUNG

Folgende Tabelle zeigt, welcher Sparte die befragten Projekte aus Künstler- (88) und Kooperationspartner- (72) und Teensperspektive (617) in der ersten Fragebogenerhebung zuzuordnen sind.

SPARTE	KÜNSTLER	KOOPPARTNER	TEENS
BILDENDE KUNST	81,8 %	77,8 %	72,8 %
FOTOGRAFIE	12,5 %	8,3 %	9,7 %
THEATER	10,2 %	9,7 %	24,3 %
NEUE MEDIEN	8,0 %	6,9 %	3,2 %
TANZ	8,0 %	6,9 %	1,0 %
LITERATUR	6,8 %	4,2 %	1,5 %
MUSIK	5,7 %	0,0 %	2,1 %
DESIGN	4,5 %	5,6 %	22,2 %
ARCHITEKTUR/BAUKUNST	3,4 %	2,8 %	13,6 %
FILM	1,1 %	1,4 %	3,6 %

Tab. 9: Spartenzugehörigkeit der befragten Projekte 1. Fragebogenerhebung

Von den befragten Teens (563) sind darüber hinaus 45,6 % männlich und 54,4 % weiblich. Der Großteil von 58,1 % ist zwischen 10 und 12 Jahren alt, 28 % zwischen 13 und 16 und 13,3 % zwischen 17 und 20 Jahren. Lediglich 0,5 % sind älter als 25 Jahre.

Im Hinblick auf die vertretenen Schulformen besucht der größte Anteil der befragten Teens (617) eine Real-, Förder- oder Integrierte Gesamtschule (45,2 %). Gefolgt von dem Gymnasiumsanteil von 38,6 % und den berufsbildenden Schulen 8,8 %. Nur 2,1 % der befragten Teens haben an einem Projektangebot innerhalb eines Jugendzentrums, einem Verein oder einem sonstigen Kooperationspartner teilgenommen.

Die Geschlechtsverteilung bei den befragten Kids (1127) ist ähnlich ausgeglichen wie bei den Teens: 47,4 % Jungen; 52,6 % Mädchen. Davon sind die meisten Kinder im Grundschulalter zwischen 6–10 Jahre (86 %). 12 % sind im Vorschulalter und 2,1 % zwischen 11–12 Jahre (zählt bereits in den Bereich Teens).



Foto: Simone Kosica

Schmiedeprojekt zum Thema „Kunstwerk der Gruppe für den öffentlichen Raum“ in Kooperation mit dem NABU

2. FRAGEBOGENERHEBUNG

Folgende Tabelle zeigt, welcher Sparte die befragten Projekte aus Künstler- (71) und Kooperationspartner- (42) und Teensperspektive (285) in der zweiten Fragebogenerhebung zuzuordnen sind.

SPARTE	KÜNSTLER	KOOPPARTNER	TEENS
BILDENDE KUNST	77,5 %	69,0 %	83,7 %
FOTOGRAFIE	7,0 %	11,9 %	17,4 %
THEATER	12,7 %	9,5 %	10,1 %
NEUE MEDIEN	12,7 %	4,8 %	13,2 %
TANZ	4,2 %	4,8 %	8,9 %
LITERATUR	8,5 %	0,0 %	1,6 %
MUSIK	4,2 %	2,4 %	16,3 %
DESIGN	11,3 %	11,9 %	18,2 %
ARCHITEKTUR/BAUKUNST	9,9 %	7,1 %	9,3 %
FILM	4,2 %	9,5 %	15,9 %

Tab. 10: Spartenzugehörigkeit der befragten Projekte 2. Fragebogenerhebung

Von den befragten Teens (244) innerhalb der zweiten Fragebogenerhebung sind 49,6 % männlich und 50,4 % weiblich. Dabei liegt eine relativ gleichmäßige Verteilung auf die verschiedenen Altersgruppen zwischen 10 und 16 Jahren vor: 10–12 Jahre: 27,7 %; 13–14 Jahre: 29,3 % und 15–16 Jahre: 24,9 %. Zwischen 17 und 20 Jahren liegen weitere 17,7 % und ähnlich wie in der ersten Umfrage sind bloß 0,4 % älter als 25.

Im Gegensatz zu der ersten Umfrage besuchen die meisten der befragten Teens (258) ein Gymnasium (40,7 %). Real-, Förder- und Integrierte Gesamtschulen werden am zweithäufigsten besucht (31 %). Berufsbildenden Schulen sind in der zweiten Umfrage nicht vertreten, hingegen wurden deutlich mehr Angebote von Jugendzentren, Vereinen und sonstigen Kooperationspartnern in die Umfrage einbezogen (24,8 %).

Auch in der zweiten Umfrage ist das Verhältnis Junge – Mädchen bei den Kids (689) mit 49,1 % und 50,9 % ausgeglichen.

Wiederholt liegt der Großteil von 89,3 % im Grundschulalter zwischen 6 und 10 Jahren. Diesmal wurden nur 0,1 % Vorschulkinder befragt. 10,5 % sind hingegen zwischen 10 und 12 Jahren alt.

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die quantitativen Fragebogenerhebungen feststellen, dass weder hinsichtlich der vertretenen Kunstsparten und der Kooperationspartner/Institutionen noch hinsichtlich Geschlechts- und Alterszugehörigkeit der befragten Teens und Kids ein Ungleichgewicht vorliegt. Dadurch können die Umfragen trotz der nicht vollständigen Beteiligung aller Künstler und Kooperationspartner als repräsentativ eingestuft werden. Entsprechend spiegeln beispielsweise das starke Gewicht der Bildenden Kunst innerhalb der Kunstsparten und der hohe Schulteil unter den Kooperationspartnern die bereits dargelegten Tendenzen des Programms wider, wodurch die quantitativen Erhebungsergebnisse durchaus einen realistischen Blick auf das Landesprogramm geben.

Es ist zu beobachten, dass die Beteiligung in allen Perspektiven in der zweiten Erhebung deutlich nachgelassen hat. Dies ist insbesondere bei den Teens (Rückgang von mehr als 50 %) und den Kids (Rückgang etwas mehr 30 %) festzustellen. Auch bei den Kooperationspartnern ist ein Rückgang von 72 Teilnahmen auf 42 zu konstatieren, während die Beteiligung der Künstler (von 88 Teilnahmen auf 71) relativ beständig geblieben ist. Aufgrund der fehlenden Hintergrundinformationen lässt sich leider keine Aussage darüber treffen, ob hierfür der bürokratische Aufwand, eine wiederholte Anfrage oder mangelndes Interesse oder andere Gründe verantwortlich ist.

3.2.2 QUALITATIVE FORSCHUNGSMETHODEN

In der Forschungsliteratur wird hervorgehoben, dass sich gerade ästhetische Prozesse einer objektiven Messbarkeit entziehen und nicht nach übergeordneten Kriterien mit Blick auf ihre Qualität zu bewerten sind. Möglichkeiten einer reflektierenden Bewertung und Analyse ergeben sich von daher – wie vorab bereits angedeutet – vornehmlich mit Hilfe von Instrumenten der qualitativen Forschung, die den vergänglichen, flüchtigen Momenten der Künste, der bildenden Wirksamkeit im Einzelfall nachkommen und der Beschreibung von Bedingungen des Gelingens am ehesten gerecht werden können.

In der vorliegenden wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation werden, wie bei der Vorstellung des Forschungsdesigns schon erwähnt, folgende drei Methoden der qualitativen Forschung einbezogen:

- **Teilnehmende Beobachtung**

Bei der teilnehmenden Beobachtung begeben sich die Forscher teilnehmend ins Feld – in die Projektpraxis – und versuchen, aus der unmittelbaren Erfahrung der Situation Aspekte des Handelns und Denkens zu beobachten, die auf andere Art und Weise nur schwer zugänglich sind. Die Beobachtungen fanden offen statt, d.h. die Künstler, Kooperationspartner und Projektteilnehmer waren stets darüber informiert, dass sie in dem Moment von den Forschern beobachtet wurden und somit Teil der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation waren. Darüber hinaus sind die durchgeführten Beobachtungen als strukturiert zu bezeichnen, da anhand der ästhetischen Qualitätskriterien sowie den vier evaluationsleitenden Dimensionen Beobachtungskategorien erarbeitet wurden, die den Beobachtern eine Orientierung bieten.²³

- **Leitfadengestützte Interviews**

Ergänzend wurden zu den in Beobachtungsprotokollen dokumentierten Beobachtungen Interviews mit den Künstlern der jeweils besuchten Projekte durchgeführt. Die leitfadengestützten Interviews wurden zum Teil situationsbedingt zu narrativen Interviews ausgeweitet, da es grundsätzlich das Ziel war, das Gespräch mit den Künstlern möglichst offen zu halten und so wenig wie möglich zu lenken. Auch hierbei geht es nicht darum, vorher aufgestellte Hypothesen zu bestätigen, sondern den Antworten gegenüber offen zu bleiben.²⁴

²³ vgl. Mayring 2002; Bortz/Döring 1995.

²⁴ vgl. Bortz/Döring 1995; Stier 1999.

- **Dokumentenanalyse**

Grundlage für weitere Einblicke in die Projektpraxis war darüber hinaus das in den Projektbesuchen gesammelte Foto- und Videomaterial.

Nach der Erarbeitung des Interviewleitfadens und der Beobachtungskriterien wurden die beschriebenen Methoden seit Juni 2014 in folgenden drei Erhebungsphasen bei Projektbesuchen des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ eingesetzt:

Erhebungsphase der qualitativen Untersuchung	Zeitraum
Phase 1	01.06. – 31.08.2014
Phase 2	01.09. – 30.11.2014
Phase 3	01.01. – 31.07.2015

Tab. 11: Qualitative Erhebungsphasen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation

Insgesamt wurden bis zum Ende des letzten Erhebungszeitraums 30 Projekte besucht. Bei der Auswahl der zu besuchenden Projekte wurde gezielt darauf geachtet, sowohl hinsichtlich der vertretenen Kunstsparten als auch im Hinblick auf die beteiligten Institutionen einen breit gefächerten und somit bestmöglichen Ein- und Überblick zu erhalten.²⁵

Den beiden folgenden Übersichten ist zu entnehmen, wie sich die konkrete Verteilung bezüglich der einzelnen Kunstsparten sowie der Kooperationspartner innerhalb der Projektbesuche im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ über die drei Erhebungsphasen gestaltete.

²⁵ Dadurch, dass nicht alle Künstler ausnahmslos ihr Einverständnis zu einem Besuch erteilten, ist anzumerken, dass die entstandene Auswahl der besuchten Projekte der Untersuchung dadurch in gewisser Hinsicht einen selektiven Blick auf das Programm ermöglichte.

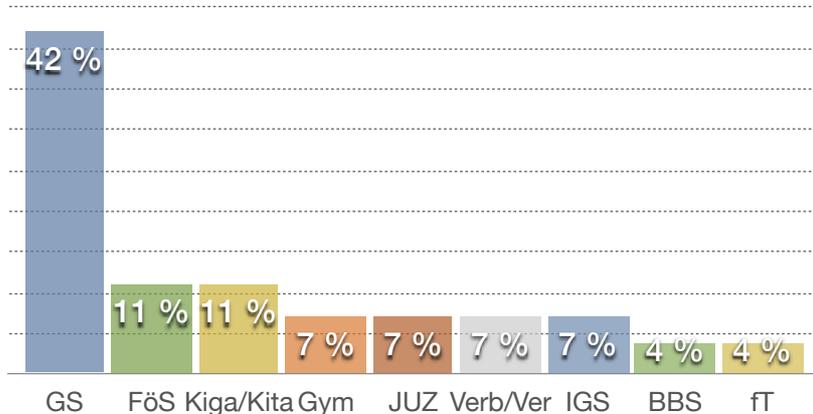


Abb. 11: Kooperationspartner der besuchten Projekte

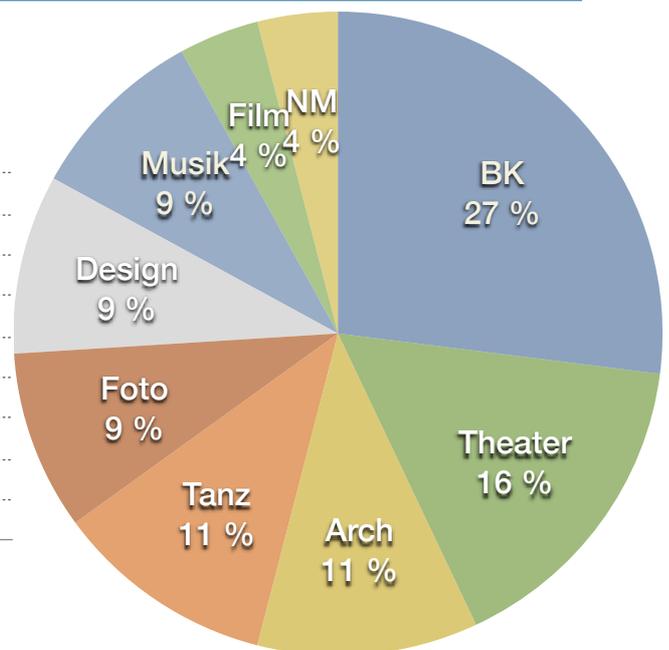


Abb. 12: Kunstspartenzugehörigkeit der besuchten Projekte

Im Einzelnen wurden im Bereich **Bildende Kunst** Projekte besucht, die die Teilnehmer nicht nur zur grundsätzlichen Auseinandersetzung mit Farben und Formen anregten, sondern auch Einblicke in die abstrakte und intuitive Malerei gaben sowie in bestimmte Techniken, wie das Rakeln oder Spachteln, einführten. Auch der produktive Umgang mit Ton und anderen Naturmaterialien oder eigentlichen Abfallprodukten – im Sinne des Recyclings – konnte in der Projektpraxis beobachtet werden. Des Weiteren wurden auch Graffiti-, Schmiede- und Kalligraphieworkshops begleitet. In dem Überschneidungsbereich mit der Sparte **Design** sind zwei Nähprojekte zu nennen. Im Bereich **Theater** konnten in den besuchten Projektangeboten sowohl verschiedene Zugänge zu Improvisationstheater als auch die Erarbeitung einer performativen Modenschau verfolgt werden. Innerhalb der Angebote im Bereich **Tanz** wurden beispielsweise Projekte besucht, die die Teilnehmer mit Formen des Ausdruckstanzes vertraut machten. Im Rahmen der Sparte **Musik** reichten die begleiteten Projekte von ästhetisch-musikalischer Grundbildung über ein Percussionprojekt, das auch den Bau einfacher Trommeln umschloss, bis hin zu einem Bandworkshop, der Teilnehmer an das gemeinsame Musizieren heranzuführte, die vorher keinerlei Erfahrungen im Umgang mit Instrumenten hatten. Besuchte Projekte im Bereich der **Fotografie** thematisierten zum einen die analoge Fotografie und ermöglichten außerdem deren Erprobung. Zum anderen wurden in Auseinandersetzung mit den räumlichen Gegebenheiten und der **Architektur** der Schule aus einzelnen geschossenen Fotos Stop-Motion-Filme erstellt. Werden hierbei bereits die Überschneidungen zur **Filmsparte** und dem Umgang mit **Neuen Medien** deutlich, wurden innerhalb dieser Sparten darüber hinaus zwei Projekte besucht, die sich explizit mit Filmproduktionsabläufen und -techniken beschäftigten.

3.3 Auswertung und Analyse des erhobenen Materials

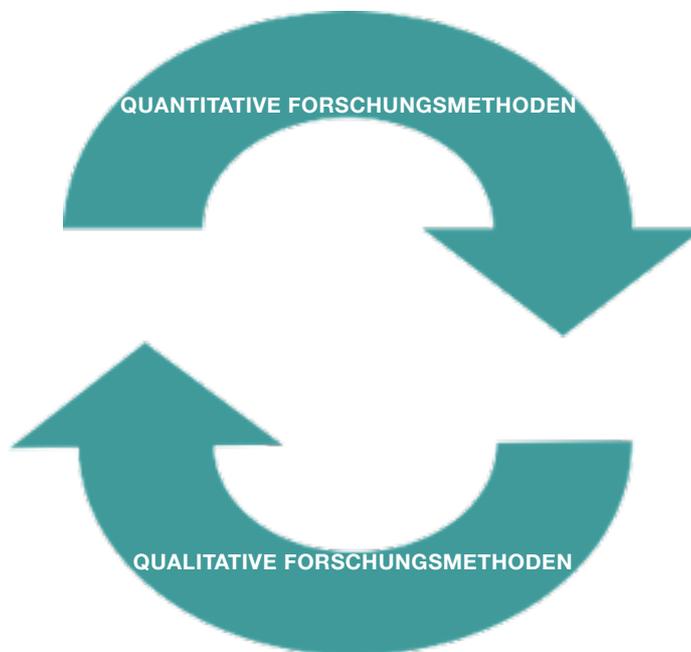


Abb. 13: Zusammenwirken qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden

Die Verflechtung von quantitativen und qualitativen Methoden erweist sich als besonders sinnvoll, da quantitative Untersuchungen Erkenntnisse auf breiter Basis liefern, während durch das qualitative Vorgehen tiefe Einsichten in das untersuchte Phänomen erzielt werden können. Durch die Zusammenführung der beiden Untersuchungsteile – wie es im Zuge des Endberichts geschieht – ist es nicht nur möglich, Antworten auf unsere evaluationsleitende Fragestellung, sondern ebenso ein umfassendes Bild der Projektpraxis des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ zu erhalten.

Die Fragebögen wurden vom Methodenzentrum der Universität Koblenz-Landau ausgewertet und in Form eines Berichts zur weiterführenden Analyse und Verknüpfung mit den Ergebnissen der qualitativen Untersuchungen vorgelegt. Auf der Grundlage des quantitativ erhobenen Materials konnten nicht nur erste Hinweise auf anschlussfähige und zu vertiefende Aspekte der Projektpraxis für die qualitativen Erhebungen herausgearbeitet werden, sondern im weiteren Verlauf auch Eindrücke aus Beobachtungen und Interviews in Form von Übereinstimmungen bestätigt oder als widersprüchlich aufgedeckt werden.

Im Rahmen der Auswertung des qualitativ erhobenen – in erster Linie textbasiertem – Materials aus 30 Projektbesuchen in Form von Beobachtungsprotokollen sowie Interviewtranskriptionen wurde nach der qualitativen Inhaltsanalyse²⁶ vorgegangen. Darunter ist ein qualitatives Textanalyseverfahren zu verstehen, womit „Texte auf eine Fragestellung hin“²⁷ interpretiert und ausgewertet werden. Im Hinblick auf die Vorgehensweise und das Grundkonzept der qualitativen Inhaltsanalyse ist festzuhalten, dass dabei Texte systematisch analysiert werden, „indem das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Categoriesystemen bearbeitet“²⁸ wird. Hierfür wurden die Beobachtungsprotokolle und Interviewtranskriptionen anhand sich aus dem Material ergebenden Gelingensbedingungen für Qualität Kultureller Bildung innerhalb der einzelnen evaluationsleitenden Dimensionen durchforstet. Dabei ergaben sich binnen der vier Dimensionen weitere Unterkategorien, innerhalb dieser sich die Gelingensbedingungen konkreter erfassen ließen.²⁹ Darüber hinaus wurde insbesondere in der künstlerischen Dimension ein Augenmerk auf ästhetische Qualitätskriterien gelegt.³⁰ Dabei ist ein „eigener und besonderer Referenzrahmen“³¹ zu Rate zu ziehen: die Künste. Vor dem theoretischen Hintergrund der ästhetischen Bildung im Kontext der Erziehungswissenschaft³² ergibt sich ein Katalog an Qualitätskriterien, die an dem erhobenen Material der Projektp Praxis angelegt wurden und nachfolgend zum besseren Verständnis kurz ausgeführt werden:

- **Aisthesis: sinnlich-körperliche Wahrnehmung**

Da Kulturelle Bildung mit der sinnlichen Wahrnehmung eng verknüpft ist, wird die Einbindung sinnlich-leiblicher Erfahrungen innerhalb der Kulturellen Bildung als ein wichtiges Qualitätskriterium betrachtet.³³ Gerade durch die Kunst kann ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, über welche fundamentale Bedeutung der Leib als Voraussetzung für den Zugang zur Welt verfügt. Wird ausgehend von der ästhetischen Bildung auch bei der Kulturellen Bildung sowie der Kunst der Leibbezug und seine „sinnlichen und praktischen Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten“³⁴ mitgemeint, ver-

²⁶ vgl. Mayring 2000.

²⁷ Mayring 2002.

²⁸ ebd., 114.

²⁹ Das erhobene Foto- und Videomaterial wurde hierfür unterstützend zum Erkenntnisgewinn herangezogen.

³⁰ Tauchen die Qualitätskriterien in allen evaluationsleitenden Dimensionen auf unterschiedliche Weise auf, werden sie gezielt in der künstlerischen Dimension (4.2) im Hinblick auf künstlerische Wirkungsweisen und im resümierenden Fazit aufgegriffen.

³¹ vgl. Bilstein 2013a, 61; Bilstein 2013b.

³² vgl. Parmentier 2004; Bilstein/Zirfas 2009; Bilstein 2013a; Westphal 2014a; Westphal 2014b; Westphal 2015.

³³ vgl. Bilstein 2013a, 61.

³⁴ Rat für Kulturelle Bildung 2014, 24.

liert sich der Einbezug sinnlich-körperlicher Wahrnehmung insbesondere in schulischen Kontexten oftmals.

- **Anerkennung und Begeisterung**

Diese beiden Qualitätskriterien Kultureller Bildung lassen sich sowohl von Seiten der Künstler als auch von Seiten der Zielgruppe umreißen. Mit Blick auf den Künstler geht es darum, der Zielgruppe eine anerkennende Grundhaltung gegenüber den Künsten zu vermitteln, indem er die Zielgruppe befähigt, kunstbezogene Kenntnisse zu erlangen, eigene Standpunkte zu beziehen und eigene Werke zu reflektieren. Die Entstehung einer solch anerkennenden Haltung gegenüber den Künsten ist auch in enger Verbindung mit Begeisterung sowie Inspiration, Motivation und Wertschätzung zu sehen.³⁵ Insbesondere Begeisterung kann bei der Zielgruppe dadurch ausgelöst werden, dass im Umgang mit den Künsten außeralltägliche Phänomene erlebt werden, die in der Auseinandersetzung existenziell und emotional berührend sind.³⁶

- **Erfahrung von selbsttätig künstlerischem Schaffen**

Die Erfahrung von selbsttätig künstlerischem Schaffen eröffnet der Zielgruppe eine Vielfalt von ästhetischen Erfahrungen und die Auseinandersetzung mit Selbst und Welt. Daher sollte eine qualitativ hochwertige kulturelle Projektpraxis eine dafür benötigte Offenheit und entsprechende Rahmenbedingungen schaffen.

- **Sensibilität für künstlerische Prozesse**

Obwohl seit dem 17. Jahrhundert kunsthistorisch betrachtet das Produkt im Mittelpunkt des künstlerischen Schaffens steht, betonen aktuelle Tendenzen die Bedeutsamkeit des Prozesses und somit das Werden des Produktes. Ein Aufmerksam-Werden und eine Sensibilisierung für Prozesse oder Entwicklungswege künstlerischen Schaffens kann daher als ein zentraler Qualitätsfaktor für Kulturelle Bildung angesehen werden.³⁷

³⁵ vgl. Bilstein 2013a, 63.

³⁶ vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2014, 24.

³⁷ vgl. Bilstein 2013a, 62.

- Freiheit für Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten

Mit Blick auf den künstlerischen Schaffensprozess, in den sich die Zielgruppe begibt, ist die Freiheit für Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten existentiell. Künstlerische Prozesse sind ohne aktives Treffen einer Auswahl oder Entscheidungen nicht vorstellbar, nur derart kann über Verstehen und Schaffen zu „gegenstandsbezogener Kritikfähigkeit, Entscheidung und Ausschluss“³⁸ gelangt werden. Zudem spielt die Freiheit für Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten, die der Zielgruppe gegeben wird, in der Ausgestaltung kultureller Bildungsangebote seitens der Künstler eine große Rolle. Für eine gelingende kulturelle Praxis ist es daher wichtig, Partizipation und Mitbestimmung der Zielgruppe am und im Projektverlauf zu ermöglichen.

- Erfahrung von Kontingenz: Neues, Fremdes, Möglichkeiten

In den Künsten können auf besondere Art Kontingenz und Emergenz erfahren werden. Die „Erfahrungen des Zufalls und der unendlichen Zahl an Möglichkeiten“³⁹ auf der einen und die „Erfahrung des Unkalkulierbaren, Unvorhersehbaren“⁴⁰ auf der anderen Seite ermöglichen neue Zugänge zu Welt und Selbst. Auch Frustration, Überraschung oder Überforderung spielen hierbei eine wichtige Rolle.⁴¹

- Erfahrung von Ganzheit und Aufmerksamkeit

Auch das abschließend angeführte Qualitätskriterium lässt sich aus zwei Perspektiven fassen. Die Erfahrung von Ganzheit nach Bilstein zielt mit Blick auf die Künste auf die Tatsache, dass „das einzelne Kunstwerk mehr als die bloße Summe seiner Teile“⁴² ist und auf die Bedeutsamkeit jedes Details am Kunstwerk. Die Qualität des Kunstwerks erschließt sich somit nur in seiner Ganzheit. Aufmerksamkeit fokussiert hingegen insbesondere die vertiefende und konzentrierte Auseinandersetzung mit den Künsten im künstlerischen Schaffensprozess seitens der Zielgruppe. Dadurch wird Qualität im Bereich der Kulturellen Bildung schließlich auch durch die Schaffung von „Sensibilität und Aufmerksamkeit für Ganzheiten und Atmosphären“⁴³ bestimmt.

³⁸ Rat für Kulturelle Bildung 2014, 24.

³⁹ ebd.

⁴⁰ ebd.

⁴¹ vgl. Westphal 2014a, 2015.

⁴² Bilstein 2013a, 63.

⁴³ ebd.

4. ZUR WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITFORSCHUNG VON

„JEDEM KIND SEINE KUNST“

Den nachfolgenden zusammengefassten Ausführungen liegen sowohl die Ergebnisse der beiden Fragebogenerhebungen als auch 35 Beobachtungsprotokolle⁴⁴, 27 Interviewtranskriptionen sowie Fotomaterial und Videomaterial aus 30 Projektbesuchen im Rahmen unserer qualitativen Erhebungen zugrunde.

4.1 Die organisatorischen Rahmenbedingungen der Projekte des Landesprogramms

Mit Blick auf beide Fragebogenerhebungen ist von einer grundsätzlichen Zufriedenheit der Künstler mit den vorgefunden Rahmenbedingungen (Raum und Ausstattung) für ihre künstlerischen Projekte auszugehen, da diese von mehr als 3/4 aller befragten Künstler mit sehr gut bis gut eingestuft werden. Auch die Kooperationspartner schätzen die Rahmenbedingungen in ähnlicher Form – wenn auch etwas kritischer – ein.

RAUM

Laut den besuchten Künstlern werden künstlerische Prozesse in erster Linie durch Räume begünstigt, die ausreichend Platz und Offenheit für freies Agieren und Schaffen sowie das Präsentieren und Reflektieren ermöglichen. Die beschriebene Offenheit ist als räumlicher sowie inhaltlicher Freiraum zu verstehen. In einem grundsätzlich neutralen, die äußeren Reize betreffend reduziertem Raum werden die meisten Möglichkeiten gesehen, Bewegungsfreiheit und Rückzugsmöglichkeiten zu realisieren sowie zugleich eigene Wirkbedingungen zu schaffen.

⁴⁴ Die erhöhte Anzahl der Beobachtungsprotokolle ist damit zu erklären, dass fünf Projekte von zwei Forschern gleichzeitig besucht, die Beobachtungen hierbei allerdings getrennt voneinander durchgeführt wurden.

Bei den besuchten Projekten zeigt sich dies weitgehend verwirklicht, indem in Werkräumen oder Mehrzweckräumen mit Bühne, Turnhallen oder Aulen gearbeitet wird, die durch ihre Ausstattung den formulierten Ansprüchen grundsätzlich gerecht werden. Oftmals werden die zur Verfügung gestellten Räumlichkeiten gemeinsam mit den Teilnehmern umgeordnet, angepasst, um- und wieder zurückgeräumt, wobei eine Großzahl der Künstler die Räume erstmal freiräumt und somit Raum für vorge-sehene Schaffungsprozesse bereitet.

Zitat einer Künstlerin

„... freier Raum lädt ein, den Raum zu nutzen!“

Die Untersuchungen zeigen spartenübergreifend, dass der Raum, seine Gestaltung, Atmosphäre sowie die unterschiedlichen Aufforderungscharaktere von den Künstlern stark mitbedacht sowie als „Handwerkzeug“⁴⁵ oftmals auch in die Projektdurchführungen und -konzeptionen integriert werden. Es wird seitens der Künstler insbesondere eine flexible und weniger beschränkte Raumnutzung innerhalb der ganzen Einrichtung sehr begrüßt. Durch das Nutzen verschiedener Räumlichkeiten, Ecken und Nischen können vielfältige sinnlich-leibliche und atmosphärische Raumerfahrungen gemacht werden, die ein einzelner Raum nicht ermöglichen kann. Insbesondere in Projekten, in denen aktiv mit Raum- und Wahrnehmungsübungen gearbeitet wird, zeigt sich die Möglichkeit der differenzierten sinnlichen Auseinandersetzung unterschiedlicher Räume von großer Bedeutung, indem ein freier Spaziergang durch das Schulhaus oder das Jugendzentrum beispielsweise den kreativen Umgang mit Perspektive erlauben oder das Erspüren und Finden eines passenden Schauplatzes für die nächste Filmszene unterstützen kann.

Auch in anderen Projekten wird die Bedeutung der Räumlichkeit und ihrer Ausstattung deutlich:

„ ... wenn wir von Theater reden, dann brauchst du Licht, das [...] dient ja auch [...] der Konzentration, die dient der Fokussierung, der Schaffung künstlichen Raumes. Mit dem [...] belebe, schaffe ich eine besondere Spiel- eine künstliche Situation. “

Zitat eines Künstlers

⁴⁵ Blau eingefärbte Textpassagen dieser Form repräsentieren als wichtig empfundene Schlagwörter aus Interviewtranskriptionen.

Umgekehrt birgt die Schaffung künstlerischer Situationen in institutionell vorgeprägten Räumen, wie beispielsweise in Turnhallen oder Klassenzimmern, eine große Herausforderung, was folgende Ausführung eines Künstlers zu den ihm umgebenden Schulsälen exemplarisch deutlich macht:

„... es wäre mir lieber, wenn es ein Kunstraum wäre, wo das Schulische, also das Unterrichtsmäßige etwas zurücktreten kann“.

Zitat eines Künstlers

Es ist darüber hinaus zu beobachten, dass ein mangelndes Bewusstsein für ein gelungenes Wirkungsumfeld für künstlerisches Arbeiten auf Seiten der Institution zu einer Beschränkung, Unterbrechung oder gar Unterbindung künstlerischer Aktivität führen kann. In der Praxis werden solche Umstände in Situationen deutlich, in denen die Handlungsfreiheit durch Vorgaben des Institutionsalltags eingeeengt bzw. vorherbestimmt ist oder die Atmosphäre durch mangelnde Absprachen oder fehlende Rücksichtnahme gestört wird.

ARBEIT IM ATELIER ODER DER WERKSTATT

Innerhalb mancher Kunstprojekte bekommen die Teilnehmer auch die Möglichkeit, im Atelier oder in der Werkstatt der jeweiligen Künstler tätig zu werden, was natürlich auch räumlich betrachtet ein anderer Kontext ist, in dem sich Kunst und künstlerisches Schaffen entfalten kann.

Die Umgebung des Ateliers oder der Werkstatt stellt eine „Gegenqualität“ beispielsweise zur schulischen Umgebung dar, indem anstelle der vorbereiteten Lernsituation verstärkt Selbstorganisation und -verantwortung tritt. Darüber hinaus bekommen die Teilnehmer hierdurch einen authentischen Eindruck der künstlerischen Aktivität der Künstler.

„Ich komme zu dir ins Atelier und ich kann dir auch ein Stück über die Schulter schauen.“

Zitat eines Teilnehmers

Durch die Gespräche über vorhandene Werke und den Fundus an Material-, Maschinen- und Instrumentenvielfalt gewinnen die Teilnehmer oftmals nicht nur Einblicke in künstlerisches Schaffen,

künstlerische Prozesse und Erfahrungen der Künstler, sondern erhalten auf die Art und Weise auch Anregungen, Anreize, Inspirationen und Motivation. Hier sind alle Ressourcen griffbereit und das Wirken fügen sich in eine stimmige kreative Atmosphäre.

Die jeweiligen Räumlichkeiten und deren Ausstattungen lassen sich nur bedingt in andere Kontexte transportieren. Insbesondere in schulischen Einrichtungen sind Bürokratie und Sicherheitsvorkehrungen stark einflussnehmende Faktoren, die den Transfer der beschriebenen atelierspezifischen Wirkungen nur eingeschränkt zulassen. Das angeführte Best Practice-Beispiel „artist in residence“ zeigt auf, wie es einem Künstler gelingen kann, sein Atelier räumlich, zeitlich und strukturell im Schulkontext zu verankern.



Fotos: Teresa Bogerts/Fatih Özsoy

Bildende Kunst-Projekte zu den Themen „Rakeln oder Spachteln“ und „Informelle, Intuitive, Abstrakte und Freie Malerei – leicht gemacht“ an einer Grundschule sowie einer Berufsbildenden Schule fanden im Atelier der Künstlerin statt.

ZEIT

Die zeitliche Planung der einzelnen Projekte und Projektverläufe erweist sich als eher unproblematisch, da die Künstler in Absprache mit den Institutionen weitgehend eigenverantwortlich vorgehen können. Dies zeugt nicht nur von einer Wertschätzung der Künstler, sondern trägt auch zur gelingenden Projektdurchführung bei. Allerdings erweisen sich hierbei schulische Zeitstrukturen oftmals als weniger flexibel hinsichtlich der Projektintegration, als es bei anderen Kooperationspartnern der Fall ist. Dennoch können die Künstler weitgehend nach eigenem Ermessen, individuellen Vorstellungen und Erfahrungen, in Abstimmung mit Vorwissen und auf den Entwicklungsstand der Teilnehmer eine Zeitstruktur entwerfen, die ihren Bedürfnissen entspricht. Es konnte beobachtet werden, dass dabei die Zeitplanung größtenteils im Nachhinein mitreflektiert und als wichtiger „Qualitätsfaktor“ wahrgenommen wird, der insbesondere im schulischen Kontext im Hinblick auf die Tageszeit und die Leistungskurve der Teilnehmer zu berücksichtigen ist. Die Arbeit mit einer Projektgruppe im Nachmittagsbereich – im Anschluss an einen intensiven Schulmorgen – oder direkt um 8.00 Uhr morgens wird als eher schwierig geschildert.

Grundsätzlich würden viele Künstler im Sinne der Nachhaltigkeit und Konstanz eine zeitliche Ausdehnung oder eine Fortsetzung der Projekte über mehrere Projektphasen hinweg begrüßen. Stünde mehr Zeit zur Verfügung, könnte nicht nur eine größere Regelmäßigkeit erzielt und eine stärkere Entwicklung der Teilnehmer beobachtet, sondern auch erarbeitete Inhalte erweitert und vertieft werden.

„Nachhaltigkeit kannst du herstellen, wenn du nachhaltig arbeiten kannst. Nachhaltig arbeiten kannst du halt nicht über ein halbes Jahr oder ein Jahr.“

Zitat einer Künstlerin

Über die Planung der einzelnen Projektzeiträume hinaus birgt das Thema Zeit aus Künstlerperspektive allerdings manche Komplikationen. Zum einen ist davon die Nicht-Vergütung des zeitlichen Mehraufwandes (Vorbereitung, Fahrtzeiten,...) betroffen, zum anderen die Abweichung der Phasen des Landesprogramms vom Schuljahresrhythmus.

GRUPPENGROÖBE

Hinsichtlich der Gruppengröße der Teilnehmer stehen die Aussagen der Künstler dahingehend im Einklang, dass es in jedem Fall angenehmer ist, mit kleineren Gruppen zu arbeiten. Die Angaben der Wunschgruppengröße ohne Unterstützung durch weitere Künstler oder Betreuungspersonen seitens der kooperierenden Einrichtung schwanken dabei zwischen vier und 13 Teilnehmern. In solchen Gruppen sehen es die Künstler umsetzbar, nicht nur jedem Einzelnen die nötige Aufmerksamkeit zuteil werden zu lassen, ohne dass „30% in der Warteschleife“ verharren müssen, sondern auch freies Arbeiten effektiv zu praktizieren. Darüber hinaus wird mit großen Teilnehmergruppen oftmals ein erhöhter Lautstärkepegel sowie Platzmangel und mangelnde Konzentration verbunden. Da diese Großgruppen oftmals insbesondere in schulischen Einrichtungen sowie in Kindergärten oder -tagesstätten aufgrund von Klassen- und Gruppenstärke anzutreffen sind, werden hier in Absprache mit den Kooperationspartnern mehrfach Maßnahmen zur Gruppenteilung – in Form von Themengruppen, wochenweisem Wechsel oder etappenweiser Durchführung – ergriffen.



Foto: Teresa Bogerts

Eine performative Modenschau zum Thema „I am (not) a supermodel“ an einem Gymnasium

4.2 Die künstlerische Dimension der Projekte des Landesprogramms

„Kunst ist nicht immer bunt und schön.

Kunst kann auch störend, verwirrend und anstrengend sein.“

Zitat eines Künstlers

Im Folgenden werden die Untersuchungsergebnisse der künstlerischen Dimension der Projektpraxis des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ dargelegt. Dabei werden Kunst- und Selbstverständnis der Künstler, deren künstlerische Vermittlungsschwerpunkte sowie beobachtete Wirkungsweisen angestoßener künstlerischer Prozesse in den besuchten Projekten abgebildet.

KUNSTVERSTÄNDNIS DER KÜNSTLER

Die Untersuchungen der Projektpraxis des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ zeigen eine Vielzahl an unterschiedlichen Auffassungen und Überzeugungen im Hinblick darauf, was jeweils unter Kunst verstanden und welches Selbstverständnis als Künstler daraus abgeleitet wird. Die Bandbreite erstreckt sich von einem stark hierarchisch geprägten Kunstverständnis – in Anlehnung an ein eher akademisches Kunstverständnis bzw. am künstlerischen Genialismus orientiertes Verständnis – bis zu einem stark sozial ausgerichteten Kunstbegriff – in der Tradition von Joseph Beuys. Betonen Vertreter des ersteren in ihrem künstlerischen Selbstverständnis eine klare Trennung zwischen dem eigenen Kunstschaffen und der Kunstvermittlung und unterscheiden auch mit Blick auf die Teilnehmer klar zwischen dem kreativen Schaffen der Kinder und Jugendlichen und dem professionellen Schaffen der Künstler, ist für Vertreter einer eher zeitgenössischen Orientierung ein ineinandergreifendes Wirken der Projektpraxis und der eigenen Kunstpraxis wichtig, wobei die Kinder und Jugendlichen tendenziell gleichberechtigt als Kunstschaffende wahrgenommen werden.

Zwischen diesen beschriebenen Polen lassen sich nun eine Vielzahl von formulierten und beobachteten Kunstauffassungen der Künstler verorten, die ihr Selbstverständnis teils deutlich präzise und wohl reflektiert, teils eher diffus und weniger reflektiert in Worte fassen können.

Als gemeinsame Komponente kann nahezu allen Standpunkten entnommen werden, dass Kunst und somit auch Kulturelle Bildung als Zugang zur Welt und als zentrales Ausdrucksmedium wahrgenommen wird, das vielfältige Möglichkeiten für das schöpferische ICH bereithält, um „andere Denk- und Gestalträume zu schaffen“.

Eine Künstlerin fasst wie folgt zusammen:

„Kunst ist eine Möglichkeit, sich mit der Welt auseinanderzusetzen und eine Form für seine Meinung oder Ansichten zu finden und diese Form auch wieder zu präsentieren und darüber auch [...] in einen Austausch zu kommen. Es ist einfach eine Auseinandersetzung mit mir, mit dem, was ich denke, mit der Welt um mich herum, mit den Menschen und das [...] auf eine kreative Weise – [...] nicht nur durch Sprechen, sondern auch durch Bewegung oder Theater oder Fotografie.“

Zitat einer Künstlerin

Den Äußerungen ist größtenteils ein Bildungsverständnis inhärent, das Bildung durch die Kunst als Selbst- und Weltbildung versteht.

Möchte man daraus nun Bedingungen für eine gelingende Projektpraxis herausstellen, kann auf Basis der Beobachtungen festgehalten werden, dass in erster Linie ein stark hierarchisch orientiertes Kunstverständnis das Ineinandergreifen von pädagogischem und künstlerischem Wirken hemmt und somit die Projektpraxis erschweren kann. Hier finden sich oftmals Distanz und Abgrenzung seitens der Künstler sowohl in ihrer Denkweise hinsichtlich des künstlerischen Schaffens der Kinder und Jugendlichen im Vergleich zum eigenen als auch in deren Umgang mit den Teilnehmern. Im Gegensatz dazu ist eine eher zeitgenössisch ausgerichtete Projektpraxis zum einen von einer wechselseitigen Beeinflussung und Verflechtung des künstlerischen Schaffens der Teilnehmer und des eigenen Schaffens der Künstler geprägt. Zum anderen gestaltet sich auch im Hinblick auf das Verhältnis „Kunstvermittler“ und „Künstlersein“ ein gegenseitiges Durchdringen, wodurch die betreffenden Projekte an Qualität gewinnen.

Ein eher unklares Kunst- und Eigenverständnis hingegen zeigt sich in der Ausrichtung und Arbeitsweise und schlägt sich somit in der Qualität der Projektumsetzung negativ nieder.

Darüber hinaus sind auch Auffassungen seitens der Künstler kritisch zu sehen, die Kunst innerhalb ihrer Projekte als „Heilsbringer“ betrachten und mit ihr eine alleinige Bekämpfung oder Verbesserung

sozialer Defizite anstreben. Eine solche Funktionalisierung der Künste und eine damit verbundene einseitige Wirkungszuschreibung des Ästhetischen werden dem kulturellen Bildungsgedanken, der Bildung stets als Selbstbildung in den und durch die Künste erachtet, nicht gerecht.

KÜNSTLERISCHE VERMITTLUNGSSCHWERPUNKTE

Vor dem Hintergrund der evaluationsleitenden Teilfrage, was Künstler in außerschulischen und schulischen Kontexten bewirken können, ist nun der Blick auf die künstlerischen Schwerpunkte zu richten.⁴⁶

Ein stark betonter Vermittlungsschwerpunkt der Künstler ist das Ermöglichen von *künstlerischen und ästhetischen Erfahrungen* durch Erleben und Gestalten von Freiräumen. Im Gegensatz zu stringenten Vorgaben, mit denen die Zielgruppen im Rahmen der Institutionen oftmals konfrontiert sind, ist es vielen Künstlern wichtig, den Teilnehmern weniger vorzugeben und stattdessen ein stärkeres Gewicht darauf zu legen, „ohne Zwang und ohne Druck“ auszuprobieren, zu experimentieren und zu improvisieren. Dies zeigen nicht nur die Projektbesuche, sondern ebenso die Fragebogenerhebungen. Künstler benennen hier das „Ausprobieren und Selbstgestalten“ mit 85,2 % (1. Erhebung) und 95,8 % (2. Erhebung)⁴⁷ als die am stärksten fokussierte ästhetische Erfahrung bei der Umsetzung ihrer Projekte. Dadurch ist den Teilnehmern die Möglichkeit gegeben, „Eigenes mit Fremden zu verweben“ und „selbst Ideen zu entwickeln“. Daran anknüpfend wird die Erfahrung von Neuem und Fremdem sowie selbstständig-künstlerischem Schaffen und die Sensibilisierung für Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten in einer Großzahl der Projekte als Grundvoraussetzung für künstlerisches Arbeiten angesehen und auch in den Fragebogenerhebungen als häufigste Schwerpunkte benannt.⁴⁸

„Wenn sie es nicht selbst machen, können sie die Erfahrung auch nicht machen.“

Zitat einer Künstlerin

⁴⁶ Weiterführende Ausführungen zur Vorgehensweise und Vermittlungsmethodik finden sich unter 4.3 unter dem Aspekt Konzeption.

⁴⁷ Bei den folgenden Prozentangaben zu den Fragebogenerhebungen werden die Erhebungsergebnisse der beiden Umfragen in dieser Form angegeben: 85,2 %/95,8 %. Die erste Angabe bezieht sich jeweils auf die erste Erhebung und die zweite Angabe auf die zweite Erhebung.

⁴⁸ Die Einschätzung wird den Umfrageergebnissen zufolge auch von den Kooperationspartnern geteilt. Hier empfinden 94,4 % in der ersten und 88,1% in der zweiten Fragebogenerhebung „Ausprobieren und Selbstgestalten“ als wichtigste ästhetische Erfahrung, die in den Projekten vermittelt werden sollte, gefolgt von „Erfahren von Neuem und Fremden (70,8 %/64,3 %). Interessant ist hierbei eine Bedeutungsverschiebung bei emotionaler und körperlicher Selbsterfahrung (66,7 %/38,1%) und Erfahren von künstlerischem Schaffen (61,1%/71,4 %). Hier wird dem Erfahren künstlerischen Schaffens in der zweiten Erhebung eine höhere Bedeutsamkeit zugewiesen, was als gesteigerte Wertschätzung der künstlerischen Expertise gedeutet werden kann.

Mit Blick auf die besuchte Projektpraxis ist dabei ein Zusammenhang zwischen dem Freiheitsgrad und der jeweiligen Kunstsparte festzustellen. Bieten viele Projekte innerhalb der Bildenden Künste, des Theater- oder Tanzgenres viel Gestaltungsfreiheit, ist gerade innerhalb der Musik durch die Instrumentenaufteilung und die Abstimmung untereinander der individuelle Gestaltungsfreiraum etwas eingeschränkter.

Neben dem Gestalten von Freiräumen wird von den Künstlern spartenübergreifend das Anregen *gruppendynamischer Prozesse* bei der Umsetzung ihrer Projekte als bedeutsam empfunden. Laut der Fragebogenerhebungen ist für 67 %/64 % der teilnehmenden Künstler die Stärkung des Zusammengehörigkeitsgefühl der Gruppe wichtig. Stärker auf die individuellen Teilnehmer zugeschnitten ist wiederum der nächste Vermittlungsschwerpunkt der Künstler: *Beitrag zur Persönlichkeitsbildung*. Die Künstler sind gewillt, durch die Herausforderung der Kreativität der Teilnehmer eine Weiterentwicklung des jeweilig eigenen Ausdrucks zu fördern und somit die Teilnehmer ihr eigenes Potential erleben zu lassen und nicht zuletzt zur Selbstreflexion⁴⁹ zu gelangen.

Im Hinblick auf inhaltliche Vermittlungsschwerpunkte ist basierend auf der Grundlage unserer Untersuchungen festzuhalten, dass im Großteil der besuchten Projekte keine isolierte Theorievermittlung stattfindet. Man kann hier eher von einer Verschmelzung von Theorie und Praxis sprechen. Die Vermittlung von theoretischen Inhalten erfolgt weitgehend „*dialogisch im Gespräch*“ sowie anwendungsbezogen, wenn konkrete anschlussfähige Situationen auftreten. Dadurch können die Künstler gezielt ihre Expertise einfließen lassen, Bezüge zur Kunstpraxis herstellen und über diese sehr authentische Vermittlungsstrategie nicht nur Einblicke in das Handwerk- oder das Kunstgeschäft geben, sondern auch Respekt für jene erzielen oder auf die Wertigkeit gewisser Materialien aufmerksam machen, was gleichermaßen dazu beitragen kann, ein *nachhaltiges Interesse an Kunst* zu wecken.⁵⁰

Die bereits erwähnten Vermittlungsschwerpunkte umfassend zeigt sich projektübergreifend der Wunsch der Künstler nach der Vermittlung einer *künstlerischen Haltung*, bei der es kein „richtig oder falsch“ gibt, sondern es vielmehr darum geht, Prozesse zu initiieren und ästhetische Zugänge zu eröffnen. Alles wird im Sinne der Prozessorientierung dabei als „*Teil des Weges*“ angesehen, auf dem sich Konflikte auch als produktiv erweisen können.

⁴⁹ Auch in den Ergebnissen der Fragebogenumfrage wird die Selbstreflexion von 54,5 %/64,8 % der teilnehmenden Künstler als wichtiger Vermittlungsschwerpunkt angegeben.

⁵⁰ Was laut Umfragen 79,5 % (1. Erhebung) und 83,1 % (2. Erhebung) der Künstler als zentral für ihre Projektzielsetzung sehen.

WIRKWEISEN KÜNSTLERISCHER PROZESSE

Inwieweit die vorab ausgeführten Vermittlungsschwerpunkte der Künstler – ästhetische Erfahrungen, Gruppendynamische Prozesse, Persönlichkeitsentwicklung und nachhaltiges Kunstinteresse der Teilnehmer – innerhalb der Projektpraxis die Wirkweise des Ästhetischen zeigen, wird im Folgenden dargelegt.

Die Untersuchungen zu den ästhetischen und künstlerischen Erfahrungen der Teilnehmer innerhalb der untersuchten Projektpraxis sind vor dem theoretischen Hintergrund der unter 3.3 angeführten ästhetischen Qualitätskriterien zu verstehen.

Zum einen konnten im Bereich **sinnlich-körperlicher Wahrnehmung** ganz unterschiedliche Ausprägungen beobachtet werden. Sie reichen vom Ertasten nasser Farben oder variierenden Bewegungsabläufen während der Malphase in einem Workshop zur abstrakten Kunst, über Ganzkörpererfahrungen beim Ausdruckstanz bis hin zum Erschmecken des Klanges einer Trommel im Rahmen eines Projektes zum Thema „Was macht dich glücklich?“. Ergänzend kann hier eine Beobachtung aus einem Percussionworkshop angeführt werden:

„Die Kinder fühlen und streichen über ihre Werke. Materialien werden mit Hand und Körper geformt!“

Zitat eines Beobachters

Bei einem Theaterprojekt bleiben diese sinnlich-körperlichen Wahrnehmungen nicht auf die eigene Person beschränkt, sondern auch andere Teilnehmer sollen in unmittelbarer Nähe erspürt werden.

Über ein besseres Verständnis für den eigenen Körper kann hierüber gleichsam ein besseres Verständnis für die Kunst erzielt werden. Der Blick öffnet sich, die Kinder und Jugendlichen entwickeln eine sensible Stimmung gegenüber der Umgebung. Wie mitreißend und vereinnahmend die ge-

schaffene Atmosphäre innerhalb eines Stehkreises zur Einstimmung auf ein Theaterprojekt sinnlich-körperlich wahrgenommen und welche Aufmerksamkeit damit erreicht werden kann, verdeutlicht folgende dichte Beschreibung eines Beobachters:

„Es findet nichts außerhalb des Kreises statt. Die Wahrnehmung beschränkt sich von allen Teilnehmern in den Kreis hinein. Sogar ich als Beobachter fühle den Sog der Aufmerksamkeit, der Spannung, welcher mich immer wieder hineinzieht und mich vergessen lässt, dass ich außerhalb des Kreises sitze. Es kommt ein Gefühl, als wäre ich mit im Kreis dabei. Das Gefühl ist zu beschreiben wie ein Film, den man so interessant findet, dass man sich inmitten des Geschehens befindet. Die Künstlerin und die Lehrerin haben somit ein Aufmerksamkeitszentrum geschaffen, welches nicht nur einen zentralen Attraktivitätspunkt bildet, wo sich die Personen – ähnlich zu unserem Sonnensystem mit den Planeten – um das Zentrum drehen. Es wurde eine Art "Energie" frei durch die Bewegungen, die Sprache und den Ablauf, sodass es einen wortwörtlich hineinzieht.“

Zitat eines Beobachters

Darüber hinaus konnte beobachtet werden, dass abstrakte Inhalte wie beispielsweise Farbmischen oder Notenlehre durch die Ermöglichung sinnlich-körperlicher Zugänge greifbar gemacht werden konnten.

„Jedes Instrument hat eine andere sinnliche Wahrnehmung an unterschiedlichen Körperteilen. So ist es die perfekte Kombination aus Bewegung, dem Erlebnis des Gefühls an den Druckpunkten am Körper und die darauf erklingenden Geräusche.“

Zitat eines Beobachters

Zum anderen konnte auch die **Erfahrung von Begeisterung und Anerkennung** in der Projektpraxis beobachtet werden. Sie lässt sich im Hinblick auf das eigene künstlerische Schaffen feststellen, indem beispielsweise künstlerisch tätige Kinder nicht in die Pause gehen möchten und somit der künstlerische Prozess sogar vermag, schulische Strukturen auszuhebeln und aufzuheben.

Auch die Künstler erfahren seitens der Kinder und Jugendlichen oftmals starke Anerkennung, indem sie in ihrer Andersheit und Expertise wahrgenommen werden und der Wunsch nach einer dauerhaften Zusammenarbeit geäußert wird.

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebungen unterstreichen dies innerhalb aller Befragungsgruppen:

	„Die Kinder und Jugendliche haben sich begeistern lassen“	
Künstler	sehr gut: 71,8 %/73,2 %	gut: 23,5 %/23,9 %
Kooperationspartner	sehr gut: 65,3 %/73,8 %	gut: 30,6 %/26,2 %

Tab. 12: Begeisterung der Teilnehmer im Projekt (Perspektive Künstler und Kooperationspartner)

	„Das Kunstprojekt hat mich begeistert“		
Kids	sehr gut: 81,7 %/82,8 %	gut: 15,0 %/15,0 %	befriedigend: 3,3 %/2,2 %
Teens	sehr gut: 52,4 %/49,2 %	gut: 23,8 %/26,8 %	befriedigend: 12,3 %/13,8 %

Tab. 13: Begeisterung der Teilnehmer im Projekt (Perspektive Kids und Teens)

Des Weiteren sind in vielen Projekten Experimentierphasen zu beobachten. Während auf das Experimentieren als Verfahrensweise unter 4.3 näher eingegangen wird, steht hier die Wirkung solcher Phasen des freien Ausprobierens im Mittelpunkt, die in der Chance zu sehen ist, **Erfahrung von Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten** sowie von **selbsttätig künstlerischem Schaffen** zu sammeln. Folgende Ergebnisse und freie Äußerungen innerhalb der Fragebogenerhebungen verdeutlichen, wie einschneidend solche Erfahrungen aus Sicht der teilnehmenden Kinder wahrgenommen werden:

- „Ich habe das erste Mal künstlerisch gearbeitet.“ (30,8 %/25,4 % der Teens)
- „Ich konnte in diesem Projekt viel ausprobieren.“ (76 %/76 % der Kids)
- „Uns wurde viel Freiraum in der Fantasie gelassen und akzeptiert.“ (freie Äußerung Teens)
- „Sie haben uns was gezeigt, das habe ich noch nie erlebt!“ (freie Äußerung Teens)
- „Wir haben hier freie Möglichkeiten!“ (freie Äußerung Teens)

Auch über angeleitete Vermittlung von bestimmten Kunsttechniken oder die Betonung der Gruppendynamik bei einer Rhythmuschulung mit Trommeln können die Kinder für künstlerische Prozess- und Gestaltungsweisen sensibilisiert werden. Dabei kann durch die Künstler verdeutlicht werden, dass Kunst gleichsam Arbeit bedeuten kann und Ausdauer und Genauigkeit verlangt.

Ebenso konnte beobachtet werden, dass die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen in den besuchten Projekten vielfach die Gelegenheit bekommen, **Erfahrungen mit Neuem und Fremdem** zu sammeln. Derart fordert ein Improvisationsworkshop beispielsweise die teilnehmenden Kinder dazu auf, „Ja“ zum Einlassen auf das Unbekannte zu sagen und durch kreative Impulsfragen (z.B.: „Wofür kann man alles einen Topf verwenden?“) ihren Spiel- und Denkraum zu erweitern:

*„...das hätte ich nie gedacht, dass man so viele verschiedene
Dinge mit diesem Topf machen kann!“*

Zitat eines Teilnehmers

Hierbei werden Grenzen überschritten und Pfade der Routine verlassen, was nicht nur eine diametrale Erfahrung zu schulischen Einrichtungen ermöglicht, indem die Schule abseits der Mechanismen der Institution erlebt werden kann, sondern es können ebenso Wege zu tiefgreifenden Erneuerungen des Denkens aufgezeigt werden. Im Idealfall werden auf diese Art Prozesse angeregt, die auf unterschiedliche Weisen Bewegung auslösen: neue Gedanken, neue Handlungen, neue Meinungen, neue Perspektiven mich und die Welt betreffend.

Die beschriebenen Eindrücke werden auch durch die Aussagen der quantitativen Erhebungen bestätigt, indem in beiden Umfragen fast die Hälfte der befragten Teens das Item „Ich habe Neues gelernt und neue Erfahrungen gemacht“ mit sehr gut beurteilt. Bei dem Item „Manchmal bin ich sogar über meinen Schatten gesprungen und habe Dinge gemacht, die ich bisher nicht getan habe“ sind es 1/3. Die Umfrageergebnisse der Kids zeigen noch stärkere Ausprägungen, indem auf die Aussage „Ich habe Neues gelernt“ jeweils zu über 80 % mit ja geantwortet wurde.

In einzelnen Projekten konnte bei den Kindern eine deutliche **Erfahrung von Aufmerksamkeit** im Sinne völliger Hingabe im künstlerischen Schaffen wahrgenommen werden. Eine Künstlerin beschreibt die Bedeutung jenes Erlebnisses beim Malen wie folgt:

„Ich habe es heute beobachtet, manche waren wirklich versunken in dem, was sie da tun und haben ringsum nix mehr wahrgenommen und dieser Flow-Effekt, das ist das Beste, was einem passieren kann. [...], da vergisst man alles, man guckt nicht mehr auf die Zeit und wenn man das erreicht, [...] ist das ein Riesengewinn.“

Zitat einer Künstlerin

Die Kinder haben die vertiefte und konzentrierte Arbeit nach eigenen Aussagen als beruhigend und entspannend empfunden. In ähnlicher Form konnte durch das Tanzen eine andere Form von Zeit- oder Raumerfahrung beobachtet werden, wenn sich die Kinder hier vertiefen und ganz bei sich sind.

Im Hinblick auf Stärkung und Entwicklung des *Zusammengehörigkeitsgefühl der Teilnehmergruppe*, was sowohl seitens der Künstler intendiert und auch von der Hälfte der befragten Kooperationspartner als Beweggrund zur Programmteilnahme genannt wurde, lässt sich auf der Basis der Projektbeobachtungen festhalten, dass es im Großteil der Projekte schwierig war, Auswirkungen zu beobach-

ten. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass Items „Unsere Gruppe“ betreffend (Neues an Anderen entdeckt, Akzeptanz der Andersartigkeit Anderer, Zusammenschweißen der Gruppe) von den Teens im Durchschnitt mit befriedigend beurteilt wurden. Das Item „Ich habe neue Freundschaften geschlossen“ wird in beiden Erhebungen von fast 1/3 der Teilnehmer mit ungenügend bewertet. Die vertiefend besuchte Projektpraxis hat gezeigt, dass die Projekte in weiten Teilen auf individuelles Arbeiten aus sich selbst heraus ausgelegt sind. Durch die größtenteils offene Gestaltung konnte allerdings Gruppenbewusstsein in Form von gegenseitiger Hilfestellung, Unterstützung und Inspiration beobachtet werden. Grundsätzlich zeigen sich Projekte wie Bandworkshops, Theater- bzw. Performanceerarbeitungen oder Filmproduktionen, bei denen das gemeinsame Schaffen durch die Gruppe stärker im Fokus steht und nur durch gemeinsames Tun etwas gelingen kann, besonders wertvoll für das soziale Lernen. Durch das kollaborative Unterfangen werden Gruppendynamik, Verbundenheitsgefühle und Stolz auf das gemeinsam Geschaffene spürbar.

Wie bereits bei den Vermittlungsschwerpunkten angeführt, möchten die Künstler durch ihr Wirken im schulischen und außerschulischen Bereich einen Beitrag zur *Persönlichkeitsentwicklung* der Kinder und Jugendlichen leisten, was auch von 70,8 %/57,1 % der befragten Kooperationspartner als Grund für die Teilnahme am Landesprogramm „Jedem Kind seine Kunst“ angeführt wird. Hier kommt seitens der Künstler oft zur Sprache, dass sogenannte Aha-Erlebnisse auftreten, die den Teilnehmern ihre Selbstwirksamkeit durch künstlerisches Schaffen bewusst machen. Darüber kann eine Stärkung des Selbstwerts und Vertrauens zu sich und anderen aufgebaut werden, womit neue Impulse auf dem Weg der Identitätsfindung gesetzt werden können. Mit Blick auf die quantitativen Umfrageergebnisse wird dies seitens der Teens allerdings nicht derart deutlich wahrgenommen. Sowohl die Beurteilung des Items: „Ich habe Neues an mir entdeckt“ als auch die Beurteilung des Items „Ich bin selbstbewusster geworden“ erhalten beide im Durchschnitt ein befriedigend. Qualitative Untersuchungen der Projektpraxis ließen hingegen das Einfangen solcher Momente durchaus zu. Hier wurden Situationen beobachtet, in denen Teilnehmern aufgezeigt wird, dass man im künstlerischen Schaffen eine „zweite Chance“ erhält, wenn beispielsweise im abstrakten Malprozess die Farbe jederzeit wieder von der Leinwand gewischt werden kann. Dadurch konnte die Einsicht vermittelt werden:

„Wenn ich dran bleibe, schaffe ich es!“

Zitat eines Teilnehmers

Durch den wertschätzenden und vertrauensbildenden Umgang seitens der Künstler haben sich viele Kinder und Jugendliche auf das Ungewisse eingelassen und festgestellt:

„Es fühlt sich gut an, sich mehr zu trauen!“

„Wir sind auf der Bühne aufgetaut.“

„Am Anfang hatte ich Angst, etwas falsch zu machen, das hat sich gelöst.“

Zitate von verschiedenen Teilnehmern

Eine konkrete Beobachtungssituation schildert eine Projektsequenz, in der das künstlerische Medium der Malerei von einer jugendlichen Teilnehmerin als Ausdrucksmittel genutzt wird, ihre sexuelle Orientierung gegenüber ihren Mitschülern und der Künstlerin zu offenbaren. Hier wird nicht nur die Bedeutung von Kunst als Selbstermächtigung deutlich, sondern auch wie stark der Rahmen des betreffenden Projektes als geschützter Raum empfunden wurde, in dem neue Zugänge zu Selbst und Welt gefunden und offenbart werden konnten.

Die Untersuchungen haben weiterführend gezeigt, dass die Berührung und Begegnung mit unterschiedlichen Kunstformen und -zugängen innerhalb der Projekte des Landesprogramms eine gute Chance bieten kann, Brücken zu schlagen, Hemmschwellen abzubauen und somit eine Annäherung an die Kunst zu bewirken, und dadurch als „Vehikel“ oder „Anstuber“ verstanden werden können, *nachhaltiges Interesse an der Kunst* zu fördern. Ausführungen der Künstler in der Projektpraxis zeigten, dass die Person des Künstlers unter entsprechenden Rahmenbedingungen durch die Verknüpfung des emotionalen und kognitiven Erlebens der Teilnehmer mit ihrer Lebenswirklichkeit Eindrücke, Erfahrungen und somit ebenso Erinnerungen ermöglicht werden, die dazu führen, dass „Kinder Erwachsene in Ausstellungen schleppen“. Fragt man die Teens gezielt, ob durch das durchlebte Kunstprojekt ihr Interesse an Kunst geweckt wurde, fällt die Beurteilung bei etwa 1/3 sehr gut aus, während der Durchschnitt eher zwischen gut und befriedigend liegt. Aussagekräftiger sind hierbei die Antworten auf die Fragen „Ich möchte noch einmal an diesem Projekt teilnehmen“ und „Ich möchte an neuen Kunstprojekten teilnehmen“. Sie fallen durchweg positiv aus, indem sie klar mit ja beantwortet werden (1. Frage: 70,5 %/73,4 %; 2. Frage: 76,3 %/74,8 %), wodurch ein starkes In-

teresse auch über das bereits kennengelernte Projekt hinaus gezeigt wird. Ähnlich verhält es sich bei den Kids: 1. Frage: 79,1 %/76,3 % und Frage 2: 81,8 %/78,1 %.

Bis allerdings über ein weiterführendes Kunstinteresse oder Engagement als resultierende Wirkung der Projektpraxis gesprochen werden kann, treffen Künstler an Schulen und anderen Einrichtungen spartenübergreifend oftmals auf *künstlerische Vorerfahrungen* oder *künstlerisches Vorverständnis*, welchem sie begegnen müssen. Die künstlerischen Vorerfahrungen gestalten sich im Hinblick auf Einrichtung, Elternhaus und betreffende Sparte sehr unterschiedlich. Während insbesondere im Bereich neuer Medien auf – wenn auch unterschiedlichen Niveaustufen – Vorerfahrungen aufgebaut werden kann, stoßen Künstler speziell innerhalb zeitgenössischer ausgerichteter Projekte der Sparten Tanz, Theater oder Bildende Kunst nicht nur auf wenig bis gar keine Vorerfahrungen, sondern haben mit einem Vorverständnis der Teilnehmer, Lehrer und oftmals auch der Eltern zu kämpfen, welches ihrem eigenen widerspricht und welches es somit aufzubrechen gilt. Dies soll an folgenden Zitaten verdeutlicht werden:

„...es war für die Kinder ganz schwer, nicht zu wissen, was für ein Stück wir aufführen und was für eine Rolle sie haben und was für ein Kostüm sie anziehen werden.“

Zitat einer Künstlerin

„...wenn die Kinder Tanz hören, [...], dann sagen die Hip Hop. Machen Sie Hip Hop? Ich will Hip Hop machen!“

Zitat einer Künstlerin

„...alles, was gegenständlich ist, ist ein schönes Bild. Alles, was abstrakt ist, ist ‚Kritzelkratzel‘.“

Zitat einer Künstlerin

Ebenso sind hierfür Beispiele im Bereich Theater zu finden, was oftmals gleichgesetzt wird mit klassischem Rollen- und Schultheater, wodurch das Aufzeigen eines neuen zeitgenössischen Zugangs nicht selten erst mit Enttäuschungen und Ablehnung verbunden ist, bis die Teilnehmer sich *„offener auf Unbekanntes einlassen“*.

4.3 Die pädagogische Dimension der Projekte des Landesprogramms

„Ich lasse als Künstler das Lernziel vielleicht eher offen.“

Zitat eines Künstlers

Laut den Fragebogenerhebungen kann grundsätzlich von einer durchweg positiv erlebten Teilnehmer-Künstler-Beziehung ausgegangen werden. Innerhalb des Items „Verständigung“ wurden die Kids und Teens dazu befragt, ob die Künstler ihnen Inhalte vermitteln, sie unterstützen oder Fragen beantworten konnten. Diese wurden von Kids zu fast 80 % mit ja beantwortet, während die Teens durchschnittlich sehr gut bis gut vergaben.

Nimmt man die Perspektive der Künstler in den Blick, herrscht bezüglich ihres pädagogischen Vorwissens in der ersten und zweiten Erhebung eine selbstsichere Einschätzung vor. 98,8 %/ 92,8 % der teilnehmenden Künstler geben an, über ein ausreichendes pädagogisches Hintergrundwissen zu verfügen. Lediglich 28,6 %/30,2 % räumen ein, sich zusätzliches pädagogisches Wissen oder Handreichungen zu wünschen.⁵¹ Inwieweit sich jene Einschätzung in den Projektkonzeptionen und deren Umsetzung sowie in der Haltung der Künstler und deren Umgang mit Konfliktsituationen in der beobachteten Projektpraxis widerspiegelt, wird nachstehend dargelegt.

KONZEPTION

Durch die Beobachtung der Projektverläufe und die Gespräche mit den Künstlern wurde in einer Vielzahl der Projekte in *Anlage und Aufbau* eine vorweg geplante Struktur deutlich, welche eher als ein Ideen- oder Impulsrahmen erscheint, in dem die Teilnehmer inspirierende Anreize erhalten und diesen Rahmen selbst ausfüllen.⁵²

⁵¹ Es ist festzuhalten, dass verschiedene Künstler der besuchten Projekte über verschiedene pädagogische Qualifizierungen verfügen, die sie beispielsweise durch ihren ersten Bildungsweg oder Fort- und Weiterbildungen erworben haben.

⁵² Teilweise ist auch zu beobachten, dass sich Projektverläufe aus dem Handlungsfeld der Sparte ergeben. Am Beispiel eines Filmprojektes verdeutlicht heißt das, dass innerhalb eines Projektes dieser Sparte die originären Schritte einer Filmproduktion nachempfunden werden, wodurch die Teilnehmer besonders intensive Einblicke in die künstlerischen Prozess erhalten.

Zum Einstieg in die Projekte stehen oftmals Anfangsrituale oder gruppenbildende Maßnahmen. Wobei festzustellen ist, dass hierbei ein Großteil der Künstler bereits über ein (Übungs-) Repertoire verfügt, auf das zurückgegriffen werden kann. Im weiteren Verlauf sind wiederkehrende Phasen und Elemente zu erkennen, die den Teilnehmern ihre Entwicklungen vor Augen führen können. Grundsätzlich zeigen die Künstler eine hohe Bereitschaft an Flexibilität und Offenheit, sich – ähnlich einem „Chamäleon“ – den Gegebenheiten und dem entstehenden Projektprozess anzupassen. Das ermöglicht den Künstlern sowohl Impulse der Kinder und Jugendlichen aufzunehmen und sie dadurch an dem Projektverlauf partizipieren zu lassen als auch der Heterogenität der Projektgruppe situativ zu begegnen.

Dass die flexible Anpassung in der Projektpraxis im Hinblick auf den *Entwicklungsstand der Gruppe* gut bis sehr gut gelingt, darüber besteht laut den Ergebnissen der Fragebogenerhebung zwischen Künstlern und Kooperationspartnern Einigkeit. Dies bestätigen die qualitativen Untersuchungen. Es konnte beobachtet werden, dass die Künstler Sprache, Materialien, Methoden und Aufbau weitgehend an die Zielgruppe anpassen, um Frustration durch Überforderung zu vermeiden. Hierbei zeigt sich ausreichend eigene Erfahrung oder die Unterstützung der jeweiligen Kooperationspartner für die Umsetzung von Vorteil. Führt ein etwas überhöhter Anspruch seitens der Künstler zu Überforderung, wurde hier schnellstmöglich eingelenkt.

Darüber hinaus gelingt es dem Großteil der Künstler durch den individuellen Gestaltungsfreiraum, den sie den Teilnehmern bereitstellen, der *Heterogenität* innerhalb einer Projektgruppe zu begegnen. Durch die offene Anlage kann auf individuelle Interessen, Veranlagungen und Befindlichkeiten eingegangen und reagiert werden. Die Künstler gehen dem einzelnen Kind gegenüber offen in das Projekt hinein und „erspüren“ abhängig von der Gruppenzusammensetzung die Vorgehensweise.

Es werden verschiedene Zugänge zur Kunst akzeptiert, toleriert und honoriert.

„Kunst“ hat [...] den Vorteil, dass sie nicht gegeneinander [...] vergleicht oder wertet.“

Zitat eines Künstlers

Ermöglicht und unterstützt wird das ebenso durch die Tatsache, dass keine Benotung vorgenommen wird und somit zumindest auf jener Ebene keine Auf- und Abwertungen untereinander stattfinden.

Als ein letzter Aspekt der Konzeption wird auf das Verhältnis zwischen *Produkt und Prozess* des künstlerischen Schaffens innerhalb der Projektgestaltung eingegangen. Die Umfrageergebnisse legen offen, dass ein Großteil der Projekte in Form einer Präsentation, Vorstellung oder Ausstellung abgeschlossen wurde (Teens: 64,6 %/85,5 %; Kids: 75,2 %/75 %). Das lässt darauf schließen, dass in den meisten der durchgeführten Projekte innerhalb des Landesprogramms Ergebnisse oder Produkte entstanden sind, die es abschließend vorzustellen galt. Die vertiefenden qualitativen Untersuchungen haben dies bestätigt, allerdings auch gezeigt, dass das Produkt oder das Ergebnis im Verhältnis zum stattfindenden künstlerischen Prozess in der Bedeutungszuschreibung der Künstler oftmals eine eher untergeordnete Rolle spielt. Wird das Produkt vereinzelt als „notwendiges Übel“, „Überbleibsel der Spur“ oder „Einschränkung“ gesehen, geht man grundsätzlich von einer Art Symbiose aus, da sich der Prozess und das Produkt gegenseitig bedingen und miteinander verwoben sind. Obwohl der Prozess häufig als der ausschlaggebende und fokussierte Part betont wird, kann festgehalten werden, dass er gerade in den Produkten und Ergebnissen nachhaltig sichtbar und fassbar gemacht werden kann. Auch während des Prozesses kann der Blick auf ein Endergebnis oder ein Zwischenresultat einen Ansporn bedeuten, der dem Prozess neue Impulse und Motivation schenkt.

Projekte, denen eine weniger fundierte Planung und Konzeption im Hinblick auf Anlage, Aufbau, Zielgruppenabstimmung, Produkt- oder Prozessgestaltung zugrunde lag, zeigten sich in der Ausführung mitunter orientierungslos und in ihrer Zielsetzung beliebig.

UMSETZUNG

Vor dem Hintergrund der Einblicke in die Projektpraxis konnten grundlegend verschiedene methodische Vorgehensweisen und (pädagogische) Strategien beobachtet werden. Sie zeigen sich in einer Bandbreite von eher offen bis hin zu stark gelenkt.

Prinzipiell sind die meisten Projekte auf ein **Experimentieren und Improvisieren** ausgerichtet und durch Offenheit gegenüber dem Entstehungs- und Verstehensprozess gekennzeichnet. Auch hier

begünstigt die Tatsache, dass es kein richtig oder falsch gibt und die Notengebung entfällt, das Entfalten künstlerischer Prozesse.

„Das macht man so, gibt es nicht.“

Zitat eines Künstlers

Vielen Künstlern ist es – wie bereits unter dem Unterpunkt Konzeption beschrieben – dabei ein Anliegen, eine Vielfalt künstlerischer Prozesse zu eröffnen und individuelle Zugänge zu ermöglichen. Die Beobachtungen der Projektpraxis zeigten darüber hinaus, dass durch solche auf die Zielgruppe abgestimmte und mit Bedacht geschaffene Experimentier- und Freiräume Hemmungen und Berührungspunkte abgebaut, versteckte Talente entdeckt und Eigeninitiative angestoßen werden können.

Im Gegensatz dazu zeigte sich in Projekten, dass sich vor dem Hintergrund einer vermeintlich künstlerischen Freiheit die Gefahr einer Beliebigkeit sowohl im Hinblick auf den eintretenden Prozess als auch im Hinblick auf das entstehende Produkt abzeichnen kann, wenn nicht die Zielgruppe im Blick gehalten oder die Konzeption nicht ausreichend reflektiert wird.

Demzufolge ist es unabdingbar, dass das Experimentieren und Ausprobieren oftmals **durch Scores oder Instruktionen angeleitet** wird, so dass die Teilnehmer innerhalb eines gesetzten Rahmens mit dem geschaffenen Freiraum produktiv umgehen können.

„Ich kann sie [...] nicht völlig frei lassen, sondern sie müssen ja auch Futter haben, um Experimentieren zu können!“

Zitat eines Künstlers

Eine andere Künstlerin spricht in diesem Zusammenhang von „gelenktem Zufall“.

„In der Struktur ist auch viel Raum für Improvisation.“

Zitat einer Künstlerin

Ein Beobachter nahm in einer ähnlichen Situation das Verhältnis wie folgt wahr:

„Die Teilnehmer werden nicht geleitet, sondern lassen sich leiten. Sie sind gerne Teil des pädagogisch-künstlerischen Rahmens, den der Künstler vorgibt.“

Zitat eines Beobachters

Es zeigt sich, dass bestimmte Sparten wie die Musik in ihrer Entfaltung auf einem bestimmten Können basieren. Um dorthin geführt zu werden, bedarf es Alphabetisierungsprozesse und **einer starken Lenkung**. Insbesondere Abstimmungsverhältnisse in der Musik innerhalb eines Ensemble können hier beispielhaft angeführt werden, da sie eine gewisse Disziplin gegenüber der Sache voraussetzen.

Neben den dargelegten methodischen Vorgehensweisen konnten auf der Basis der Untersuchungen – insbesondere im Hinblick auf die erforschten Gelingensbedingungen – des Weiteren verschiedene (pädagogische) Strategien herausgearbeitet werden.

Hier ist zum einen das **(Mit-)Wirken** der Künstler (und der Kooperationspartner) zu nennen. Innerhalb eines Tanzprojekts war zu erkennen, dass die Künstlerin durch ihr eigenes Mitwirken in Form ihres Tanzens und ihrer die Kinder sichtlich beeindruckenden Bewegungen den Großteil der Teilnehmer nicht nur zum Mitmachen, sondern auch zu einer gewissen Aufmerksamkeit in der Ausführung ihrer eigenen Bewegungen motiviert.

Durch die Wahrnehmung der Künstler in ihrer körperlichen oder durch eigene Werke gezeigten Professionalität und Aura lassen sich die Kinder und Jugendlichen mitreißen und inspirieren. Auch Misserfolge lassen sich mit Bezugnahme auf eigene Erfahrungen seitens der Künstler von den Teilnehmern leichter annehmen. Dadurch wird nicht nur eine mehr als begünstigte Ausgangslage für eine gelingende Projektpraxis geschaffen, sondern auch der Stellenwert der jeweiligen Künstler betont. Das dies von den Künstlern in der gleichen Weise erlebt wird, verdeutlichen folgende Zitate:

„...ich denke, das ist einfach meine Gabe, [...] meine Freude am Malen, die strahle ich [...] aus. [...], das kann man auch nicht lernen.“

Zitat einer Künstlerin

„Ich kann nur jemanden begeistern, wenn ich selbst dafür brenne!“

Zitat einer Künstlerin

Ebenso zeigte das (Mit-)Agieren der Lehrer oder Erzieher in verschiedenen Projekten eine ähnlich motivierende Wirkung und scheint von großer Bedeutung für die Schaffung eines angemessenen Rahmens und die Wertschätzung künstlerischer Prozesse.

Zum anderen erscheint der Aufbau von **Vertrauen** für viele Künstler eine wichtige „Strategie“ in der Umsetzung ihrer Projekte. In diesem Zusammenhang umfasst Vertrauen sowohl das Vertrauen seitens der Teilnehmer zu den Künstlern als auch das Vertrauen der Künstler in den künstlerischen Prozess. Während letzteres von einem Bildungsverständnis geprägt ist, dass jeder Mensch sich bilden möchte bzw. *„jeder Mensch Bedürfnis nach Wachstum hat“* ist ersteres elementar, um durch das Produzieren und (Wieder-)Auffangen von Unsicherheit und Zweifel die Erfahrung von Neuem und Fremdem zu ermöglichen. Ausgehend davon fällt es den Künstlern leichter, den Teilnehmern nach der anfänglichen Einführung den nötigen Freiraum zu lassen. Auch ihre eigene Person betreffend wird das Einlassen auf das Konzept des *„work in process“* erleichtert. Das ermöglicht ihnen, sich durch Erspüren, Wahrnehmen und Beobachten individuell auf den Verlauf der Projektpraxis einzustellen und den Verlauf darauf basierend weiterzugestalten.

Des Weiteren wird deutlich, dass durch die Vorbereitung bzw. Schaffung einer anregenden **Atmosphäre** Einfluss auf die stattfindenden Prozesse genommen werden kann.

Solche Stimmungen konnten anhand der entspannenden Wirkung von Musik an der Arbeitsstätte beobachtet werden, ebenso nach der künstlerischen Transformation des Klassenraums in einen Raum der Bewegung.⁵³

Ähnlich hierzu konnte in einem Graffiti- oder Schmiede-Projekt beobachtet werden, wie durch das Bereitstellen von entsprechenden Materialien – wie Sprühdosen und Leinwände oder Metall und Werkzeuge – sowie die Unterteilung in frei zugängliche Vorbereitungs- und Tätigkeitsräume durch die Künstler ein Setting geschaffen werden kann, das nach der Vermittlung der grundlegenden Techniken eine durch das selbstständige Tun der Teilnehmer getragene, produktive Arbeitsatmosphäre entstehen lässt.

⁵³ Ergänzend hierzu ist auch die Beobachtung zu sehen, die unter dem Punkt 4.2 bei Wirkungsweisen künstlerischer Prozesse zitiert wird und die Inszenierung eines Stehkreises aus der Perspektive der sinnlich-körperlichen Wahrnehmung wiedergibt.



Arbeitsatmosphäre bei einem Schmiedeprojekt in der Werkstatt des Künstlers. Hier werden alle nötigen Materialien und Werkzeuge bereitgestellt.



Fotos: Simone Kosica



Fotos: Simone Kosica



Materieller und räumlicher Arbeitsrahmen eines Projektes zum Thema „Graffiti für Einsteiger“.

HALTUNG DER KÜNSTLER

In den Aussagen der interviewten Künstler trifft man auf eine Vielzahl von Ausdrücken und Beschreibungen, mittels derer sie ihre eigene Rolle innerhalb der stattfindenden Projekte zu fassen versuchen: *Dirigent, Dompteur, Ermöglicher, Hebamme, Helfer, Ideenanstupser und -wecker, Impulsgeber, Moderator, Koordinator, Lustmacher, Supervisor*. Diese Termini repräsentieren eine stark rahmende, unterstützende und initiierende Funktion, die die Künstler in der Projektpraxis größtenteils übernehmen. Eine Künstlerin führt ihr Selbstverständnis wie folgt aus:

„Begleiterin [...] Bergführerin. Das ist so meine liebste Rolle. [...] Man geht gemeinsam auf eine Wanderung und ich zeige den Weg und ich muss natürlich motivieren und ich muss immer mal wieder ein bisschen über die schwierigen Stellen helfen. Dann kann man sie mal wieder alleine lassen, dann muss man mal wieder unterstützen bis man oben am Ziel angelangt ist.“

Zitat einer Künstlerin

Darüber hinaus spiegeln verwendete Begrifflichkeiten wie Kumpel, Mutter, Freund eher die Beziehungsebene der Künstler und der Teilnehmer wider. Die Kinder werden tendenziell nicht als Mängelwesen wahrgenommen, mit denen an Defiziten gearbeitet werden soll, sondern als ebenbürtige Persönlichkeiten, bei denen es gilt, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen.

Auch in den Projektbesuchen zeigt sich weitgehend Begleitung statt Belehrung. Die Künstler pflegen ein freundschaftliches und respektvolles Verhältnis zu den Teilnehmern, lassen grundsätzlich wenig hierarchische Strukturen entstehen und nehmen keine Stigmatisierungen vor. Dabei bleiben sie stets in ihrer Rolle als Künstler, wirken dadurch authentisch, motivierend, ehrlich und schaffen auf jene Art „Ideen- oder Nullräume“ mit hohem künstlerischem sowie bildendem Potential.

Neben der eher ermöglichenden als anführenden Grundhaltung im künstlerischen Prozess zum einen und der wertschätzenden und gleichzeitig unvoreingenommenen Haltung gegenüber den Teilnehmern zum anderen kann auf der Basis der Untersuchungen noch eine dritte Facette als eine positiv erlebte Voraussetzung für das Gelingen eines Projektes angeführt werden: Die

Künstler begreifen die Projektpraxis selbst oftmals als eigenen Lernprozess und geben sich somit ebenso Überraschungen, Fremdem und Ungewissem hin, wodurch der Projektverlauf nicht selten als gegenseitig bereichernd wahrgenommen wird und nicht nur als eindimensionaler Vermittlungsakt.⁵⁴

Durch die beschriebenen Haltungsfacetten ergibt sich oftmals ein anderes Verständnis der Künstler für die teilnehmenden Kinder und Jugendliche:

„Es ist okay, mal nicht zu wissen, was man macht!“

Zitat einer Künstlerin

Zitat einer Künstlerin

„Wut ist ganz normal, daraus ergibt sich was Neues. Scheitern ist Teil des Prozesses!“

„Wenn man möchte, dass sich die Kinder und Jugendliche öffnen, muss man sich selbst auch öffnen!“

Zitat einer Künstlerin

STÖRFAKTOREN DER PROJEKTPRAXIS

In der Projektpraxis konnten durch Beobachtungen und Gespräche mit den Künstlern verschiedene Arten auftretender *Konflikte und Probleme* erfasst werden. Nachdem in Punkt 4.1 schon ausführlich auf den organisatorischen Rahmen eingegangen wurde, entfällt an dieser Stelle die Wiederholung organisatorischer Probleme, welche laut Fragebogenerhebung auch nur eine untergeordnete Rolle spielen.⁵⁵ Viel bedeutsamer werden hier Disziplinierungsschwierigkeiten (18,2 %/19,7 %) eingeschätzt. Darüber hinaus werden fehlende Kontinuität und Interesse der Gruppe oder Einzelner (6,8 %/11,3 %) sowie fehlende Hilfestellung (1,1 %/2,8 %) als mehr oder weniger große Problemherde eingeschätzt.

⁵⁴ Parallelen zu der hier beschriebenen pädagogischen Haltung lassen sich auch zu dem unter 4.2 formulierten sozialen Kunstverständnis und der damit einhergehenden zeitgenössisch ausgerichteten Projektpraxis herstellen.

⁵⁵ Hier geben 6,8 %/2,8 % der teilnehmenden Künstler an, dass Probleme bei der Projektdurchführung durch den fehlenden Einfluss auf die Gruppenzusammensetzung entstanden.

Bevor ausgiebiger auf die Disziplinierungsschwierigkeiten und den Umgang damit eingegangen wird, ist zuvor das Augenmerk auf den zweiten Punkt – fehlende Kontinuität und Interesse der Gruppe oder Einzelner – zu legen. Dieser Punkt ist differenziert zu betrachten, da er zwar als Störfaktor angegeben wird, aber eine Frage des Fragebogens, die konkret nach der Verbindlichkeit der Teilnahme trotz Freiwilligkeit fragt, von den Künstlern dennoch mit sehr gut bis gut beantwortet wird. Was darauf schließen lässt, dass sich das hier beschriebene Problem der fehlenden Kontinuität und Interesse der Gruppe oder Einzelner vorwiegend auf das fehlende Interesse im Projektverlauf konzentriert. Auf Teilnehmerebene handelt es sich hierbei im Einzelfall um Schwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen, sich auf das Projekt und die teilweise befremdenden Erfahrungen mit den Künsten einzulassen. Die Schwierigkeiten treten im Projektverlauf konkret in Form von fehlender oder zu kurzer Aufmerksamkeit, zu hohen Erwartungen, Unlust, Frustration oder nicht vorhandener Sozialkompetenzen zu Tage. Dennoch ist bei Künstlern grundsätzlich eine durchaus positive Einstellung gegenüber Konflikten spürbar, indem sie nicht nur als Rückmeldung verstanden werden, sondern auch als Impulsgeber. Entsprechend gibt der Großteil der befragten Künstler an, dass sie stets eine Lösung gefunden (92,2 % /97,5 %) und somit keinen Bedarf an Unterstützung haben (86,5 %/86,4 %).

Komplexer verhält es sich hingegen bei *Disziplinierungsschwierigkeiten*. Hier fühlen sich manche Künstler überfordert und berichten über Erlebnisse des Scheiterns, während andere die für ihr Projekt nötige Disziplin bereits über das Material, das Gelingen des Vorhabens oder die Konzeption des Projekts selbst einfordern. Allerdings geraten die Künstler hier oftmals in Konflikt- und Grenzsituationen, indem sie auf der einen Seite das (konzentrierte) Festhalten an der Sache einfordern möchten, dabei auf der anderen Seite aber den Anspruch haben, keinen Zwang ausüben zu wollen.

„Ich bin die, die für Disziplin sorgt, [...] das ist auch die Schwachstelle, denn wenn ich da Theater spiele, bin ich anders oder muss anders sein als ein Lehrer, der Hausaufgaben betreut. Ich brauche ja auch so eine gewisse Art von Freiheit und Durcheinander und Bewegung, um arbeiten zu können, aber gleichzeitig muss ich das aber auch wieder einfangen können, um weiterarbeiten zu können, um theoretische kleine, kurze Inputs oder Moderation zu machen.“

Zitat einer Künstlerin

Dazu kommen Unsicherheit und Unklarheit darüber, ob und wie das Regelwerk der Institution eingehalten werden soll.

Folglich stellt die Disziplinierung für viele Künstler trotz verschiedener gelungener Versuche – wie Ich-Botschaften, variierender Stimmeinsatz, individuelle spielerische Interventionen etc. – einen herausfordernden Balanceakt in der Projektpraxis dar, bei dem sich manche langfristig eine pädagogische Zusatzqualifikation oder kurzfristig die Unterstützung seitens der Kooperationspartner wünschen.

Allerdings birgt gerade letztere Konstellation insbesondere im schulischen Kontext in anderen Fällen weiteres Konfliktpotential. Nicht nur, wenn sich Zuständigkeiten im Verlauf eines Projektes – wie im Fall der Disziplinierung – überschneiden, wird das *Spannungsfeld Schule – Kunst* oder *Lehrkraft – Künstler*⁵⁶ deutlich. Künstler sprechen teilweise von erschwerten künstlerischen und pädagogischen „Aushandlungsprozessen“ mit Institutionen, da es *„manchmal mühsam ist, in Einrichtungen ein Verständnis zu finden für einen solchen Ansatz [...], weil alle anders arbeiten.“* Erzieher und Lehrer haben oftmals andere Ziele vor Augen als Künstler. Nur selten werden Projektinhalte im schulischen Kontext vor- oder nachbereitet, obwohl es hier verschiedene äußerst gelungene Beispiele gibt, die das Potential für fächerübergreifendes Arbeiten und andere sinngebende Anknüpfungspunkte deutlich zeigen. In solchen Fällen wird deutlich, dass unter den Kooperationspartnern mehr oder weniger Toleranz für das Fremde des Künstlertums zu bemerken ist und diese sich folglich unterschiedlich stark auf die Projekte einlassen. Auf der Basis der Untersuchungen zeigen sich verschiedene Wege, wie das anskizzierte Spannungsfeld in der Projektpraxis gestaltet wird:

- Im Idealfall zeigt sich ein wertschätzendes Miteinander, bei dem die pädagogischen und künstlerischen Aufgaben aufgeteilt werden oder sich im Laufe des Projektes gewisse Zuständigkeiten ergeben, sodass Künstler und Pädagogen im Tandem in die gleiche Richtung wirken können. In solchen Konstellationen ist es am Häufigsten zu beobachten, dass Künstler und Lehrkräfte von der jeweils anderen Expertise und den Arbeitsformen profitieren, indem Rituale, Methoden und Verfahrensweisen nicht nur anerkannt und toleriert, sondern auch ins eigene Repertoire übernommen werden.

⁵⁶ Bevor unter 4.4 auf organisatorische Absprachen und die grundsätzliche Kommunikation zwischen Künstler und Kooperationspartner betreffend eingegangen wird, erfolgt hier eine eher inhaltlich-pädagogische Betrachtung.

-
- Im Gegensatz dazu finden sich allerdings ebenso Projektbeispiele, in denen sich eine weite, nahezu unüberbrückbare Kluft zwischen Künstler und Lehrkräften im Hinblick auf Einstellungen und Ansichten bezüglich der Bedeutsamkeit und Wirkung der Kunst, sowie der eingesetzten Arbeitsweisen- und Vorgehensweisen zeigt. Hier ist besonders zu beobachten, dass der „Schulalltag zu stark ins Projekt“ eingreift. In solchen Fällen wird von Seiten der Künstler etwas mehr Flexibilität seitens der Pädagogen vermisst, wenn es um das Aufgeben von Gewohntem geht oder darum, Offenheit gegenüber künstlerischen Prozessen zuzulassen. Dies wird sowohl an den unterschiedlichen Arbeitsweisen als auch an abweichenden Definitionen zum finalen Lernziel deutlich. Arbeiten die Künstler stärker intuitiv und offen, ist bei Lehrkräften das Bedürfnis nach Kontrolle stärker ausgeprägt.

„Das Lernziel ist für mich dann eventuell, eine neue Erfahrung gesammelt zu haben, mal etwas Anderes ausprobiert zu haben, etwas gemacht zu haben, was ich noch nie gemacht habe. Vielleicht nicht immer gleich eine Erklärung zu haben, zu wissen, das muss jetzt für das und das sein. Dass das eben einfach erstmal ein Chaos bleibt, eine Leere, und da vermute ich, weichen die Pädagogen erstmal einen Schritt zurück vor dieser Leere, vor diesem Chaos. Kreativität ist aber nun mal eine Möglichkeit, so da dran zu kommen und vielleicht auch nicht immer gleich vorher schon zu erklären.“

Zitat eines Künstlers

- Schließlich ist daneben das Phänomen zu beobachten, dass sich Künstler den schulischen Strukturen anpassen und unterordnen. Die Künstler nehmen das selbst wahr und erwähnen, dass sie oftmals aus Gründen der Erleichterung auf schulische Methoden zurückgreifen, weil sich die Schüler damit sicherer fühlen oder eine Umsetzung des Projektvorhabens unkomplizierter erscheint. Teilweise ertappen die Künstler sich selbst dabei, dass sie Kinder abfragen etc. Beobachtungen zeigen allerdings, dass Künstler gerade dadurch Gefahr laufen, das Potential, das unter anderem von der befremdenden Begegnung mit den Künstlern und ihrer Kunst sowie der daraus entstehenden Neugierde und den Erwartungen lebt, zu verspielen.

4.4 Kommunikation und Austausch zwischen Künstlern, Kooperationspartner und Ministerium

Die Auswertung der Fragebögen zeigt, dass in der letzten Erhebung 92,5 % der Kooperationspartner und sogar 100% der teilnehmenden Künstler eine Weiterführung eines Projektes begrüßen würden. In der ersten Fragebogenerhebung liegen die beiden Prozentsätze nur minimal darunter, was den Standpunkt und die Zufriedenheit auf Seiten der Künstler und der Kooperationspartner mit dem Landesprogramm „Jedem Kind seine Kunst“ sehr deutlich macht. Darüber hinaus würden gerne – der neusten Umfrage zufolge – 90,2 % der teilnehmenden Kooperationspartner zudem an einem Projekt eines anderen Künstlers oder einer anderen Künstlerin teilnehmen, was in Kombination mit den durchweg positiven Bewertungen des bereits durchlebten Projektes als Offenheit gegenüber dem künstlerischen Angebot des Landesprogramms zu deuten ist.

Die weiteren Parameter, die die Kommunikation und den Austausch zwischen Künstlern, Kooperationspartnern und Ministerium beeinflussen – wie Anerkennung und Wertschätzung der Künstler, Absprachen, Reflexionsmöglichkeiten sowie Unterstützung seitens der Kooperationspartner und des Ministeriums – werden nun näher ausgeführt.

Die Künstler geben an, dass sie sich größtenteils anerkannt (87 %–93 %) und unterstützt (83 %–87 %) fühlen, was auch von Seiten der Kooperationspartner laut dem Umfrageergebnis bestätigt wird: 92 %–94 % gaben an, zur Wertschätzung der Künstler beigetragen zu haben. Bei 95 %–90 % wurden die Künstler durch einen Kollegen oder eine Kollegin unterstützt.

ANERKENNUNG UND WERTSCHÄTZUNG

Aus Künstlerperspektive wird stark der Wunsch nach Anerkennung und Wertschätzung in ihrer Freiheit und Professionalität betont und somit die Offenheit gegenüber der Fremdheit des Künstlertums seitens der Institution als wichtige Gelingensbedingung künstlerischer Prozesse in (außer)schulischen Kontexten unterstrichen.

Als Zeichen der Wertschätzung und Anerkennung werden weiter das positive mündliche Feedback von Teilnehmern und Kooperationspartnern, die Weiterempfehlung durch letztere oder das „Gesehenwerden“ in der Institution angegeben. Den Künstlern wird auf diesem Wege oftmals vermittelt, dass sie sowohl eine zeitliche, personelle sowie kompetenzbezogene Bereicherung für die Einrich-

tung darstellen. Insbesondere die aktive Teilnahme des Kooperationspartners am Projektverlauf und das damit verbundene Erkennen der Entwicklung der Teilnehmer wird hierbei als Würdigung der künstlerischen Arbeit empfunden. Zudem signalisieren viele teilnehmende Künstler Wertschätzung gegenüber den Pädagogen, indem sie große Offenheit zeigen, voneinander lernen zu wollen.

Als weniger wertschätzend haben sich Motive der Kooperationspartner erwiesen, die zwar künstlerisches Schaffen in der Institution allgemein wünschen, jedoch wenig Interesse an der Projektanlage und den Inhalten der jeweiligen Künstler im Besonderen zeigten. Insbesondere das Wirken einzelner Künstler im Nachmittagsbereich schulischer Einrichtungen ohne Unterstützung und Aufmerksamkeit der Kooperationspartner wurde seitens der Künstler weniger als Vertrauen als vielmehr als eine Form der Gleichgültigkeit gedeutet.

Schließlich zeigt die Ausrichtung der Projektarbeit auf eine Präsentation bei schulinternen Feierlichkeiten aufgrund der dabei vorliegenden Ergebnis- und Produktionsorientierung eine hemmende Wirkung auf die Entfaltung künstlerischer Prozesse.

ABSPRACHEN

Hinsichtlich der Absprachen wird es den Untersuchungen zufolge von Künstlerseite stets sehr begrüßt, wenn sich insbesondere der schulische Kontext räumlich, strukturell und personell öffnet und sich den Bedingungen der Künstler und ihren Projekte annimmt. Allerdings wird dies als „kritischer Punkt des Landesprogramms“ beschrieben, da sich die Künstler oftmals stark den bestehenden Bedingungen, Strukturen und Ritualen der Schule unterordnen müssen, „sich mit dem zufriedengeben müssen, was angeboten wird“ und sich somit oft nur zu „Gast“ fühlen. Darüber zeigt sich die beschriebene Problematik ebenso bei mangelnden oder unzureichenden Absprachen, die in organisatorische oder räumliche Störungen des Projektablaufs münden.

REFLEXION

Rein statistisch betrachtet ist die Zufriedenheit hinsichtlich der Reflexion der Projekte seitens der Künstler gesunken, während bei den Kooperationspartnern ein Anstieg zu beobachten ist.

Die qualitativen Untersuchungen haben gezeigt, dass es grundsätzlich bei einem Großteil der Künstler fest zu einem Projektverlauf dazugehört, diesen zumindest mit den Teilnehmern zu reflektieren.

„Die Reflexion ist natürlich absolut elementar.“

Zitat eines Künstlers

Dies geschieht teilweise in ritualisierter Form, z.B. Abschlusskreis etc. Die Reflexionen mit den Kooperationspartnern hingegen finden öfters zwischendurch statt, in Form fachlicher, methodischer oder teilnehmerbezogener Absprachen oder Überlegungen.

Oftmals wird allerdings von Künstlern angemerkt, dass „mehr möglich“ sei, was allerdings häufig an Zeitproblemen bzw. der engen zeitlichen Taktung des Institutsalltags scheitert. Abhilfe könnte eine grundsätzliche Einrichtung einer Reflexionszeit bei der Projektstundenfestlegung seitens des Ministeriums schaffen.

Einzelne Künstler schätzen die Notwendigkeit weniger stark ein, da die Reflexion „keine Überhand annehmen“ solle.

KOMMUNIKATION ZWISCHEN KOORDINATION UND AUSFÜHRUNG

Die Kommunikation zwischen den jeweils ausführenden Positionen (Künstlern und Kooperationspartnern) und der koordinierenden Position (Ministerium) ist grundsätzlich durch einen guten Informationsfluss gekennzeichnet. Seitens der Institutionen wird beispielsweise das unkomplizierte Bewerbungsverfahren angemerkt. In den Fragebogenerhebungen wurde die Unterstützung durch das Ministerium jeweils zu über 80 % mit sehr gut bis gut beurteilt. Unklarheiten bestehen hingegen seitens der Künstler bezüglich der Projektbewilligung. Hier wird diesbezüglich mehr Transparenz gewünscht. Für die beiden ausführenden Positionen wäre im Sinne der gerade aufgebauten Austausch- und Kommunikationsstrukturen eine weitreichendere Planungsmöglichkeit und auch -sicherheit im Rahmen des Programms „Jedem Kind seine Kunst“ sehr zu begrüßen.

Im Zuge der entstandenen Strukturen und mit Blick auf die Weiterentwicklung wird auch wiederholt auf die Sinnhaftigkeit eines Erfahrungsaustausches im Rahmen einer Bildergalerie im Internet oder von Austauschtreffen hingewiesen.

„Das künstlerische Schaffen der Kinder bekommt ein Gesicht, auch die Schaffensatmosphäre könnte transparenter gemacht werden.“

Zitat eines Künstlers



Fotos: Teresa Bogerts

Eindrücke aus einem „artist in residence“-Projekt an einer weiterführenden Schule

5. FAZIT

Im Zuge des nun folgenden Fazits werden die dargelegten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ unter Bezugnahme auf die evaluationsleitende Fragestellung und die *ästhetischen Qualitätskriterien* abschließend gebündelt. Stand zu Beginn die Frage nach den Wirkungsmöglichkeiten von Künstlern im schulischen und außerschulischen Kontext und den hierbei unterstützenden Gelingensbedingungen, zeigte der Versuch, die Projektpraxis im Zuge der quantitativen und qualitativen Untersuchungen in vier evaluationsleitenden Dimensionen wiederzugeben, dass diese nur theoretisch isoliert voneinander zu betrachten sind. Ähnlich wie schon in Abb. 10 angedeutet wird, greifen sie mit Blick auf die praktischen Umsetzungsbedingungen vielmehr ineinander, wodurch sich folglich dimensionsübergreifende Gelingensbedingungen herauskristallisierten, die sich gerade aus einer Kombination von strukturellen Rahmenbedingungen, dem Selbstverständnis und der Haltung des Künstlers sowie der stattfindenden Kooperation der Beteiligten ergeben.

Auf der Basis der Untersuchungen kann innerhalb der Projektpraxis von qualitätsfördernden **strukturellen Bedingungen** gesprochen werden, wenn der Projektrahmen räumlich, zeitlich, materiell und personell künstlerische Prozesse ermöglicht und unterstützt. Dies setzt neben flexiblen und anpassungsfähigen Räumlichkeiten und Zeitstrukturen auch ausreichendes und anregendes Material voraus. Darüber hinaus erweisen sich eine klar strukturierte Projektkonzeption der Künstler, zielorientierte Absprachen mit den Kooperationspartnern sowie eine wertschätzende Offenheit gegenüber dem Künstlertum innerhalb der Einrichtung als qualitätsfördernd. Wird dem künstlerischen Schaffen hierdurch gebührend „Spielraum“ ermöglicht, können innerhalb eines solchen Rahmens über *sinnlich-körperliche Wahrnehmung* individuelle Zugänge zur Kunst geschaffen, über *selbstständiges künstlerisches Schaffen* Einblicke in die künstlerische Praxis gegeben und Vorurteile und Hemmungen abgebaut werden. Hierdurch wird ein Beitrag zu Persönlichkeitsentwicklung und dem sozialen Miteinander der Teilnehmer geleistet und eine Vielfalt an ästhetischen Erfahrungen ermöglicht.

Darüber hinaus ist die **Rolle der Künstler** selbst für die Qualität Kultureller Bildung im Projektverlauf von großer Bedeutung. Birgt sie aufgrund der repräsentierten Professionalität und gerade im institutionalisierten Kontext durch die Differenz zu den Erziehern und Lehrern bereits großes Potential,

reicht dies dennoch nicht für eine gelingende Projektpraxis aus. Beobachtungen der Projektpraxis legen nahe, dass sich insbesondere im Zusammenhang mit einem zeitgenössischen, sozial orientierten Kunstverständnis eine pädagogische Haltung ergibt, die sich im vermittelten Umgang mit den Teilnehmern äußerst positiv auswirkt. Hier wird vor dem Hintergrund der fachlichen Expertise als Teilnehmer der Gruppe mit den Kindern und Jugendlichen interagiert, ihnen eine Vielzahl an *Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten* gelassen und flexibel auf aktuelle Ansprüche eingegangen. Über eine Vertrauensbasis und Einblicke in künstlerische Prozesse können sowohl *Anerkennung, Begeisterung und Motivation* für die Kunst geschaffen als auch das *Einlassen auf Fremdes und Neues* erleichtert werden. Außerdem gelingt es in solch einem Wirkungsrahmen, der Heterogenität der Gruppe zu begegnen und Misserfolge wie Konflikte der Projektgruppe entgegenzuwirken. Durch Prozesse, die das gemeinsame Schaffen und Tun benötigen, um zu gelingen, kann darüber hinaus ein Beitrag zum sozialen Lernen geleistet werden.

Abschließend wird deutlich, dass ebenso das Verhältnis von Künstlern und Kooperationspartnern, deren Zusammenarbeit und Kommunikation, kurzum die aktive **Kooperation** innerhalb des Projektes zu den Gelingensbedingungen der Projektpraxis zählt und somit die Qualität beeinflusst. Neben gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung meint das eine beiderseitige Offenheit und Kommunikationsbereitschaft. Kann hiervon in außerschulischen Einrichtungen oftmals als gegebene Grundvoraussetzung ausgegangen werden, wäre es wünschenswert, dass auch Erzieher und Lehrkräfte im institutionalisierten Kontext sich stärker auf die prozess- und erlebnisorientierten Arbeitsweisen einlassen, statt primär ergebnisorientierte Arbeitsweisen mit Außenwirkung zu präferieren. Eine weniger skeptische Haltung gegenüber der nicht so stark didaktisierten Vermittlung bzw. Herangehensweise, die sich grundsätzlich von einem schulischen Kunstunterricht unterscheiden, eröffnet Raum für neue ästhetische Erfahrungen. Dazu bietet eine kooperative statt kompetitive Zusammenarbeit die Möglichkeit, Kompetenzen der Künstler und Erzieher bzw. Lehrkräfte zusammenfließen zu lassen, entstandene Kontakte zu festigen und somit durch dauerhafte und beständige Kooperationen zur Nachhaltigkeit beizutragen.

Grundsätzlich kann für eine zukünftig qualitativ noch wirkungsvollere kulturelle Praxis innerhalb des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ die Forderung formuliert werden, die Projekte inhaltlich noch stärker in den (Unterrichts-) Alltag der kooperierenden Einrichtung einzubinden, statt sie isoliert ablaufen zu lassen. Dadurch würde nicht nur die Stellung der Künstler innerhalb der Einrich-

tungen gestärkt, sondern auch die zuletzt beschriebene Kooperation zwischen Vertretern der Institutionen und Künstlern erleichtert und zugleich vertieft werden, was ein hohes Maß an Nachhaltigkeit auf Einrichtungs-, Künstler- und Teilnehmerebene verspricht.

Resümierend kann festgehalten werden, dass in den Besuchen und Untersuchungen der Projektpraxis des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ viele äußerst wirkungsvolle, inspirierende und qualitativ hochwertige Projekte beobachtet und miterlebt werden konnten. Es wurde deutlich, dass Angebote in der Ästhetischen und Kulturellen Bildung **nicht** aus sich heraus einen Lern- und Bildungseffekt bedeuten, sondern es hierfür eines entsprechenden Rahmens bedarf, der mit Hilfe der Beobachtungen erforscht und dargelegt werden konnte. Aus der Bandbreite aller gelungenen Projekte innerhalb des Landesprogramms wurden vier Projekte ausgewählt, die im Hinblick auf die formulierten Gelingensbedingungen und Nachhaltigkeit erfolgsversprechende Ansätze repräsentieren. Zum einen wird ein Projekt beschrieben, das im Rahmen der Erarbeitung einer performativen Modenschau gekonnt Themen wie Identität und Selbstinszenierung aufgriff und den Teilnehmern die eigeninitiierte und -verantwortliche Auseinandersetzung ermöglichte. Zum anderen handelt es sich um ein Projekt, das sich im Rahmen ästhetisch-musikalischer Grundbildung den heterogenen Herausforderungen einer inklusiven Einrichtung stellte. Darüber hinaus findet ein Projekt im Bereich Film und neue Medien hier Eingang, das als ein Positivbeispiel für gelingende Kommunikation und Kooperation zwischen Künstler und Kooperationspartner gesehen werden kann. Schließlich wird ein sogenanntes „artist in residence“-Projekt aufgegriffen, das ein Format des Kunstbetriebs in den schulischen Kontext transferiert, indem eine weiterführende Schule durch die Einrichtung eines Ateliers zum Ort des künstlerischen Wirkens wird.

Die kurz angeschnittenen Projekte werden im Folgenden unter Rückgriff auf die evaluationsleitenden Dimensionen etwas ausführlicher beschrieben.

6. BEST PRACTICE-BEISPIELE

„I AM (NOT) A SUPERMODEL“

Organisation

Das Projekt wurde gemeinsam mit 27 Schülern einer 8. Klasse eines Gymnasiums durchgeführt. Für die Inszenierung einer performativen Modenschau stand eine große Aula mit Bühne zur Verfügung, die nicht nur von den Schülern mitgestaltet werden konnte, sondern auch genügend (Bewegungs-) Spielräume für die Erprobung der Choreografien ließ.

Kunst

Da die Schüler von Anbeginn stark in den Entstehungsprozess der performativen Modenschau eingebunden waren, erhielten sie intensive Einblicke in Prozesse künstlerischer Arbeit, wie dem Choreografieren, dem Designen der Kostüme und dem Performen sowie dem Dokumentieren. Darüber hinaus probierten die Schüler Choreografien aus, indem sie die eigenen Bewegungen und Körperhaltungen auf der Bühne realisierten. Besonders bei den beteiligten Jungen, die als Performer bei der Modenschau mitwirkten, konnte beobachtet werden, wie produktiv mit den neuen und fremden Erfahrungen bezüglich ihrer „Rolle“ als Model umgegangen wurde. Die Schüler gestalteten zusammen ein Kunstwerk, dessen Wertschätzung und Anerkennung sich nicht nur in der deutlichen Begeisterung der Schüler zeigte, sondern ebenso in der Ernsthaftigkeit und Professionalität, mit der sie ihr Gesamtwerk präsentierten.

Pädagogik

Die Erstellung des Gesamtwerkes geschah in Teamarbeit, indem verschiedene Verantwortlichkeiten in Form von Choreografen, Models/Performer, Fotografen/Kameraführung und Kostümbildnern geschaffen wurden, die von den Schülern eigentätig übernommen und ausgeführt wurden. Die Künstlerin begleitete den Prozess, unterstützte, motivierte und intervenierte an Gelenkstellen des Geschehens. Gleichmaßen teilten Lehrerin und Künstlerin ihre Zuständigkeiten auf. Während die Lehrerin sich vornehmlich um die Gestaltung der Kostüme aus einfachem braunen Papier, Klebeband und Kordel kümmerte, übernahm die Künstlerin die Betreuung der Kostümpräsentation in Form einer skulpturalen performativen Modenschau in Anlehnung an eine "Viktor und Rolf"-Haute Couture-Show.

Kommunikation

Auf der kommunikativen Ebene ist bei diesem ausgewählten Projektbeispiel besonders positiv zu bemerken, dass das Projekt auf Initiative der Lehrerin inhaltlich stark mit den schulischen Inhalten des Faches Bildende Kunst vernetzt gedacht und angelegt wurde.

„ÄSTHETISCH-MUSIKALISCHE GRUNDBILDUNG“

Organisation

Der Künstler in diesem Projektangebot arbeitete reihum mit allen sechs Gruppen einer inklusiven Kindertagesstätte. Die Gruppengröße variiert dabei zwischen zwei und sechs Kindern. Um möglichst viele sinnliche Zugänge zu schaffen, wurde im Rahmen des Projektes eine Vielzahl an Instrumenten eingesetzt, die ganz unterschiedliche Sinne der Kinder ansprachen und somit vielfältige ästhetische Erfahrungen und Anregung ermöglichten. Damit gehörte ein breit gefächertes Spektrum an bekannten Instrumenten wie Geige, Glockenspiel oder Boomwhackers und neu zu entdeckende Instrumente, wie die Koto (ein japanisches Saiteninstrument), zu dem Equipment des Künstlers.

Kunst

Neben der Bewegung, die stets gepaart mit Gesang eingesetzt wurde, ermöglichte insbesondere der Einsatz der Koto durch ihre haptischen Qualitäten intensive sinnlich-körperliche Erfahrungen. Durch das Erfühlen der Schwingungen der langen dicken Saiten, die sowohl ein tiefes als auch hohes und zitterndes Schwingen hervorbrachten, konnten die Töne von den Kindern nicht nur gehört werden, sondern mit dem ganzen Körper gefühlt und gespürt werden. In einer anderen Sequenz wurden über die Führung eines Geigenbogens vielfache feinmotorische Fähigkeiten abverlangt. Es konnte beobachtet werden, dass ein Kind mit eher eingeschränktem motorischem Geschick dadurch stark motiviert wurde, sich selbst zu fordern und damit zugleich seine Feinmotorik trainierte.

Pädagogik

Der Künstler stand bei seiner Projektkonzeption vor der Herausforderung, nicht nur der Altersheterogenität der sechs Gruppen zu begegnen, sondern auch dem inklusiven Charakter der Gruppenzusammensetzung. Dazu wurden der Verlauf und die Inhalte jeder Sequenz individuell zugeschnitten und ihre Artikulationsformen wurden auf die jeweilige Zielgruppe angepasst. Der Künstler befand sich permanent im Dialog mit den Kindern – auf verbaler Ebene und nonverbaler Ebene. In der Eröffnung der Möglichkeit, mit Klängen und Tönen oder Bewegungen zu antworten, entspann sich ein musikalisch-melodischer Dialog in Form von Nachahmung, Aufforderung und Antworten.

Kommunikation

Die anwesenden Erzieher wurden hier zum Teil der Teilnehmergruppe. Sie arbeiteten aktiv mit, verliehen dem Projektverlauf dadurch zusätzliche Ernsthaftigkeit und signalisierten dem Künstler und seinem Tun gegenüber Wertschätzung.

„SICHTATTACKE - LAUSCHANGRIFF“

Organisation

Dieses Projekt wurde in Kooperation mit einem Jugendzentrum durchgeführt. Die Gruppe bestand aus 17 Teilnehmern zwischen 10 und 15 Jahren. Für die Durchführung des Filmprojektes, dessen Verlauf sich um eine Krimiverfilmung in Kleingruppe drehte, standen den Teilnehmern für die ganze Woche alle Räumlichkeiten des Jugendzentrums zur Verfügung. Darüber hinaus wurde das benötigte Equipment (Kameras, PCs, Schnittprogramme etc.) von dem Jugendzentrum ausgeliehen und der Gruppe für die Projektzeit bereitgestellt. Auch personell unterstützte der Kooperationspartner das Gelingen des gemeinsamen Projektes, indem zwei zusätzliche Mitarbeiter für die Dauer des Projektes angestellt wurden.

Kunst

Bevor die Gruppe aktiv in die Filmarbeit und -bearbeitung einstieg, stand zunächst die sinnlich-körperliche Wahrnehmung im Fokus. Die frei nutzbaren Räumlichkeiten des Jugendzentrums wurden dabei in Form von Raumerkundungs- und Wahrnehmungsübungen ausgiebig genutzt, was sich bei der Entwicklung der Filmkonzepte im späteren Verlauf des Projektes dadurch von Bedeutung erwies, dass hier Raumatmosphären, -wirkungen und deren Inszenierung eine elementare Rolle spielten. Darüber hinaus erhielten die Teilnehmer durch das Durchlaufen der einzelnen Schritte einer Filmproduktion konkrete Einblicke in spartenspezifische Techniken, wie Kameraführung, Tonbearbeitung oder das Schneiden von aufgenommenem Bildmaterial. In einer Präsentationsrunde am Ende des Projektes, in der alle entstandenen Filme gezeigt wurden, konnte in einer anschließenden konstruktiven Kritikrunde deutlich wahrgenommen werden, wie stark die Teilnehmer innerhalb der eigenen Filmarbeiten für Ton- oder Filmdetails sensibilisiert wurden.

Pädagogik

Die Künstlerin zeigte sich selbst sehr überrascht, wie selbstständig und intuitiv die Teilnehmer sich sowohl mit dem Equipment als auch den PC-Programmen auseinandersetzten und sich innerhalb der Gruppen in Teamarbeit organisierten. Oftmals genügte eine kurze Einführung, ein kreativer Impuls oder das Einräumen einer Kreativpause, um den Projektverlauf anzustoßen.

Kommunikation

Sowohl organisatorisch als auch inhaltlich kann in dem beschriebenen Projekt von einer sehr gelungenen Kooperation gesprochen werden, indem die beteiligten Partner sich nicht nur gut abstimmen, sondern ebenso vorhandene „Ressourcen“ für das Projekt gewinnend einbrachten. Beispielsweise konnte der Leiter des Jugendhauses, der auch als Improvisationskünstler tätig ist, die Projektarbeit durch schauspielerische Zugänge befruchten.

„ARTIST IN RESIDENCE“ AN SCHULEN

Grundlegend ist⁵⁷ bei dem beschriebenen Projekt der ARTIST IN RESIDENCE-Gedanke, dass *„der Künstler auf den Ort wirkt und der Ort auf den Künstler.“* Die gegenseitig bereichernden Begegnungen und die daraus resultierende Win-Win-Situation wird durch die kooperierende Institution räumlich, zeitlich und konzeptionell mitinitiiert. In dem Atelier wurde insgesamt 100 qm Klassen- und Werkraumfläche zum Atelier umgestaltet, das neben Werken des Künstlers und einer Vielfalt an Material zugleich Rückzugsorte und Nischen bereithält. Dadurch, dass der Künstler und sein „Atelier“ innerhalb der Schule in Form eines Neigungsfach- sowie AG-Angebots zweimal pro Woche ganztägig zur Verfügung stehen, ist das Projekt zeitlich und inhaltlich strukturell fest in den Schulalltag der betreffenden Kooperationseinrichtung eingebunden. Die Gruppengröße schwankt zwischen sechs und 30 Schülern. Auch bei größeren Gruppen gelingt es, durch die individuelle Beschäftigung ungewollte Wartezeiten oder Leerlauf zu vermeiden.

Der Künstler arbeitet vor dem Hintergrund eines „sozialen Kunstbegriffs“. Für ihn ist Kunst *„eher eine Haltung als eine Disziplin“*, wodurch er mit dem Spartendenken bricht und somit ein zeitgenössisches Kunstverständnis vertritt. Über die Gewährung maximaler Freiheit und Offenheit gegenüber den künstlerischen Prozessen ist es dem Künstler wichtig, das intuitive Tun der Kinder zu stärken, um auf diesem Wege auch diametral zu schulischen Ansprüchen einen Möglichkeitsraum zu entwerfen. Da Kunst für den Künstler einen starken Bezug zur persönlichen Lebenswelt hat, haben die Teilnehmer die Möglichkeit, sich mit Themen zu befassen, die sie ganz aktuell und persönlich beschäftigen, beispielsweise werden gemeinsam Longboards designt und gebaut.

Insbesondere das in den Ganztage integrierte AG-Angebot ist auf große Eigenaktivität, Eigenständigkeit und künstlerische Freiheit ausgelegt. Die Schüler können mit Hilfe der zur Verfügung gestellten Materialien und Werkzeuge mit der Unterstützung des Künstlers eigene künstlerische Vorhaben und Projekte verwirklichen, wobei keine bewusst angelegte oder eingeforderte Wissens- oder Kompetenzvermittlung anvisiert ist, was mit dem Ziel geschieht, sich als Künstler überflüssig zu machen. *„Das Atelier darf keine Kulisse sein, der Künstler kein Lehrer“*, dementsprechend versteht sich der Künstler zu 100 % als Künstler, was in seiner Position im schulischen Kontext nicht nur einen aus-

⁵⁷ Die Beschreibung des nun abschließend angeführten Projektes ist im Präsens verfasst, da das Projekt nicht wie die anderen Projekte bereits abgeschlossen ist, sondern auch aktuell noch durchgeführt wird.

geprägteren Handlungsspiel- und Freiraum für ihn bedeutet, sondern aus seiner Sicht ebenso einen Gewinn für die Schüler darstellt.

Die rege Annahme des Ateliers durch die Schüler drückt eine Wertschätzung des Künstlers und des ganzen Projektes aus. Darüber hinaus nutzen nicht nur Schüler die „zutiefst ernsthafte und gleichzeitig freie Ateliersituation“, sondern auch Lehrer ergreifen die Möglichkeit als Ort des Austauschs und Rückzugs. Darüber hinaus bleibt die originäre künstlerische Kompetenz des Künstlers nicht nur auf sein Neigungsfach- und AG-Angebot beschränkt, sondern wird ebenso fächerübergreifend in anderen Projekten genutzt.



Konzipieren



Werken



Kommunizieren und Gestalten

Fotos: Teresa Bogerts

7. AUSBLICK UND ANREGUNGEN

Mit Blick auf die Weiterentwicklung des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ erfolgt zum Abschluss des Endberichts der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation ein Ausblick in Form von Anregungen der Künstler, Kooperationspartner und aus der Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung.

Perspektive der Künstler

Grundsätzlich zeigen unsere Untersuchungen, dass die teilnehmenden Künstler das Landesprogramm „Jedem Kind seine Kunst“ als eine „großartige Sache“ und eine „Win-Win-Situation“ empfinden. Dafür werden unterschiedliche Gründe angeführt: Zum einen sind dies persönliche Gründe, die die finanzielle oder rechtliche Situation sowie individuelle Lernprozesse durch das Programm betreffen. Zum anderen spielt die Einbindung und damit das Erreichen von Kindern und Jugendlichen aus allen sozialen Schichten, das Abbauen von Berührungängsten gegenüber der Kunst im Allgemeinen bis hin zur Erschließung neuer Kontakte und Arbeitsfelder wie dem schulischen Kontext eine wichtige Rolle.

Durch den Wegfall des Programms würde laut Aussagen verschiedener Künstler ein entscheidendes und gerade erst gewonnenes Stück finanzielle Absicherung und Verbindlichkeit verloren gehen.

Manche Künstler sind bemüht, die entstandenen „Schnittlinien in breite Wege zu erweitern und eine gewisse Eigendynamik außerhalb des Programms entstehen zu lassen“. „Jedem Kind seine Kunst“ kann als ein „Baustein“ oder als „Basisarbeit“ gesehen werden.

Wie bereits unter 4.1 angeführt wurde, werden von den Künstlern ebenso Anregungen zur Verbesserung des Landesprogramms angegeben. Die zeitliche Planung betreffend würden die durchgeführten Projekte laut den Aussagen der Künstler sowohl von einer Fahrt- und Materialkostenübernahme seitens des Ministeriums als auch durch eine Anpassung der Projektphasen an die Schulhalbjahre profitieren. Denn dadurch würde nicht nur eine geographische sowie inhaltliche Ausweitung der Projekte ermöglicht, sondern gleichsam eine Erleichterung der Planung von Projekteinheiten in schulischen Einrichtungen gesichert. Auch wird unter 4.4 bereits darauf hingewiesen, dass aus Künstlerperspektive ein gegenseitiger fachlicher Austausch oder eine Präsentation der Projekte wünschenswert ist, da durch solche Austauschplattformen eventuell weitere Kreise angesprochen werden könnten.

Dazu wäre im Sinne der Planungssicherheit und Nachhaltigkeit eine Veränderung der Bewerbungsverfahren begrüßenswert, wodurch man bestehende Kooperationen dauerhaft festigen und intensivieren könnte.

Darüber hinaus regen die Künstler auf *organisatorischer Ebene* konkret dazu an, die Nebentätigkeit von freischaffenden Künstlern an Schulen nicht als ein Ausschlusskriterium von der Teilnahme am Landesprogramm anzusehen. Des Weiteren wird eine Verlängerung der einzelnen Zeiträume (Bewerbung, Absprache,...) sowie die Aufnahme der Vorbereitungs-, Reflexions- und Präsentationszeit ins Stundenkontingent im Gegensatz zu Projektanzahlbeschränkungen sowie Festlegungen im Sinne der Angebotsvielfalt als sinnvoll erachtet. Bezüglich der Honorare würden die Künstler Abschlagszahlungen begrüßen. Im Einzelfall wurde daneben der Bedarf nach Klärung von Urheberrechtsfragen im Falle der Weiterführung oder -verfügung des geistigen Eigentums der Künstler (z.B.: Weiterführung des Projektes mit Benutzung des gleichen Namens, Verwendung des erarbeiteten Materials,...) genannt. Mit Blick auf den bürokratischen Aufwand wäre es laut Äußerungen der Künstler sinnvoll, mehr schriftliche Vorlagen in Form von Vordrucken oder Formularen für Bild- oder Filmrechte für Projektdokumentation, Leitfaden/Hilfestellung für Pressearbeit (z.B.: Logo,...) oder Flyervordrucke für die Bewerbung der Projekte im außerschulischen Bereich zur Verfügung gestellt zu bekommen. Auf *inhaltlicher Ebene* wird vermehrt der Wunsch geäußert, sich fachlich und methodisch auszutauschen oder durch Workshops sowie Impulsreferate auch auf Probleme und Schwierigkeiten bei der Projektumsetzung vorbereitet zu werden. Als Probleme werden hier beispielhaft verhaltensauffällige Kinder, Anspruch an künstlerische Prozesse und reale Umsetzung, ideale Rahmenbedingungen und Mindestanforderungen angegeben. Einzelne Künstler wünschen sich einen pädagogischen Leitfaden. Darüber hinaus könnte das Programm nach Aussagen der Künstler als Weiterbildungsangebot für Erzieher, Lehrer usw. ausgeweitet werden, um so eine stärkere nachhaltige Dauerwirkung des Programms zu erzielen. Im Bezug auf den schulischen Kontext wünschen sie sich, mehr Informationstage für Schulen einzurichten, da oftmals im Schulkontext noch kein ausreichender Informationsstand über die Bandbreite des künstlerischen Angebots des Landesprogramms vorliegt.⁵⁸

⁵⁸ An dieser Stelle ist anzumerken, dass einige der angeführten Punkte wie beispielsweise die Anpassung der Bewerbungszeiträume oder Auszahlung von Abschlagszahlungen bereits im Laufe der Erhebungsphase von Seiten des Ministeriums umgesetzt wurden.

Perspektive der Kooperationspartner

Auf Seiten der Kooperationspartner lassen sich den Fragebogenerhebungen zufolge vier maßgebliche Gründe festmachen, von denen die Hauptmotivation der Beteiligung am Landesprogramm „Jedem Kind seine Kunst“ ausgeht. Diese umfassen zum Großteil den Wunsch nach Erweiterung des Angebots für Kulturelle Bildung in der jeweiligen Einrichtung (83,3 %/73,8 %), des Weiteren soll nachhaltiges Interesse an Kunst geweckt werden (69,4 %/73,8 %) sowie ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen geleistet (70,8 %/57,1 %) und künstlerische Techniken vermittelt werden (65,3 %/69 %). Der große Bedarf an Projekten im Bereich der Kulturellen Bildung insbesondere im schulischen Bereich, der hier zum Ausdruck kommt, wird darüber hinaus auch in Aussagen der Künstler formuliert.

Aufgrund der geäußerten allgemeinen Zufriedenheit mit dem Verlauf und der Konzeption des Landesprogramms ist die Anzahl der angegebenen Anregungen entsprechend überschaubar. Dazu liegen in allen genannten Punkten der Kooperationspartner Überschneidungen zu den Angaben der Künstler vor. Sie regen ebenso dazu an, sie stärker über die Breite des künstlerischen Angebots von „Jedem Kind seine Kunst“ zu informieren. Auf organisatorischer Ebene kommt gleichsam zu den Künstlern der Wunsch nach einer Verlängerung der Zeitfenster – für Anmeldung, Bewerbung, Absprachen etc. – sowie der Berücksichtigung von Schulferien und festen Größen innerhalb des Schuljahres (wie beispielsweise Zeugniszeiten) zur Sprache. Darüber hinaus werden im Sinne der Nachhaltigkeit so genannte „**Auffrischungstermine**“ als erstrebenswert empfunden, bei denen Kooperationen zwischen Institution und Künstlern „aufgefrischt“, d.h. wiederbelebt und fortgeführt werden.⁵⁹

⁵⁹ Auch hier ist anzumerken, dass einige der angeführten Punkte bereits im Laufe der Erhebungsphase von Seiten des Ministeriums umgesetzt wurden.

Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung

Die Empfehlungen des Rats für Kulturelle Bildung zielen darauf ab, eine Grundversorgung in den wichtigsten Künsten in Kindertagesstätten und Schulen im Sinne einer Alphabetisierung zu sichern, Ganztagschulen für Kulturelle Bildung zu nutzen und kommunale Bildungslandschaften und Programme für das Recht auf kulturelle Teilhabe zu entwickeln.⁶⁰ Durch das Landesprogramm „Jedem Kind seine Kunst“ wurde für Rheinland-Pfalz nach unserer Einschätzung diesbezüglich ein wichtiger und erfolgsversprechender Schritt in die richtige Richtung unternommen.

Anregungen im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Landesprogramms seitens der wissenschaftlichen Begleitung beschränken sich auf sechs zentrale Aspekte:

- **Sicherung einer größeren Spartenvielfalt**

Es wurde deutlich, dass viele künstlerische Sparten, wie beispielsweise Tanz, Theater und Performancekunst, bislang in der Projektpraxis des Landesprogramms im Gegensatz zu der Bildenden Kunst stark unterrepräsentiert sind. Es wäre wünschenswert, das Angebot mit Blick auf die aktuellen Diskussionen in der Ästhetischen und Kulturellen Bildung zu erweitern, die insbesondere auf andere Zugänge der kulturellen Teilhabe und Wissensvermittlung abzielen, die sich häufig performativer Formate bedienen.

- **Reflexion des Kunst- und Bildungsverständnisses der teilnehmenden Künstler**

Im Zuge der Untersuchungen wurde deutlich, dass unter den teilnehmenden Künstlern des Landesprogramms für eine gelingende und qualitativ ansprechende Praxis Kultureller Bildung ein dringender Bedarf besteht, sich seines eigenen Kunst- und Bildungsverständnisses bewusst zu werden und zu reflektieren. Unklarheiten und mangelnde Auseinandersetzung hiermit äußerten sich in Ausrichtung, Konzeption und Ausführungen der jeweiligen Projekte eher negativ.

⁶⁰ vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2014; Westphal/Bogerts/Hahn 2016 i.V.

- **Öffnung der Institution**

Insbesondere im schulischen Kontext zeigte sich das Umdenken, Kinder und Jugendliche nicht nur als Rezipienten, sondern ebenso als Produzenten ihrer eigenen und eigensinnigen kulturellen Praxis loszulassen sowie neue Formate und Kommunikations- neben Kooperationsformen umzusetzen, als große Herausforderung. Im Sinne der Nachhaltigkeit bedarf es einer weitaus stärkeren Bereitschaft zur strukturellen und inhaltlichen Öffnung und einer stärkeren Eigeninitiative, Projekte auch eigenverantwortlich weiterzuführen.⁶¹

- **Schaffung von Weiterbildungsangeboten für teilnehmende Künstler**

Ähnlich wie es gerade neben 14 anderen Projekten auf Bundesebene in dem pädagogischen Weiterbildungsmodell „Kunst-Rhein-Main“⁶² für Kunst- und Kulturschaffende in Bildungskontexten der Rhein-Main Region erprobt wird, wäre es gleichermaßen im Rahmen des Landesprogramms für die teilnehmenden Künstler sinnvoll, innerhalb einer pädagogischen Fort- oder Weiterbildung sowohl ihre Positionierung gegenüber den schulischen und außerschulischen Einrichtungen zu stärken, indem den Qualitäten ihres eigenen künstlerischen Wirkens in Bildungskontexten mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird, als auch einen erziehungswissenschaftlichen Input zur Ausdifferenzierung ihres Kunst- und Bildungsverständnisses zu erfahren. Dies wäre nicht nur dem formulierten Wunsch nach Betonung des Kunst- und Bildungsverständnisses der Künstler, sondern ebenso der Zusammenarbeit zwischen Künstlern und Kooperationspartnern zuträglich.⁶³

Die beiden letzten Punkte sind zwar etwas stärker auf die Kulturelle Bildung allgemein ausgerichtet, dadurch für die Weiterentwicklung des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ aber nicht weniger relevant.

- **Stärkung der Vermittlungsinstanzen**

Im Zuge des vorab bereits umschriebenen pädagogischen Weiterbildungsmodells „Kunst-Rhein-Main“ haben erste Zwischenergebnisse zeigen können, dass Vermittlungsinstanzen zwischen Künst-

⁶¹ Den Untersuchungen zu Folge sehen die Künstler die Chance, dass Folgeprojekte eigeninitiativ weitergeführt und finanziert werden, im außerschulischen Bereich hingegen viel höher.

⁶² nähere Informationen unter <http://www.uni-koblenz-landau.de/koblenz/fb1/gpko/KRM>.

⁶³ Darüber hinaus sind auch Kunstlehrer aufgefordert, an dem Weiterbildungsangebot teilzunehmen.

lern und kooperierenden Einrichtung „eine große Bedeutung zukommt, wenn es darum geht, dass Kunst- und Kulturschaffende ihr künstlerisch-pädagogisches Wirken im Kontext von Bildungsinstitutionen auch gewinnbringend entfalten können. Die Aushandlung struktureller Rahmenbedingungen kultureller Bildungsprojekte, die von solchen Vermittlungsinstanzen unternommen wird, erscheint als grundlegende Voraussetzung einer qualitativ hochwertigen und wirkungsvollen kulturellen Bildung“⁶⁴. Dies zeigte sich im Rahmen des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“ anhand des näher ausgeführten Best Practice-Beispiels „artist in residence“ an Schulen, dessen Durchführung – unter anderem – mit Hilfe der Unterstützung einer Vermittlungsinstanz ermöglicht wurde.

● Ausbau des Monitoring für die Praxis Kultureller Bildung

Da die Abbildung des tatsächlichen schulischen und außerschulischen Angebots an Kultureller Bildung mit Blick auf Qualität und Umfang sowie das Erlangen von Wissen zu non-formaler Kultureller Bildung bislang ein äußerst schwieriges Unterfangen darstellt, fordert der Rat für Kulturelle Bildung „ein regelmäßiges empirisches Bildungsmonitoring“⁶⁵. Im Gegensatz zu stark kompetenzorientierten Messverfahren, wie sie beispielsweise in der Pisa-Studie verwendet werden, wird hier vielmehr eine Form der Entwicklungsaufnahme gesehen, die „die besondere Eigenart Kultureller Bildung berücksichtigt“⁶⁶. Darüber hinaus wird zudem „ein systematischer Ausbau der Forschung zur Kulturellen Bildung [gefordert], die das gesamte Angebot in der Lebenslaufperspektive in den Blick“⁶⁷ nimmt. Wurde im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation mit Blick auf das Landesprogramm „Jedem Kind seine Kunst“ bereits eine verkürzte Form einer Qualitätsaufnahme vorgenommen und in Form von Gelingensbedingungen übersetzt, bietet das Programm und dessen Weiterentwicklung eine Vielzahl an offenen Forschungsfragen.

Eine Frage, die sich im Zuge der Ergebnisauswertung der zurückliegenden Untersuchung herauskristallisiert hat, war die Beurteilung der künstlerischen Prozesse oder Produkte innerhalb der stattfindenden Projekte durch die Künstler selbst. Die Erforschung von Qualitätskriterien seitens der Künstler wäre somit ein Feld, auf das künftige Untersuchungen ihr Erkenntnisinteresse ausrichten könnten.

⁶⁴ vgl. Westphal/Bogerts/Hahn 2016 i.V.

⁶⁵ Rat für Kulturelle Bildung 2014, 92.

⁶⁶ ebd.

⁶⁷ ebd., 95.

8. LITERATUR

Bering, Kunibert/Bilstein, Johannes/Thurn, Hans Peter (Hgg.) (2003): Kultur – Kompetenz. Athena.

Bilstein, Johannes/Zirfas, Jörg (2009): Bildung und Ästhetik. In: Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold/Bilstein, Johannes/Liebau, Eckart (Hgg.): Geschichte der ästhetischen Bildung. Antike und Mittelalter. Paderborn, 7–26.

Bilstein, Johannes (2013a): Qualitätskriterien aus den Künsten. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Bonn, 61–63.

Bilstein, Johannes (2013b): Qualitätskriterien aus den Künsten. Vortrag im Rahmen der Tagung „Perspektiven der Forschung zur Kulturellen Bildung“ 2013 in Berlin.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicole (1995). Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Springer.

Brosis, Hans-Bernd/Haas, Alexander/Koschel, Friederike (2001). Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung. Westdeutscher Verlag.

Eger, Nana (2015): What works? Arbeitsprinzipien zum Gelingen kultureller Bildungsangebote an der Schnittstelle von Kunst und Schule. Quelle: <http://www.kubi-online.de/artikel/what-works-arbeitsprinzipien-zum-gelingen-kultureller-bildungsangebote-schnittstelle-kunst>, Abruf: 25.08.15.

Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hgg.) (2000): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. Rowohlt.

König, Eckard/Zedler, Peter (Hgg.) (2002). Qualitative Forschung. 2. Auflage. Beltz.

Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hgg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Waxmann.

-
- Lamnek, Siegfried (1988). Qualitative Sozialforschung – Band 1: Methodologie. Psychologie-Verlags-Union.
- Mayring, Philipp (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hgg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch, 468–474.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Beltz.
- Parmentier, Michael (2004): Ästhetische Bildung. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hgg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, 11–32.
- Pant, Hans Anand/Stanat, Petra (2013): Qualitätssicherung durch kompetenzorientierte Bildungsstandards im allgemeinbildenden Schulsystem. In: BWP, 42/2, 6–10.
- Rat für Kulturelle Bildung (2013): ALLES IMMER GUT. Mythen Kultureller Bildung.
- Rat für Kulturelle Bildung (2014): SCHÖN, DASS IHR DA SEID. Kulturelle Bildung: Teilhabe und Zugänge.
- Rat für Kulturelle Bildung (2015): JUGEND/KUNST/ERFAHRUNG. HORIZONT.
- Rittelmeyer, Christian (2010): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Athena.
- Stier, Winfried (1999). Empirische Forschungsmethoden. Springer.
- Westphal, Kristin (2013): "Geschehen lassen" - Herausforderungen neuerer Produktions- und Rezeptionsweisen in den performativen Künsten. In: Wulf, Christoph/Renger, Almut-Barbara (Hgg.): Meditation. Paragrana, 201–212.
- Westphal, Kristin (2014): "Fremdheit in Bildung und Theater/Kunst." In: Primavesi, Patrick/Deck, Jan (Hgg.): Stop Teaching. Neuere Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen, 125–138.
- Westphal, Kristin/Zirfas, Jörg (2014): Kulturelle Bildung als Antwortgeschehen in phänomenologischer Perspektive. In: Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin/Klepacki, Leopold (Hgg.): Forschung zur Kulturellen Bildung - Grundlagenreflexionen und empirische Befunde, 55–67.

Westphal, Kristin (2015): Wirkweise des Ästhetischen. Ein Versuch, das Unbestimmte zu bestimmen: am Beispiel des Performancekollektivs Showcase Beat Le Mot mit Animal Farm/Farm der Tiere. In: Engel, Birgit/Böhme, Katja (Hgg.): Didaktische Logiken des Unbestimmten – Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen, 36–57.

Westphal, Kristin/Bogerts, Teresa/Hahn, Jennifer (2016 i.V.): Kulturelle Bildung und Schule. Neue Zugänge kultureller Teilhabe?. In: Graßhoff, Gunther/Banfschuh, Claudia (Hgg.): Sozialmagazin – Themenheft: Kulturelle Bildung.

Wimmer, Michael/Schad, Anke/Nagel, Tanja (2013): Ruhratlas Kulturelle Bildung. Studie zur Qualitätsentwicklung kultureller Bildung in der Metropole Ruhr, Wien. Quelle: http://www.educult.at/wp-content/uploads/2011/09/Kurzinfo_Ruhratlas, Abruf: 24.08.15.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1:	
Zusammenspiel der einzelnen Kunstsparten im Landesprogramm „Jedem Kind seine Kunst“.....	5
Abb. 2:	
Anzahl der Projekte in den einzelnen Kunstsparten.....	11
Abb. 3:	
Beteiligung der einzelnen Kunstsparten in spartenübergreifenden Projekten.....	12
Abb. 4:	
Beteiligung der Kunstsparten in reinen und spartenübergreifenden Projektbeschreibungen.....	13
Abb. 5:	
Gesamtüberblick des künstlerischen Angebots.....	13
Abb. 6:	
Gesamtüberblick der teilnehmenden Institutionen.....	15
Abb. 7:	
Überblick über die Beteiligung der schulischen Kooperationspartner.....	17
Abb. 8:	
Beteiligung der schulischen Kooperationspartner im Verlauf der fünf Projektphasen.....	18
Abb. 9:	
Beteiligung der Schulform Grundschule im Verlauf der fünf Projektphasen.....	18
Abb. 10:	
Die vier evaluationsleitenden Dimensionen im Überblick.....	21
Abb. 11:	
Kooperationspartner der besuchten Projekte.....	31
Abb. 12:	
Kunstspartenzugehörigkeit der besuchten Projekte.....	31
Abb. 13:	
Zusammenwirken qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden.....	32

TABELLENVERZEICHNIS

Tab. 1:	
Die fünf Projektphasen des Landesprogramms „Jedem Kind seine Kunst“	6
Tab. 2:	
Durchgeführte Projekte in den einzelnen Projektphasen.....	9
Tab. 3:	
Vertretene Kunstsparten Im Landesprogramm „Jedem Kind seine Kunst“	10
Tab. 4:	
Kooperationspartner im Landesprogramm „Jedem Kind seine Kunst“	14
Tab. 5:	
Vertretene Schulformen im Landesprogramm „Jedem Kind seine Kunst“	16
Tab. 6:	
Fragebogenerhebungsphasen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation.....	23
Tab. 7:	
Beteiligung an der 1. Fragebogenerhebung.....	24
Tab. 8:	
Beteiligung an der 2. Fragebogenerhebung.....	24
Tab. 9:	
Spartenzugehörigkeit der befragten Projekte 1. Fragebogenerhebung.....	25
Tab. 10:	
Spartenzugehörigkeit der befragten Projekte 2. Fragebogenerhebung.....	27
Tab. 11:	
Qualitative Erhebungsphasen der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation.....	30
Tab. 12:	
Begeisterung der Teilnehmer im Projekt (Perspektive Künstler und Kooperationspartnern)	48
Tab. 13:	
Begeisterung der Teilnehmer im Projekt (Perspektive Kids und Teens).....	48