

Forschung, Entwicklung und Dokumentation bei „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“

CARMEN MÖRSCH,
WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG VON „SCHNITTSTELLE KUNST – VERMITTLUNG“

Wozu dieses Buch

Die vorliegende Publikation richtet sich an verschiedene Interessengruppen.

Zum einen ist sie für die BetreiberInnen und NutzerInnen von Kunstschulen gedacht.

Die Lektüre sollte dazu provozieren, die Praxis in diesen Einrichtungen zu überdenken – insbesondere in Hinblick auf deren Verhältnis zu aktuellen Diskussionen um Kunst und Bildung. Sie sollte andererseits Lust darauf machen, im Anschluss selbst ein Experiment mit offenem Ausgang zu starten – auch wenn Geld und Zeit knapp und die vertrauten Methoden bewährt sind – und das Buch nicht nur Erfolgsgeschichten enthält. Stattdessen bietet es vielperspektivische Darstellungen von Projekten in sieben Kunstschulen an der Schnittstelle von Kunst und Vermittlung. Lernprozesse, Suchbewegungen und offene Fragen werden dabei nicht ausgelassen. Das Buch ist zuallererst auch für seine AutorInnen gedacht: Viele, die an „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ beteiligt waren, haben dafür geschrieben oder tauchen darin auf. Die Dokumentation der eigenen Praxis bleibt wegen notorisch knapper Ressourcen in der Kulturarbeit seit jeher auf der Strecke. Ein Modellprojekt bietet dazu vergleichsweise gute Möglichkeiten, und diese Chance haben wir genutzt.

Wir wünschen uns auch (kultur-)politische EntscheiderInnen als LeserInnenenschaft: Sie sollten sich über dieses Buch einen Eindruck verschaffen können, welche Voraussetzungen für eine qualitätvolle Arbeit an Kunstschulen notwendig sind, und sie sollten Lust bekommen, diese Arbeit in Zukunft weiter und besser zu fördern.

Und zu guter Letzt stellt das Buch eine Frage an die Fachöffentlichkeit, die sich mit Forschung im Feld der kulturellen Bildung befasst. Es war unser Ziel, eine Form zu finden, in der sich möglichst viele am Projekt Beteiligten artikulieren und wiederfinden. Es war gleichzeitig unser Anspruch, Forschung zu betreiben. Das sind zwei Ansprüche, die nicht völlig unvereinbar sind, die jedoch ein Spannungsfeld generieren. Ist es uns gelungen, diese Spannung produktiv zu machen? Was bedeutet Wissenschaftlichkeit im Feld der kulturellen Bildung?

Was für ein Buch

Das Modellprojekt „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ beabsichtigte die programmatische Weiterentwicklung der Jugendkunstschulen.¹ Für die wissenschaftliche Begleitung bedeutete dies, ihren Fokus nicht allein darauf zu legen, zu beschreiben und zu analysieren. Darüber hinaus war sie gefordert, gemeinsam mit den Beteiligten Überlegungen für die Weiterarbeit nach dem Ende des Projektes anzustellen, sie bei ihren Lernprozessen zu begleiten und selbst in einen solchen einzutreten. Korrespondierend mit auf Beteiligung angelegten Kunstprojekten, die Stoff für die inhaltliche Orientierung und die kritische Auseinandersetzung im Rahmen von „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ boten, fußte auch das Forschungsdesign im Modellprojekt auf Beteiligung – beim Herauskristallisieren von Fragestellungen, später bei der Prozessreflexion und bei der Auswertung und Dokumentation der Projekte. Forschung und Entwicklung waren dabei miteinander verschränkt. Dementsprechend ist auch die Publikation vielstimmig angelegt. Neben den Texten der wissenschaftlichen Begleitung und der Geschäftsführung des Landesverbandes finden sich Stimmen von TeilnehmerInnen, BürgermeisterInnen, DozentInnen, Kunstschul- und ProjektleiterInnen. Momentaufnahmen und Interviewausschnitte stehen neben Reflexionen, Überblickstexten und Presseartikeln. Ein roter Faden zieht sich durch diese Collage: Alle sieben Projekte werden mit einer kurzen Übersicht eingeleitet. Zu jedem Teilprojekt gibt es außerdem einen Text der wissenschaftlichen Begleitung, der auf die Beiträge der Akteure gleichsam antwortet. Er fügt den Stimmen aus dem Projekt jeweils etwas hinzu, was sie unerwähnt lassen, verweist auf blinde Flecke und zieht ein Resümee über das, was den Kunstschulen aus dem Modellprojekt vielleicht bleibt und über das, was für sie noch zu tun bleibt.

Die Bilder, die das Buch wie ein Band durchziehen und ab und zu den Lesefluss unterbrechen, wurden zum Teil von den AkteurInnen in den Kunstschulen und zum Teil von der wissenschaftlichen Begleitung ausgewählt. Sie stehen für sich und gleichzeitig in einem assoziativem Verhältnis zur Textebene, funktionieren kommentierend und illustrierend gleichzeitig. Da in den Teilprojekten zahlreiche Videoarbeiten und Soundelemente entstanden sind, wird das Buch durch eine DVD ergänzt, die diese Ergebnisse und zusätzliche Materialien enthält.

Forschen im Team

Der Forschungsprozess im Modellprojekt orientierte sich an den seit den 1970er Jahren zunehmend sich stärker etablierenden erziehungswissenschaftlichen Verfahren der Aktionsforschung und der Teamforschung. Diese unter anderem von Laurence Stenhouse² an der University of East Anglia in Norwich und von

Wolfgang Fichten³ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im Rahmen der Schulforschung entwickelte Methode resultiert aus zwei Einsichten: Nur eine forschende Haltung der Lehrenden kann zu einer wirksamen Anwendung erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse im Schulalltag führen, die über eine starre Implementierung hinausgeht. Werden diese Erkenntnisse nicht gemeinsam mit den AkteurInnen erarbeitet, sondern ihnen nur als Resultate mitgeteilt, verpufft ihre Wirkung ebenso. Ein weiteres Anliegen ist es, das Machtgefüge zwischen Forschenden und Beforschten nicht zu ignorieren, sondern selbst zum Gegenstand der Untersuchung zu machen. All dies impliziert, dass alle Beteiligten Forschende und Beforschte sind. Forschung und Entwicklung sind dabei interdependent, d.h. neben einem theoriegeleiteten Erkenntnisinteresse steht das Interesse an einem gemeinsamen, gegenseitigen Qualifizierungsprozess. Die wissenschaftliche Begleitung versteht sich dabei mit Stenhouse als „kritische Freundin“ – als moderierend und strukturierend sowie als Impulsgeberin und Reflexionsinstanz, die ihre eigenen Analysekriterien offen legt.

Vorsicht

Eine derart partizipativ strukturierte Anlage sollte keinem naiven Emanzipations- oder Mitbestimmungsparadigma folgen. Im Gegenteil, bedeutet die Verlagerung der Kontrolle und Bewertung weg von den damit beauftragten ExpertInnen auf die Individuen, die gleichzeitig wieder die KontrolleurInnen kontrollieren, eine deutlich effektivere Form der Disziplinierung als eine schlichte Order oder das Abfragen von Ergebnissen. Michel Foucault hat zur Beschreibung dieser Verlagerung den Begriff der „Gouvernementalität“ geprägt, ein Kompositum aus „Gouvernement“ – „Regierung“ und „Mentalité“ – „Denkweise“.

Dadurch, dass neben bestimmten Leistungen – wie z.B. stabile oder wachsende TeilnehmerInnenzahlen – zunehmend auch persönliche Einstellungen der AkteurInnen als Beleg für eine gute Praxis und somit für förderwürdig gelten – so zum Beispiel die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen oder die Fähigkeit, sich gegenüber der immer weitergehenden Kürzung öffentlicher Mittel flexibel zu verhalten und selbst auf Sponsorensuche zu gehen, anstatt zu protestieren oder den Laden dicht zu machen – wird implizit gefordert, dass die betroffenen Subjekte nicht nur ihr Leistungsspektrum, sondern gleich auch noch und vor allem sich selbst verändern. Dies bedeutet, dass die Kontrolle sich auf Bereiche erstreckt, die vorher Privatsache waren. Gleichzeitig wird sie subtiler, da die Mehrzahl der Betroffenen, die nun Beteiligte sind, den geforderten Selbstveränderungen zustimmt.⁴

Es ist in der Teamforschung also notwendig, jeweils genau und für jede Situation kritisch zu analysieren, wie die Macht gerade verteilt ist – z.B. welche unhinterfragten Vorannahmen die Kriterien für gute oder schlechte Praxis strukturieren,

welche Haltungen und Verhaltensweisen von wem aufgewertet bzw. diskreditiert werden und vor allem, welche Spielräume dabei jeweils bestehen. Es gilt, weniger euphorisch an ein solches Teamsetting heranzugehen als skeptisch und mit ausreichend Selbstironie sowie in dem Bewusstsein um die Fragilität der Prozesse. Wir hatten bei „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ das große Glück, in einem Team zu arbeiten, dass für jede Art von Zuschreibung äußerst sensibel war und den Mut hatte, auf diese hinzuweisen und sich notfalls auch offensiv zu verweigern.

Wie Constanze Eckert⁵ in ihrem Beitrag zeigt, sind die Kunstschulen in ihrer eigenen Praxis und bei ihren Versuchen, diese im Rahmen der aktuellen Bildungsdebatte zu verorten, mit sehr ähnlichen Fragen konfrontiert. Möglicherweise ist die Teamforschung unter anderem wegen dieser Strukturähnlichkeit für die wissenschaftliche Begleitung in der kulturellen Bildung gut geeignet. Sie öffnet auf beiden Ebenen – der Forschungspraxis und der Vermittlungspraxis in den Einrichtungen – einen Diskussionsraum um die Frage „Wie bilden?“

Erwartungen und Werkzeuge

Im Mai 2005 führten Constanze Eckert und ich eine Anfangserhebung zu den Erwartungen an die Begleitforschung in den sieben beteiligten Kunstschulen durch. Zusammenfassend lassen sich diese wie folgt beschreiben:

1. Blick von außen, konstruktive Kritik, Spiegeln bei Betriebsblindheit
2. Vernetzung der beteiligten Kunstschulen, Austausch über die Projekte untereinander
3. Kontextualisierung der Projekte durch theoretischen Input und andere Praxisbeispiele
4. Bündelung und Veröffentlichung der Ergebnisse
5. Hilfestellung bei der Dokumentation

Diese Erwartungen wurden, wie die abschließende Auswertung des Forschungsprozesses durch das Team gezeigt hat, weitgehend erfüllt. Dies wurde möglich durch die Arbeit mit verschiedenen Werkzeugen. Das zentrale Element, sozusagen das Bindemittel, waren die Runden Tische. Es handelte sich um insgesamt fünf jeweils zweitägige Veranstaltungen an der Universität Oldenburg, bei denen die sieben Teilprojekte zusammenkamen. Sie dienten der Prozessbegleitung und Weiterbildung durch gegenseitige Information, Kritik und Beratung – in Bezug auf Dokumentationsweisen, Arbeitsmethoden, Problemlösungsstrategien oder der Theoretisierung der im Modellprojekt erprobten Verfahren. Auf ihnen auch wurde das Konzept für die vorliegende Publikation erarbeitet und beschlossen.

Die wissenschaftliche Begleitung führte außerdem teilnehmende Beobachtungen und Interviews in den Kunstschulen durch, um die Schilderungen des Teams über Arbeitsbedingungen, Projektverläufe und Dynamisierungen mit der eigenen Wahrnehmung ergänzen und abgleichen zu können. Zusätzlich zeichneten einige DozentInnen den Verlauf ihrer Projekte in Tagebüchern auf. Im Sinne einer Triangulation verhielt sich die begleitende theoriegeleitete Reflexion dazu interdependent: Eine Betrachtung des Modellprojektes vor dem Hintergrund historischer und gegenwärtiger Diskurse aus Kunsttheorie und kultureller Bildung diente zur Perspektivierung des empirischen Datenmaterials und umgekehrt.

Auch die nun anstehende Rezeption des Projektes in verschiedenen Öffentlichkeiten gehört in den Forschungsprozess hinein, da diese wiederum Daten für seine Kontextualisierung liefert. Die Publikation markiert aus dieser Perspektive nicht das Ende des Projektes, sondern seine Fortsetzung.

Die Frage

Konsequenterweise werden die Forschungsfragen in der Teamforschung aus dem Erkenntnisinteresse der Beteiligten heraus entwickelt. Die Fragen der Kunstschulen im Rahmen von „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ waren vielfältig. Sie betrafen zum einen die das Projekt strukturierenden Kunstbegriffe und Konzeptionen kultureller Bildung. Zum anderen richteten sie sich auf durch das Modellprojekt potenziell auszulösende Dynamisierungsprozesse in den Kunstschulen: Auf den Umgang mit internen Veränderungen, genauso wie auf mögliche Verschiebungen ihrer Rolle in der Außenwahrnehmung. Der Umfang unseres Auftrags zwang uns dazu, uns auf die Untersuchung einer zentralen Frage zu beschränken. Diese stimmten wir mit dem Team und der Geschäftsführung des Landesverbandes ab. Sie lautete:

Welche Dynamisierungsprozesse erzeugt das Modellprojekt in Bezug auf die Arbeit in den Kunstschulen? Welche dieser Prozesse werden von den AkteurInnen als produktiv und zukunftsweisend erachtet? Wie sind diese Prozesse zu verstetigen?

KünstlerInnen forschen mit KünstlerInnen

Constanze Eckert und ich sind beide als Künstlerinnen ausgebildet. Seit vielen Jahren sind wir in der kulturellen Bildung tätig und seit unterschiedlich langer Zeit in der Begleitforschung in diesem Feld. Aus dieser Position heraus hatten wir zusätzliche Erkenntnisinteressen: Wir fragten nach den unterschiedlichen Rollenverständnissen und Kunstbegriffen, welche die Arbeit in den Kunstschulen prägen. Mein besonderes Interesse galt außerdem deren historischem Gewordensein, während Constanze Eckert im Verlauf des Projektes immer wieder auf die Frage

zurückkam, wie und auf welchen Ebenen sich in den Kunstschulen Lernprozesse ereignen und auf welche Weise man sie unterstützen kann. Zu beiden Themen finden sich Beiträge in diesem Buch. Der beständige Abgleich mit unseren eigenen Erfahrungen als freiberuflich arbeitende Künstlerinnen und Kulturarbeiterinnen war uns dabei behilflich, Zugänge zu den Situationen in den Kunstschulen und den Prozessen in den Projekten zu entwickeln. Insbesondere erleichterte der geteilte Erfahrungshorizont die Kommunikation mit den Beteiligten. Er unterstützte die Herstellung einer relativen Vertrauensbasis, die für Teamforschungsprozesse unabdingbar ist. Doch jede Chance birgt auch eine Gefahr. Oft fiel es uns aufgrund unserer Nähe zur Lebenssituation der Teammitglieder schwer, nicht ausschließlich emphatisch auf die Projekte und Arbeitsverhältnisse zu blicken und stattdessen die für den Forschungsprozess letztendlich notwendige Distanz zu wahren. Dies war besonders dann schwierig, wenn unsere eigenen Qualitäts- oder Kunstbegriffe mit denen in einem Teilprojekt kollidierten. Hier war es sehr hilfreich, dass wir zu zweit arbeiten konnten und uns daher die Möglichkeit zu gegenseitiger Korrektur und zum Perspektivwechsel gegeben war.

Wissensproduktion oder: Beforschte sind wir uns selbst

Unabhängig davon, dass die Beteiligung der Beforschten am Forschungsprozess unausweichlich kontrollgesellschaftliche Dimensionen aufweist, mit denen man umgehen muss, ist meines Erachtens ein auf Teams bauendes Design die produktivste Form der wissenschaftlichen Begleitung in der kulturellen Bildung. Das auf diese Weise produzierte, geteilte Wissen ist aus mehreren Gründen einzigartig. Gegenüber dem, was zustande kommt, wenn ForscherInnen oder PraktikerInnen jeweils unter sich bleiben, bildet es ein zusammengesetztes Drittes. Durch das Zusammen- und Gegeneinanderspiel der einzelnen Beiträge spricht sich eine Reflexion des Forschungsprozesses selbst hindurch. Dazu gehört auch das Wissen um die Tatsache, dass Erkenntnisse in intersubjektiven Prozessen entstehen – eine Tatsache, die die Teamforschung stark zu machen weiß. Alle Ergebnisse, die in dieser Publikation versammelt sind, sind zumindest anteilig aus einem Diskussionsprozess heraus entstanden. Gleichzeitig wäre es verfehlt, ein emphatisches Verhältnis zur Vielstimmigkeit zu pflegen und zu meinen, hier äußerten sich freie Individuen auf jeweils einzigartige Weise. Im Gegenteil, es ist allen Schreibweisen ihre Überformtheit durch die jeweiligen Diskurse, in denen sie positioniert sind, deutlich anzumerken: Die DozentIn schreibt anders als die Kunstschulleitung als der Bürgermeister als die wissenschaftliche Begleitung. Manchmal erscheint es, als wären die flüssigen Austauschprozesse an den Runden Tischen in den geschriebenen Texten zu Standpunkten geronnen. Diese Positionalitäten daraufhin zu untersuchen, wie sie den Handlungsraum Kunstschule gemeinsam herstellen, ist

nicht Aufgabe dieses Buches gewesen – es könnte aber als Quellenmaterial für eine dementsprechende Arbeit dienen.

Julia Kristeva entwickelt in ihrem Buch *Fremde sind wir uns selbst*⁶ die Figur des Fremden als einen uns nicht zugänglichen, weil verdrängten, Teil, den wir auf andere projizieren. Ähnliche Übertragungsprozesse geschehen, wie die Ethnopschoanalyse gezeigt hat, auch in der Feldforschung.⁷ Das Setting der Teamforschung, wenn es ernst genommen wird, lässt die ForscherInnen bei diesen Übertragungsprozessen nicht in Ruhe an ihrem Ort der Wahrheitsproduktion sitzen. Die Beforschten blicken zurück und zwingen die ForscherInnen, sich selbst als Beforschte zu erfahren. Die Diskussionen an den Runden Tischen bildeten bei „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ den Schauplatz für diese Wechselwirkungen. Immer wieder mussten wir unsere eigenen Voreingenommenheiten überprüfen und zur Debatte stellen. Eine solche Struktur basiert auf gegenseitiger Anerkennung und der Bereitschaft, konflikthafte Situationen zu gestalten anstatt sich von ihnen regieren zu lassen. Sie vermindert nicht zuletzt die Wirkmächtigkeit von Ignoranz, von Desavouierung und von impliziten ideologischen Vorannahmen. Alle drei tendieren zur Vereindeutigung und Verfestigung, und alle drei entfalten sich unvermeidlicherweise, wenn es um Fragen der Kunst und der Bildung geht. Denn Kunst und Bildung sind Begriffe, die niemals feste Definitionen haben werden, sondern denen eine permanente Neuverhandlung mit den damit verbundenen Kämpfen um Definitionsmacht zu Grunde liegt.

Unsere Hoffnung ist in dieser Perspektive zweierlei: Zum einen, dass die hier dokumentierten Erkenntnisse für die LeserInnen in ihre Kontexte, seien es Kunstvermittlung, die kulturelle Bildung, die Forschung oder die Kulturpolitik, übersetzbar sind – totale Verfügbarkeit ist dabei ausgeschlossen und ist auch nicht unser Ziel. Zum anderen, dass die an der Produktion dieses Wissens Beteiligten etwas aus den Prozessen von „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ gewonnen haben, das ihnen für eine lustvolle, mutige und unvorhersehbare Weiterentwicklung ihrer Praxis nützlich ist. Für uns selbst, die wissenschaftlichen Begleiterinnen, können wir diese Hoffnung als erfüllt betrachten. Dafür möchten wir an dieser Stelle dem Forschungsteam von „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ noch einmal herzlich danken.

Anmerkungen

- 1 Zur Genese und den inhaltlichen Voraussetzungen des Modellprojektes „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ siehe den Beitrag von Sabine Fett S. 12ff.
- 2 Vgl. Stenhouse, Laurence (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.
- 3 Vgl. Fichten, Wolfgang, Ulf Gebken, Hilbert Meyer & Alexandra Obolenski (2002). *Oldenburger Teamforschung und lebenslanges Lernen*. Einblicke, 16 (36), 14-17.
- 4 Einen erhellenden Einblick in die Konsequenzen dieser Entwicklung für den Bildungsbereich findet man in dem Beitrag Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): *Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung*. In: Ricken, Norbert, M. Rieger-Ladich (Hg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS.
- 5 Siehe den Beitrag von Constanze Eckert S. 345ff.
- 6 Kristeva, Julia (1999): *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt: Suhrkamp.
- 7 Nadig, Maja (1997): *Die Dokumentation des Konstruktionsprozesses. Theorie und Praxisfragen in Ethnologie und Ethnopschoanalyse heute*. In: Gisela Völger (Hg.): *Sie und er. Frauenmacht und Männerherrschaft im Kulturvergleich*. Köln: Rautenstrauch-Jost Museum für Völkerkunde, 77-85.

Literatur

- Fichten, Wolfgang, Ulf Gebken, Hilbert Meyer & Alexandra Obolenski (2002). *Oldenburger Teamforschung und lebenslanges Lernen*. Einblicke, 16 (36).
- Kristeva, Julia (1999): *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): *Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung*. In: Ricken, Norbert, M. Rieger-Ladich (Hg.): *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS.
- Nadig, Maja (1997): *Die Dokumentation des Konstruktionsprozesses. Theorie und Praxisfragen in Ethnologie und Ethnopschoanalyse heute*. In: Gisela Völger (Hg.): *Sie und er. Frauenmacht und Männerherrschaft im Kulturvergleich*. Köln: Rautenstrauch-Jost Museum für Völkerkunde.
- Stenhouse, Laurence (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.