

d.art



**Eine pädagogische
Weiterbildung für
Kunst- und Kultur-
schaffende**

**Konzeptband: Hinweise zur Durchführung
und didaktische Begründungen**

*Joachim Ludwig, Silvia Marx, Markus
Tasch, Henry Utech*

2., überarbeitete Auflage





Danksagung

An dieser Stelle möchten wir allen Beteiligten für ihr Mitwirken und ihre Unterstützung im Projekt „d.art“ danken. Ohne ihr Engagement hätten wir „d.art“ nicht realisieren können. Das Institut für Weiterqualifizierung im Bildungsbereich (WiB e.V.) der Universität Potsdam unterstützte „d.art“ während der vergangenen drei Jahre bei der erfolgreichen Organisation und Durchführung der Weiterbildungen. Die Plattform Kulturelle Bildung Brandenburg ermöglichte dank ihres weitreichenden Netzwerks, dass zahlreiche Künstler*innen ihren Weg in die Weiterbildung „d.art“ fanden. Aus unserer Zusammenarbeit entstanden Akquiseworkshops in verschiedenen Orten des Landes Brandenburg, die Künstler*innen über unser Weiterbildungsprojekt informierten. Darüber hinaus unterstützte uns die Plattform Kulturelle Bildung bei der Information der Künstler*innen über Fördermöglichkeiten ihrer zukünftigen Projekte. Ebenso danken wir dem Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Lisum), für die Bereitstellung der geeigneten Räumlichkeiten für Workshops und Übernachtungen in Ludwigsfelde. In den Praxistagen wurden die Künstler*innen von offenen und interessierten Lehrer*innen empfangen. Stellvertretend danken wir dem Schulamt Brandenburg dafür, dass uns die Durchführung der Praxistage jenseits des Schulalltags ermöglicht wurde. Ein großes Dankeschön gebührt allen Schulleiter*innen und Lehrer*innen, die unsere Workshops besuchten und in enger

Zusammenarbeit mit uns die Praxistage planten und durchführten. Wir danken dem Bildungsministerium des Landes Brandenburg (MBS), das unser Verständnis von ästhetischer Bildung aufgegriffen hat und gegenwärtig mit einer Wanderausstellung für kulturelle Bildungsprojekte in Schulen mit den „d.art“-Künstler*innen wirbt. Unseren herzlichen Dank richten wir auch an die Künstler*innen für die aktive Teilnahme, Flexibilität und ihre Bereitschaft, sich auf dieses Experiment einzulassen. Ihre Eindrücke zeigen sich unter anderem in den Filmen zur Weiterbildung (zu finden unter: <http://www.uni-potsdam.de/dart/index.html>). Es ist der Initiative der Künstler*innen zu verdanken, dass ein Netzwerk für Angebote ästhetischer Bildung von und für Künstler*innen (zu finden unter: www.kunstbewegtbildung.de) gegründet wurde, welches interessierten Schulen als Ansprechstation und Informationsquelle dient. Das Projekt „d.art“ konnte nur mit Hilfe aller Beteiligten erfolgreich realisiert werden und einen eigenen Beitrag zur Zusammenarbeit von Kunst und Schule leisten.

Prof. Dr. Joachim Ludwig

*Professur für Erwachsenenbildung/
Weiterbildung und Medienpädagogik
an der Universität Potsdam*

Weiterführende Links:

Film zum Projekt „d.art“:

<https://www.uni-potsdam.de/dart/index.html>

Homepage des Künstler*innen-Netzwerks:

www.kunstbewegtbildung.de

Literatur zum Projekt „d.art“ und benachbarten Projekten:

Ludwig, Joachim; Ittner, Helmut (Hg.)

(2018): Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende Band 2: Forschung. Wiesbaden: Springer Verlag. Im Erscheinen.

Ludwig, Joachim; Utech, Henry; Tasch,

Markus (2018): Pädagogische Weiterbildung vom Standpunkt der Kunst- und Kulturschaffenden. In: Werker, Bünyamin; Keuchel, Susanne (Hg.): Innovative Ansätze und Erkenntnisse. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende Band 1: Praxis. Wiesbaden: Springer Verlag. Im Erscheinen.

Günther, Stephanie (2017): Zwischen ästhetischer Erfahrung und Reflexion. Überlegungen zum Bildungspotenzial kultureller Bildung. In: Gabriele Weiß (Hg.): Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst. Bielefeld: transcript, S. 63-74.

Ludwig, Joachim (2017): d.art: Ein Weiterbildungsangebot für Künstler zur Unterstützung ästhetischer Erfahrungsprozesse in der Ganztagschule. In: Joachim Kettel (Hg.): Missing_LINK 2016. Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der kulturellen Bildung. Künstlerische Kunstpädagogik im Kontext. Karlsruhe, 15.-17.07.2016. Pädagogische Hochschule Karlsruhe: Athena, S. 207-224.

Augsburg, Ralf (2016): d.art: Künstlerinnen und Künstler im Ganztage. In: <https://www.ganztagschulen.org/de/18207.php>. Letzter Zugriff: 07.08.2018.

Horn-Conrad, Antje (2016): d.art trifft! Wenn Kunst Schule macht. In: Portal. Das Potsdamer Universitätsmagazin 2/2016, S. 33. Online verfügbar unter: <https://www.uni-potsdam.de/nachrichten/detail-list/article/2016-06-07-dart-trifft-wenn-kunst-schule-macht.html>.

Günther, Stephanie; Ludwig, Joachim

(2015): Transformationen pädagogischen Wissens bei nebenberuflichen Kursleitenden im Kontext pädagogischer Weiterbildung. In: Sabine Schmidt-Lauff, Heide von Felden und Henning Pätzold (Hg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. 1. Aufl. Opladen: Budrich, S. 213-224.

Kurzbeschreibung der Autor*innen:

Ludwig, Joachim: Prof. Dr. phil. habil., Erziehungswissenschaftler, ist Professor für Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik an der Universität Potsdam. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Bildungsprozess- und pädagogische Lernforschung, ästhetische Bildung und professionelles pädagogisches Handeln mit dem Schwerpunkt Beratung.

Marx, Silvia: Lehrerin für Theater und Musik, Beraterin für Organisations-, Unterrichts- und Schulentwicklung, Spezialkompetenz Kulturelle Bildung, fachdidaktische Begleitung und Unterstützung von Seiteneinsteiger*innen, Fachberaterin für das Unterrichtsfach Theater im Land Brandenburg.

Utech, Henry: Dozent und Lernbegleiter (WiB e.V.) im Projekt „d.art“. Er arbeitet freiberuflich an der Konzeption und Begleitung pädagogischer Weiterbildungen für Projekte der kulturellen Bildung. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Didaktik vom Subjektstandpunkt, professionelles pädagogisches Handeln und ästhetische Bildung.

Bilder: Die Fotos stammen von Thomas Barthel und Gudula Polze.

Satz und Layout: Florentine Heimbucher

DOI: <https://doi.org/10.25932/publishup-47928>

Dieses Werk ist unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert:

Namensnennung 4.0 International

Um die Bedingungen der Lizenz einzusehen, folgen Sie bitte dem Hyperlink:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Universität Potsdam 2020



Abstract:

Didaktik vom Subjektstandpunkt, Ästhetische Bildung, Pädagogische Weiterbildung, Ganztagschule, Kunst- und Kulturschaffende, Erwachsenenbildung, Weiterbildungskonzept, Weiterbildungsdidaktik

Didactics from the Subjects View, Aesthetic Education, Teacher training, All-day school, Creators of Arts and Culture, Adult education, Training concept, Training didactics

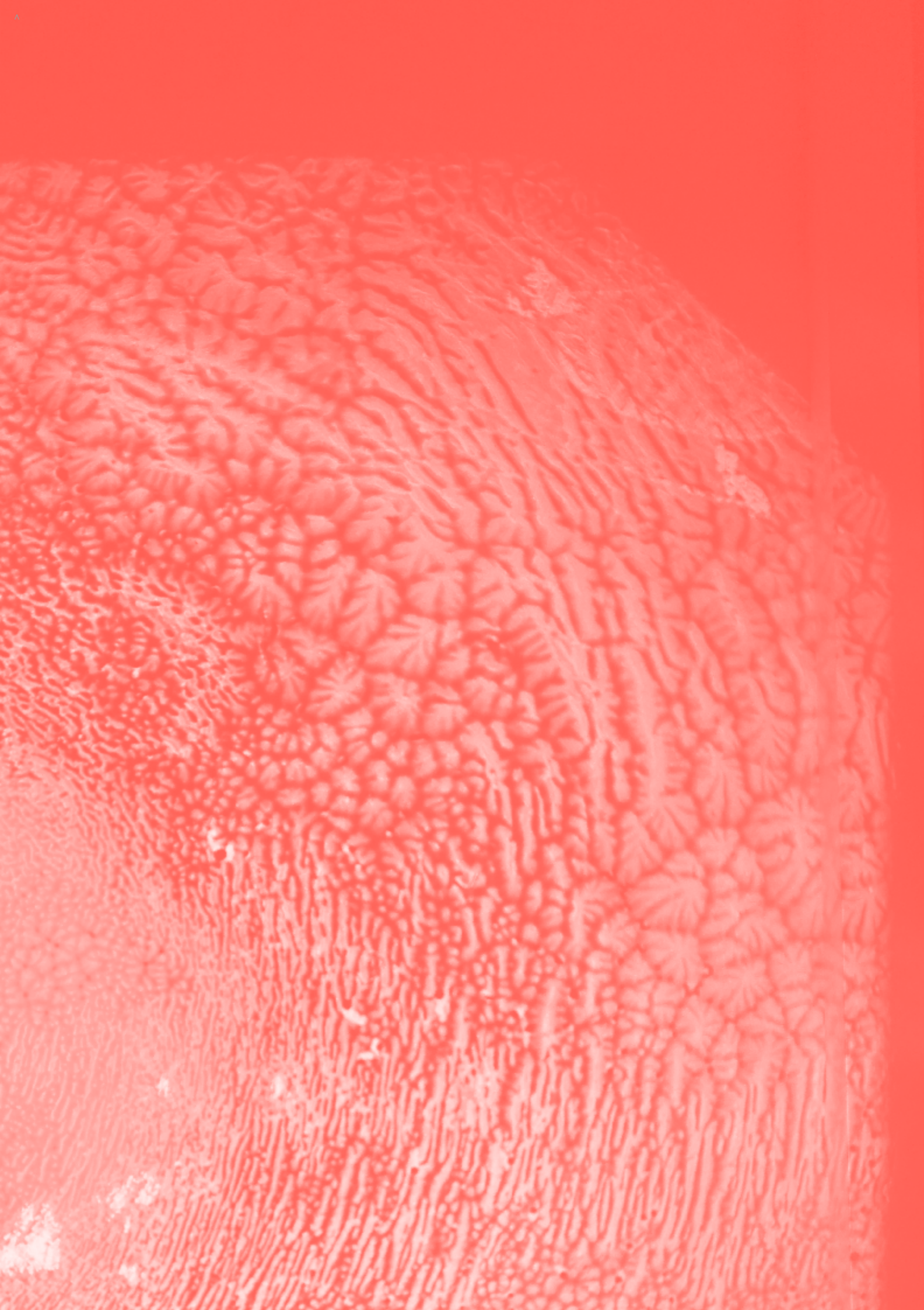
Der Konzeptband dokumentiert den Aufbau und die Durchführung der pädagogischen Weiterbildung „d.art“. Der Band richtet sich an zukünftige Weiterbildungsanbieter*innen und Weiterbildende, die ähnliche pädagogische Weiterbildungen durchführen wollen. Das vom BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) geförderte Projekt umfasste zwei Teilprojekte: erstens die Entwicklung eines Konzepts für die pädagogische Weiterbildung von Kunstschaffenden und zweitens die Evaluation der Bildungs- und Lernprozesse, welche die Kunstschaffenden im Verlauf der Weiterbildung durchliefen. Es werden Anregungen und Begründungen für eine pädagogische Weiterbildung von Kunstschaffenden geboten, mit der die Qualität ästhetischer Bildungsprojekte steigt. Die Professur für Erwachsenenbildung an der Universität Potsdam (Prof. Dr. Joachim Ludwig) hat mit insgesamt 41 Brandenburger und Berliner Künstler*innen (KuK) aller Kunstsparten in drei Weiterbildungsdurchgängen (2014-2017) dieses Konzept erprobt und entwickelt. Die KuK planen im Rahmen der Weiterbildung außerunterrichtliche Angebote ästheti-

scher Bildung an Ganztagschulen, führen zwei Praxisprojekte durch und reflektieren in den Workshops ihre Erfahrungen. Eine Didaktik vom Standpunkt der Lernenden ist die Leitidee der Weiterbildung. Die Selbstbildungsprozesse der KuK werden in dieser Weiterbildung zum Ausgangspunkt gemacht, unterstützt und begleitet. Aus der Perspektive der Weiterbildungsanbieter*innen standen vier Themenfelder im Vordergrund, die mit den Anliegen der KuK gekoppelt wurden. Dabei fällt auf, dass methodische Fragen weitgehend ausgespart wurden. Dies war möglich, weil KuK eigene ästhetische Weltzugänge anbieten können. Stattdessen wurde die pädagogische Beziehung mit ihren grundlegenden Spannungsverhältnissen in den Vordergrund gestellt. Im ersten Teil des Bandes werden der Weiterbildungsverlauf, die Inhalte der vier Themenfelder (künstlerisches Selbstverständnis, ästhetische Bildung, didaktische Herausforderungen, Schule als Projektraum) und die Lernbegleitungsformate detailliert vorgestellt. Im zweiten Teil werden ausführliche bildungs- und lerntheoretische Grundlagen beschrieben, auf denen das Konzept aufbaut.

Inhaltsverzeichnis

Teil 1	Die Weiterbildung praktisch umgesetzt	11
1	Warum und wie sollten Sie dieses Buch lesen?	12
2	Was sind die Leitideen der Weiterbildung „d.art“?	15
3	Wie läuft diese Weiterbildung ab?	19
3.1	Der „Auftaktworkshop“	20
3.1.1	Montag: Pädagogische Standpunkte zeigen	20
3.1.2	Dienstag: Künstlerisches Selbstverständnis und Bildungsidee	26
3.1.3	Mittwoch: Erste Schritte in die Schule	30
3.1.4	Donnerstag: Das Kunstprojekt planen	33
3.1.5	Freitag: Pädagogisches Handeln in Spannungsverhältnissen	35
3.1.6	Die erste Phase der Lernprozessbegleitung	38
3.1.7	Der erste Praxistag an einem Gymnasium	39
3.1.8	Die zweite Phase der Lernprozessbegleitung	40
3.2	Der „Zwischenworkshop“	40
3.2.1	Der erste Tag: Den Praxistag rekapitulieren	41
3.2.2	Der zweite Tag: Den zweiten Praxistag planen	42
3.2.3	Die dritte Phase der Lernprozessbegleitung	44
3.2.4	Der zweite Praxistag	45
3.2.5	Die vierte Phase der Lernprozessbegleitung	46
3.3	Der „Abschlussworkshop“	47
3.3.1	Der erste Tag: Raum für abschließende Themenfeldschwerpunkte	49
3.3.2	Der zweite Tag: Lerninseln zu den Themenfeldern: Wie wurden die Themenfelder II-IV angeeignet?	52
3.3.3	Der letzte Tag der Weiterbildung: Welches Verständnis von künstlerisch-pädagogischem Handeln habe ich?	53
4	Was sind die Inhalte der Weiterbildung?	56
4.1	Themenfeld I: Das künstlerische Selbstverständnis	57
4.2	Themenfeld II: Ästhetische Bildung	60
4.3	Themenfeld III: Didaktische Herausforderungen des pädagogischen Handelns	67
4.4	Themenfeld IV: Projektraum Schule	73

5	Das Verfahren der Weiterbildung – Wie wird's gemacht?	78
5.1	Die Leitidee: Lerninteressen zum Ausgangspunkt machen und Lernen beraten	78
5.2	Seminar diskurse entlang der Themenfelder	80
5.3	Beratungsformate	86
5.3.1	Die Lernprozessbegleitung als individuelles Lernbegleitungsgespräch	86
5.3.2	Die gruppenförmige Fallberatung (VIVA)	91
5.4	Dokumentationsformate für den eigenen Lernprozesses einschließlich der Lernproblematiken	93
5.4.1	Das Lerntagebuch	94
5.4.2	Die Lernfigur	95
Teil 2	Die Weiterbildung theoretisch begründet	101
1	Bildungs- und lerntheoretische Begründungen für das Weiterbildungskonzept	103
1.1	Zum Verhältnis von Bildung und Lernen	103
1.2	Das Bedeutungskonzept/Wissen als Medium der Welt- und Selbstverständigung	106
1.3	Lernen als Selbstverständigungsprozess	109
1.4	Bildung versus Qualifikation	115
1.5	Ästhetische Bildung der Schüler*innen in den Kunstprojekten	116
1.6	Lebenswelt als Gegenstand ästhetischer Bildung	117
2	Pädagogisches Handeln als reflexives Handeln	120
2.1	Didaktik vom Subjektstandpunkt	121
2.2	Rekonstruktive Beratung als Grundlage der Lernbegleitung	127
2.2.1	Was ist pädagogische Beratung?	128
2.2.2	Was ist eine rekonstruktive Fallberatung?	130
2.3	Die pädagogische Beziehung in Spannungsverhältnissen denken	135
2.3.1	Reflexive Beziehungsgestaltung statt Methodik	135
2.3.2	Die pädagogische Beziehung als Spannungsverhältnis	137
2.3.3	Die Antinomien	138
	Literatur	146
	Abbildungsverzeichnis	149



Teil

1

Die Weiterbildung praktisch umgesetzt

1

Warum und wie sollten Sie dieses Buch lesen?

Dieser Band dokumentiert das Konzept und die Durchführung der pädagogischen Weiterbildung „d.art“. Der Band richtet sich an zukünftige Weiterbildungsanbieter und Weiterbildende, die ähnliche pädagogische Weiterbildungen durchführen wollen. Das vorliegende Konzept geht davon aus, dass die Weiterbildung von zwei Weiterbildenden durchgeführt wird. Der Band bietet Anregungen und Begründungen für eine pädagogische Weiterbildung von Kunstschaffenden, mit der die Qualität ästhetischer Bildungsprojekte steigt.

Wir gehen davon aus, dass am Anfang jedes Erkenntnisprozesses eine Frage steht. Fragen öffnen Räume, in denen gelernt werden kann. Unsere Frage lautete, wie eine pädagogische Weiterbildung aussehen kann, um KuK bei ihrem eigenen Lernprozess zu begleiten. Wir wollten sie bei der Umsetzung von ästhetischen Bildungsprojekten an Schulen unterstützen. Mit diesem Band geben wir Antworten, die im Rahmen des dreijährigen Weiterbildungsprojektes entstanden sind. Die Professur für Erwachsenenbildung an der Universität Potsdam hat mit insgesamt 41 Brandenburger und Berliner KuK in drei Weiterbildungsdurchgängen (2014-2017) dieses Konzept entwickelt,

erprobt und begründet. Eine Didaktik vom Standpunkt der Lernenden war die Ausgangs- und Leitidee. Nach unserem pädagogischen Selbstverständnis ist Bildung erst dann erfolgreich, wenn die Teilnehmenden Selbstbildungsprozesse realisieren können. Ein Weiterbildungsangebot allein ist noch keine Bildung sondern erst ein Angebot.

Dieser Band stellt das Weiterbildungskonzept „d.art“ vor und begründet die einzelnen Schritte. Wer nach diesem Konzept eine Weiterbildung durchführen möchte, wird schnell merken, dass die Durchführung weder exakt wiederholbar noch fest planbar ist, geht es während der Weiterbildung doch darum, die Anfragen und Probleme der Teilnehmenden ernst zu nehmen. Dennoch können sich Weiterbildende mithilfe dieses Bandes professionell vorbereiten. Sie finden hier Leitideen und Vorschläge für die Durchführung einer pädagogischen Weiterbildung für KuK. Wir bieten durch eine genaue Beschreibung unserer Erfahrungen und Begründungen einen Vorschlag, mit dem sich die Weiterbildenden auseinandersetzen können, um ihr eigenes Konzept zu entwickeln. Im Detail und für das konkrete Weiterbildungsvorhaben sind immer die jeweiligen Umstände zu berücksichtigen.

Dieser Band bietet ein theoretisch fundiertes Konzept und eine Sammlung von Erfahrungen. Diese Erfahrungen mussten systematisiert werden. Gerade diese Neuordnung, kritische Hinterfragung und eigene Standpunktfindung gehört zum Repertoire professioneller Erwachsenenbildender. Der Konzeptband besteht aus zwei aufeinander



Wir bieten hiermit ein professionelles Konzept, das sich von professionellen Weiterbildenden nutzen und kritisieren lassen will.

verweisenden Teilen – einem „Praxisteil“ und dem sich anschließenden „Theorieteil“ zur Begründung unserer Praxis. Wir bieten hiermit ein professionelles Konzept, das sich von professionellen Weiterbildenden nutzen und kritisieren lassen will. Das Konzept entstand an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Weiterbildungspraxis. Alle im ersten Teil dargestellten konzeptionellen Überlegungen können im zweiten Teil des Bandes hinsichtlich wissenschaftlicher Lern-, Bildungs- und Didaktiktheorie nachvollzogen werden. Der zweite Teil wird als Referenzpunkt für den ersten Teil verstanden.

Er ist auch als eigenständiger Abschnitt zu lesen und soll wesentliche Begriffe verdeutlichen und begründen. Darüber hinaus erfolgte eine wissenschaftliche Evaluierung des Weiterbildungskonzepts (vgl. Ludwig/Ittner 2018).

Das Weiterbildungskonzept orientiert sich an den Deutungsmustern und dem Standpunkt der teilnehmenden KuK. Die exakte Unterscheidung zwischen „Lernen und Lehren“, „Aneignung und Anforderungen“ und „Außenstandpunkt und dem sog. ‚Standpunkt des Subjekts‘“ ist für dieses Konzept wesentlich. Der Standpunkt der teilnehmenden KuK ist für uns der Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln. Die Arbeit am Selbstverständnis und an deren Identität ist für uns besonders wichtig, als solche allerdings sehr zeitaufwendig. In zehn Tagen gilt es deshalb, sich auf wenige wesentliche Fragen zu beschränken. Der Schwerpunkt dieser Weiterbildung ist nicht allein in den Themenfeldern zu suchen, die sich im Zuge der Erprobungsphase als wichtig für die KuK herausgestellt haben, sondern im Aneignungsprozess der Teilnehmenden. Die Inhalte unseres Konzepts sind aus didaktischen Gesichtspunkten in der Weiterbildungspraxis der „Resonanzgeber“ (vgl. Ludwig/Rihm 2013) für die Teilnehmenden,

mit dem sie ihren eigenen pädagogischen Standpunkt finden. Diese neuen Horizonte können Gegenhorizonte zum vorhandenen Wissen aufmachen, die in ihrer Differenz zum Ausgangspunkt für Lernprozesse werden können. So besteht die Chance, dass vorhandenes pädagogisches Wissen für ästhetische Bildungsprojekte transformiert wird. Diese Transformations- und Lernprozesse lassen sich mit einer langen Reise vergleichen. Diese Reise ist spannungsreich und ungewiss. Sie als Weiterbildner*innen können diese Reise begleiten und Lernprozesse unterstützen. Für Sie ist dieses Buch verfasst.



So besteht die Chance, dass vorhandenes pädagogisches Wissen für ästhetische Bildungsprojekte transformiert wird.



2

Was sind die Leitideen der d.art-Weiterbildung?

Zwischen künstlerischem und pädagogischem Selbstverständnis

Das Weiterbildungskonzept „d.art“ richtet sich an Kunst- und Kulturschaffende aller Kunstsparten, die an der künstlerisch-pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen interessiert sind. Dabei wird der außerunterrichtliche Bereich von Ganztagschulen besonders fokussiert. Die Weiterbildung verfolgt das Ziel, KuK für pädagogische Settings ästhetischer Bildungsprojekte zu befähigen, den Jugendlichen bei der Reflexion ihrer Lebenswelt mittels ästhetischer Erfahrungen zu helfen. KuK arbeiten häufig allein im Atelier. Diese Arbeitsweise unterscheidet sich deutlich von der Bildungsarbeit mit Gruppen. Sie stellen besondere Anforderungen. Selbst gruppenförmiges Arbeiten in der Tanz- oder Theaterarbeit unterscheidet sich von der Arbeit mit pädagogischen Gruppen. In Proben-situationen arbeiten Professionelle miteinander. In pädagogischen Gruppen arbeiten Expert*innen und Lai*innen zusammen. Ihre Beziehung ist immer mit einem Förderungs-

und Veränderungsanspruch verbunden. Die pädagogische Weiterbildung „d.art“ stellt sich die Aufgabe, das Verhältnis von Kunst und Pädagogik für das praktische didaktische Handeln der KuK zu thematisieren und zu vermitteln. Wir zielen weiterhin auf ein künstlerisches Selbstverständnis, mit dem jedoch auf der pädagogischen Beziehungsebene begründete Entscheidungen getroffen werden können. Bildungsarbeit in und mit Gruppen stellt spezifische Herausforderungen. Werden sie ignoriert, kann ästhetische Bildung scheitern. Wir konzentrieren uns auf die Gestaltung der Beziehungsebene in der Bildungsarbeit. Der Aspekt der konkreten Inhaltsaufbereitung und -vermittlung wird durch das künstlerisch-ästhetische Handeln und Forschen realisiert. Wir gehen in der Weiterbildung „d.art“ davon aus, dass der künstlerische Prozess, in dem die KuK Expert*innen sind, die zentrale methodische Grundlage und das zentrale Erkenntnisverfahren für den Bildungsprozess darstellt.





Dort, wo sonst die Fragen nach den Lernwegen und Erkenntnisverfahren sowie nach deren pädagogischer Unterstützung stehen, finden in der Weiterbildung „d.art“ die ästhetischen Angebote der KuK ihren Raum.

Deshalb kann in dieser Weiterbildung auf das Angebot entsprechender pädagogischer Praktiken verzichtet werden. Dort, wo sonst die Fragen nach den Lernwegen und Erkenntnisverfahren sowie nach deren pädagogischer Unterstützung stehen, finden in der Weiterbildung „d.art“ die ästhetischen Angebote der KuK ihren Raum. Sie ergeben eine individuelle künstlerisch-ästhetische Didaktik, die sich von Künstler*in zu Künstler*in unterscheidet.



Es zählt der Standpunkt der KuK

Die KuK bleiben in dieser Weiterbildung KuK. Sie sollen keine Pädagog*innen werden. Dafür gibt es gute Gründe: Wer als Künstler*in pädagogisch arbeitet, erhält schnell den Ruf, kein*e Künstler*in mehr zu sein. Die Schüler*innen (nachfolgend SuS) erwarten zudem, „echte Künstler*innen“ im Unterschied zu den gewohnten Lehrenden. Gerade künstlerische

Prozesse unterstützen mit ihrem experimentellen und forschenden Charakter Bildungsprozesse. Die KuK sollen mithilfe der Weiterbildung ihren ganz eigenen Bildungsstandpunkt finden. Die Reflexion des Bildungsverständnisses im Sinne einer Selbst- und Weltverständigung, im Unterschied zur Qualifizierung und Lernanforderung, bildet eine große Herausforderung für die KuK. Sie schwanken in ihren Vorstellungen zu Bildungsprozessen zwischen Selbstbildungsprozessen und Qualifikationsanforderungen gegenüber den Jugendlichen. KuK bringen ihre biografischen Schulerfahrungen in die Weiterbildung ein. Diese Erfahrungen sind geprägt von Unterricht, Wissensvermittlung, Wissenskontrolle, asymmetrischer Kommunikation zwischen Lehrenden und SuS und der Steuerung der Klasse als Gruppe. KuK wollen einerseits keine Lehrenden sein und verstehen sich als kreative Schaffende. Andererseits sind die persönlichen schulischen Erfahrungen und Vorstellungen vom pädagogischen Handeln dominant. In diesem Spannungsverhältnis gilt es einen neuen Standpunkt zu finden.

Zwischen Anforderung und Aneignung

Die pädagogische Weiterbildung „d.art“ umfasst zwei Perspektiven und didaktische Bewegungen (vgl. Kapitel 5.1, Teil 1). Zum **ersten** nimmt die Weiterbildung „d.art“ die individuellen Aneignungs- und Lernprozesse der KuK zum Ausgangspunkt, nicht das inhaltliche Lehrangebot. Die Bearbeitung der Fragen, Anliegen und Problemstellungen der KuK erfolgt vor allem mittels der „Lernprozessbegleitung (LPB)“ (vgl. Kapitel 5.3.1, Teil 1). Dabei rückt die eigene Sichtweise der KuK auf ihr pädagogisches Denken und Handeln in den Fokus. Wir wollen die Selbstverständigung der KuK als künstlerisch-pädagogisch Handelnde unterstützen. Dazu sind die Inhalte nur Mittel für diesen Zweck. Diese **zweite** Perspektive des Lehrangebotes wird nur soweit eingebracht, als sie die Selbstverständigung der KuK unterstützt. Entlang von vier „Themenfeldern“ (vgl. Kapitel 4, Teil 1) wird den Teilnehmenden wissenschaftlich fundiertes pädagogisches Wissen auf Basis des aktuellen Forschungsstandes angeboten, um die Auseinandersetzung mit den eigenen künstlerisch-pädagogischen Vorstellungen anzuregen. Mit diesem neuen Wissen können die KuK die eigene Perspektive auf ihr pädagogisches Handeln hinterfragen und weiterentwickeln.



Entlang von vier „Themenfeldern“ wird den Teilnehmenden wissenschaftlich fundiertes pädagogisches Wissen auf Basis des aktuellen Forschungsstandes angeboten, um die Auseinandersetzung mit den eigenen künstlerisch-pädagogischen Vorstellungen anzuregen.

Ziele der Weiterbildung „d.art“

Leitziel unserer pädagogischen Weiterbildung „d.art“ ist die Erweiterung der pädagogischen Planungs- und Reflexionskompetenz der Teilnehmenden, die sie für spezifische Projekte ästhetischer Bildung entwickeln.

Folgende vier Themenfelder werden angeboten (*Kapitel 4, Teil 1*):

- > **Themenfeld I:**
Künstlerisches Selbstverständnis
- > **Themenfeld II:**
Bildungsverständnis/
Bildungspotenziale der Kunst
- > **Themenfeld III:**
Projektplanung/
pädagogische Herausforderungen
- > **Themenfeld IV:**
Schule als Projektraum

Die KuK versichern sich eingangs der Weiterbildung ihres eigenen künstlerischen Selbstverständnisses und dem dazugehörigen Erkenntnis- und Schaffensprozess.

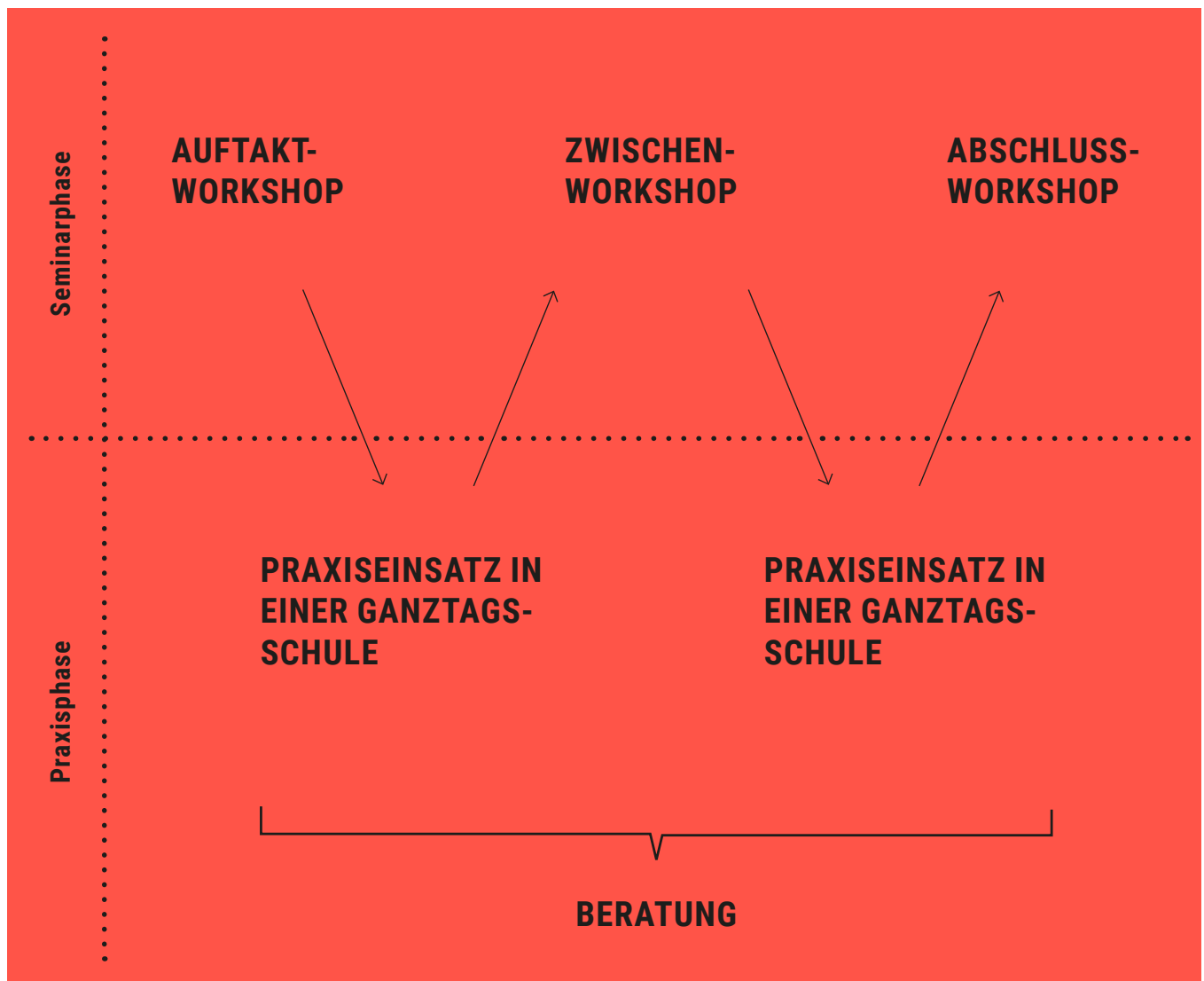
Aus dieser grundlegenden Selbstreflexion ihres künstlerischen Arbeitens erörtern sie die Frage, welches Bildungsverständnis sie mithilfe ihrer Kunst in die Schule einbringen wollen. Daraus ergibt sich eine bestimmte Projektidee, die zuerst entwickelt und geplant, sodann in den Projekttagen umgesetzt sowie entlang pädagogischer

Spannungsverhältnisse erprobt und im Nachgang reflektiert und verändert werden kann. Leitend ist hierbei die Frage, wie SuS entlang von ästhetischer Wahrnehmung ihre Lebenswelt neu und anders erleben, hinterfragen und ausloten können. Die Projektidee wird außerdem mit Blick auf die konkrete Projektschule entwickelt. Hierbei tritt der Kontext Schule mit allen organisationalen Besonderheiten und Erfordernissen in den Blick der Projektplanung und Reflexion. Die Arbeit am eigenen künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnis ist unser Weiterbildungsangebot. Ob und inwiefern die KuK dieses Angebot aufgreifen, ist von uns nicht steuerbar. Für diejenigen KuK, die diese Auseinandersetzung mit sich selbst aufnehmen, halten wir Lernbegleitungsangebote bereit. Ziel der Weiterbildung „d.art“ ist es demnach, die je individuellen Lernprojekte der Teilnehmenden zu verstehen und zu unterstützen. Für die Weiterbildenden bedeutet dies, selbst verstehen zu wollen, welche die individuellen Handlungs- oder Erkenntnisproblematiken sind, auf die sich die Lerninteressen der Kunstschaffenden beziehen. Die KuK sollen ihre eigenen Lern- und Entwicklungsinteressen bestimmen können.

3

Wie läuft diese Weiterbildung ab?

Der folgende Verlauf der Weiterbildung „d.art“ ist *eine Variante*, mit der wir gute Erfahrungen gemacht haben. Er ist das Ergebnis aus drei Weiterbildungsdurchgängen (2014-2017). Dieser Verlauf ist selbstverständlich nur einer von vielen möglichen. Da die Weiterbildung aus vielen einzelnen Segmenten besteht, ist es möglich, die einzelnen Abschnitte je nach Bedarf zu kombinieren und auszuwählen.



Teil 1: Die Weiterbildung praktisch umgesetzt

Abbildung 1: Möglicher Verlauf der Weiterbildung „d.art“

3.1

Der „Auftaktworkshop“

In diesem ersten Workshop, der eine Woche umfasst, schauen wir auf die eigene Biografie und berufliche Praxis der KuK zurück und auf das erste Praxisprojekt voraus. Der Auftaktworkshop bearbeitet den Eintritt der KuK in das pädagogische Handlungsfeld. Demnach besteht die Anforderung an die KuK, das Verhältnis zwischen ihrer bisherigen Beschäftigung mit der eigenen Kunst und die zukünftige Arbeit mit den SuS als eine pädagogische Beziehung kennenzulernen. Dabei rückt die Frage ins Zentrum, was pädagogisches Handeln eigentlich auszeichnet. Im ersten Workshop stehen deshalb die Entwicklung und das Vorausdenken des eigenen Kunstprojektes am Gymnasium im Vordergrund. In mehreren Schritten nähern wir uns dieser Praxisphase an. Dabei umkreisen die KuK die Frage, welches künstlerische Selbstverständnis sie in das Projekt einbringen, welche Bildungsziele sie mit dem Projekt verfolgen und wie sich ihre eigenen Vorstellungen mit den Interessen der SuS verbinden lassen.



3.1.1

Montag: Pädagogische Standpunkte zeigen

Ziel des ersten Tages ist es, dass die KuK zum einen auf der Beziehungsebene in die Weiterbildung finden, zum anderen grundlegend mit den Inhalten, Zielen und Anforderungen der Weiterbildung vertraut gemacht werden. Darüber hinaus reflektieren die KuK zum ersten Mal den eigenen pädagogischen Standpunkt und dokumentieren ihn mit der sog. „Lernfigur“.

Kurzer Start in die Weiterbildung „d.art“

Anfangssituationen stellen besondere Herausforderungen. Fast gleichzeitig müssen die Beziehungsebene und die inhaltliche Ebene bearbeitet werden. Dazu entwickeln Kursleitende ganz unterschiedliche Konzepte. Wir haben die Weiterbildung immer ohne lange Vorrede begonnen und für kurze Zeit die Inhaltsebene in Form einer Inszenierung in den Vordergrund gestellt. Vorgelesen wurden die Erwartungen von SuS an die Zusammenarbeit mit KuK: „90 SuS der 8. Klasse. Eine Befragung an einem Brandenburger Gymnasium. Erwartungen an eine*n Künstler*in in der Schule“. Es folgte eine kurze formelle Begrüßung mit anschließender sehr knapper Vorstellung der Weiterbildenden. Mit wenigen Sätzen sollte die Weiterbildung hinsichtlich des übergeordneten Programmes eingeordnet werden. Welche Idee steckt eigentlich hinter

solch einer Weiterbildung für KuK? Damit soll betont werden, dass die Interessen der Teilnehmenden und ihre Sichtweisen auf Kunstprojekte mit SuS in dieser Weiterbildung an erster Stelle stehen. Wichtig ist, dass schon an dieser Stelle die teilnehmenden KuK möglichst *schnell zu Wort kommen*.

Die Vorstellungsrunde als erster Schritt in eine pädagogische Beziehung

Nach kurzen einleitenden Sequenzen geht es also darum, dass alle Anwesenden im Workshop eine Beziehung zueinander begründen, die die spezifische Qualität eines wechselseitigen Anerkennungsverhältnisses hat, sie sich einander besser kennenlernen sowie erste vertrauensvolle Momente erleben. Wichtig ist hierbei, dass die Weiterbildenden jenseits ihrer pädagogischen Rolle auch als ganze Person erfahren werden können und sie die Möglichkeit erhalten, sich als KuK vorzustellen. Es bietet sich an, danach zu fragen, womit sich die KuK aktuell beschäftigen und warum sie sich gerade für die Weiterbildung „d.art“ entschieden haben. Kennenlernspiele erwiesen sich als unzureichende methodische „Spielerei“, die von den KuK nicht angenommen werden und

ihrer Meinung nach vom Wesentlichen ablenken. Die Weiterbildenden können an dieser Stelle über ihre Erfahrungen mit Angeboten ästhetischer Bildung reden und beschreiben was sie daran besonders begeistert hat. Die Weiterbildenden sollten zu dieser Gelegenheit ebenso ihre Expertise als Weiterbildende veranschaulichen und ihren Bezug zur Weiterbildung „d.art“ kurz erklären.

Wie sieht deine Vorstellung von pädagogischem Handeln aus?

„d.art“ ist eine Weiterbildung der Perspektiven und Sichtweisen (vgl. u.a. Kapitel 2, Teil 2). Nach der ausführlichen Vorstellungsrunde beginnt die inhaltliche Arbeit in der Weiterbildung. Die Perspektive der teilnehmenden KuK steht für uns im Mittelpunkt und kommt deshalb vor dem Wissensangebot und dem Weiterbildungsverlauf zur Sprache. An dieser Stelle ist zu begründen, was wir unter einer „Weiterbildung vom Standpunkt des Subjekts“ verstehen (vgl. Kapitel 2.1, Teil 2). Danach fragen wir, welche Vorstellung von pädagogischem Handeln die Teilnehmenden haben. Die KuK haben an dieser Stelle die Möglichkeit, ihre bisherigen biografischen Erfahrungen



Die Perspektive der teilnehmenden KuK steht für uns im Mittelpunkt und kommt deshalb vor dem Wissensangebot und dem Weiterbildungsverlauf zur Sprache.

gen mit pädagogischem Handeln zu beschreiben (*Themenfeld I, Kapitel 4.1, Teil 1*). Das ist der erste prägnante Ausgangspunkt auf dem Weg durch das Weiterbildungsangebot. Den Begriff von pädagogischem Handeln gilt es in der Weiterbildung zu bearbeiten und weiterzuentwickeln. Zur Sammlung und Veranschaulichung der verschiedenen Verständnisse können die Teilnehmenden ein Schlagwort, das sie mit pädagogischem Handeln verbinden, auf eine Karte schreiben und in die Mitte des Raumes legen.

Wir stellen unseren Weiterbildungsstandpunkt vor

Nachfolgend wird den Teilnehmenden das Weiterbildungskonzept mit den vier Themenfeldern und die Leitidee erläutert (vgl. Kapitel 4, Teil 1). Dazu sind an zwei gegenüberliegenden Ecken des Raumes jeweils eine Station aufgebaut. An jeder der beiden Ecken halten sich die Teilnehmenden ca. eine Stunde auf. Am Ende dieser sog. „Weiterbildungsvernissage“ wird auch ein mögliches Begleitbuch als eine Zusammenschau wesentlicher Weiterbildungsinhalte verteilt (*Beispielbuch mit Arbeitsmaterialien unter: www.uni-potsdam.de/dart*). An jeder Station werden die Anforderungen der Weiterbildung von den beiden Weiterbildenden transparent formuliert (vgl. *Kapitel 4/5, Teil 1*). Die Poster in den Ecken müssen Interpretations- bzw. Nachfragepotenzial haben. Wichtig ist, dass bei der Darstellung und Erklärung jeweils bestimmte **Schlüsselwörter** benutzt werden (vgl. *Einleitungen zu*

den Themenfeldern, Kapitel 4, Teil 1), die im weiteren Verlauf der Weiterbildung immer wieder genannt und erklärt werden. Die Vernissage bietet so die Möglichkeit, sich in einem kleinen Kreis mit dem Angebot der Weiterbildung „d.art“ vertraut zu machen.

1.

In der ersten Ecke geht es um die Themenfelder der Weiterbildung (*Inhalte, Kapitel 4, Teil 1*) und die entsprechende didaktischen Mittel (*Lernprozessbegleitung, Lernfigur, Tagebuch, Doppeldecker und Haltestelle, Kapitel 5, Teil 1*). Hier müssen auch die Kerngedanken der Weiterbildung formuliert werden (*Lernen über Differenzen, KuK bleiben KuK, Beziehung statt Methodik, Interessen SuS, Begleitung; u.a. Kapitel 5.1, Teil 1*)

2.

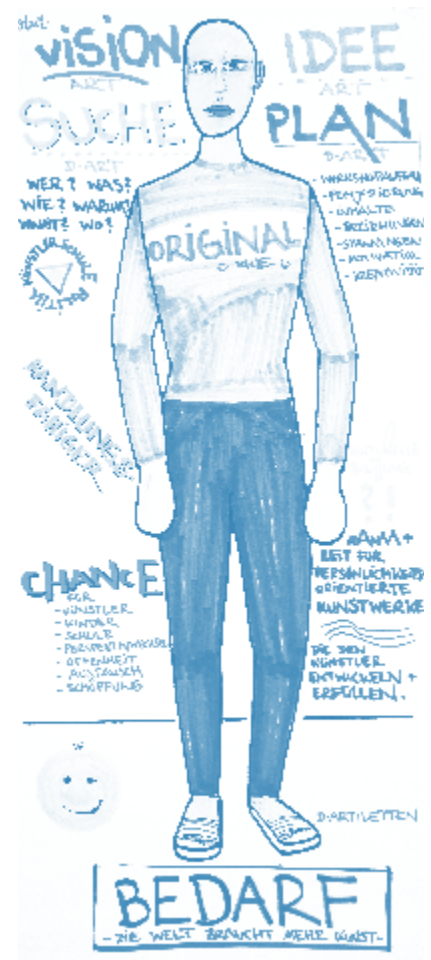
In der zweiten Ecke geht es um den Weiterbildungsverlauf (*Kapitel 3, Teil 1*) und die Struktur der Weiterbildung. Hier werden die Weiterbildungs-, Wochen-, Tagesagenden vorgestellt, sowie der Ablauf der Praxistage und der LPB erläutert. Auch die Lernfigurmomente können in die Agenda eingeordnet werden.

Während der Vernissage können erste eigene Fragen im Lerntagebuch bearbeitet werden. Das Tagebuch kann an dieser Stelle ausgeteilt und kurz begründet werden (*Kapitel 5.4.1, Teil 1*). Im Sinne einer „langen Weile“, als einem „Für-mich-sein“, können die Teilnehmenden die Ergebnisse der Sta-

tionen in ihrem Tagebuch notieren und dort Aspekte sammeln, die sie interessieren oder denen sie widersprechen. Folgender kurzer Arbeitsauftrag ist hier möglich: „Zeige deinen Standpunkt zu den Inhalten der Vernissage! Wo stimmst du zu? Wo möchtest du widersprechen? Was irritiert dich?“ Es hat sich als ratsam herausgestellt, das zugrundeliegende Bildungs- und Lernverständnis (Kapitel 1, Teil 2) nicht schon in der Vernissage zu explizieren, da sich die Teilnehmenden sonst inhaltlich überfordert fühlen.



Es hat sich als ratsam herausgestellt, das zugrundeliegende Bildungs- und Lernverständnis (Kapitel 1, Teil 2) nicht schon in der Vernissage zu explizieren, da sich die Teilnehmenden sonst inhaltlich überfordert fühlen.



Dokumentation des pädagogischen Selbstverständnisses – Lernfigurphase I: „Wie würde ich meine Vorstellung von pädagogischem Handeln beschreiben?“

Die grundlegende Frage zum pädagogischen Selbstverständnis lautet: „Welches pädagogische Verständnis habe ich? Wie sehe ich mich in einem Kunstprojekt in der Schule? Wie würde ich meinen Blick auf pädagogisches Handeln zum gegenwärtigen Zeitpunkt beschreiben?“. Die Teilnehmenden sollen an dieser Stelle ihren eigenen Standpunkt zum pädagogischen Handeln reflektieren und zeigen können. Dies ist ein Kerngedanke der Weiterbildung. Die Zumutung des Blickes auf sich selbst muss allerdings erläutert werden (*Kapitel 5, Teil 1/ Kapitel 2, Teil 2*). Der Blick auf das eigene Selbstverständnis ist in doppelter Weise eine Zumutung. Erstens ist er nicht alltäglich und deshalb ungewohnt. Zweitens – und hier liegt der Kern – geht es im Zusammenhang mit der Selbstbeobachtung immer auch um eine Selbstpositionierung: „Wo stehe ich und wo will ich stehen?“ Die Reflexion des eigenen Selbstverständnisses ist eine ästhetische Erfahrung, die mich als Subjekt voraussetzt. Es reicht hier nicht aus, eine Position einfach zu formulieren oder aufzusagen. „Ich“ als Subjekt muss zum Ausdruck kommen. Dies kann zum Beispiel mithilfe des Unterschieds zwischen zwei Aussagesätzen verdeutlicht werden, die gemeinsam diskutiert werden können:

1.

„Die SuS und ihre Lebenswelt müssen im Projekt zur Sprache kommen“. Das ist ein Satz, den ein*e Künstler*in am Ende des Themenfelds II formulieren könnte. Er wäre eine Spiegelung dessen, was wir von den Teilnehmenden als eine „Weiterbildungsnorm“ erwarten. Es könnte ein Satz sein, den jemand nur „aufsagt“, um den Erwartungen der Weiterbildung zu entsprechen.

2.

*„Ich verstehe mich als ein*e Künstler*in, der die SuS und ihre Lebenswelt im Projekt zur Sprachen bringen lässt“.* Hier spricht jemand über sich und sein Handeln. Damit zeigt die Person an, wie sie sich selbst sieht und wo sie ihre eigene Verantwortung verortet. Hier geht es darum, was aus *mir als Künstler*in* in der Auseinandersetzung mit den Weiterbildungsangeboten geworden ist. Dieser Satz ist unhintergebar. Wenn ich etwas tue, was diesem Satz zuwiderläuft, dann verrate ich meine Grundsätze. Der Satz zeigt ein (neues) Welt- und Selbstverständnis an, hinter das ich nicht einfach zurück kann. Er zeigt an, auf welchem Grund ich stehe; wie ich mich in meinem Handeln begründe.

Die KuK bekommen ein Lernfigurposter, um ihren Blick auf sich selbst darzustellen. Das kann zu Irritationen führen, gerade bei KuK, die eine freie und weite Darstellungsart gewohnt sind. Nichtsdestotrotz wird an dieser Stelle der Weiterbildung nicht jedes beliebige

Medium als Ausdrucksform wählbar, weil zuerst verstanden werden muss, was es bedeutet auf sich selbst zu schauen. An dieser Stelle soll die Reflexion in den Vordergrund rücken und nicht das Medium und die Stärke der Ausdrucksform. Deshalb können die Weiterbildenden auf diese Methodik insistieren (vgl. Kapitel 5.4.2, Teil 1).

Das war der Tag (Doppeldecker-Moment)

Am Ende eines jeden Tages kann die erlebte soziale Situation reflektiert werden. Gerade am ersten Tag ist dies ein wichtiger Anerkennungsmoment, weil hier die KuK die Möglichkeit bekommen, das Angebot zu kritisieren und ihre eigenen Lerninteressen zu formulieren. Auch von Seiten der Moderation bietet dieser Moment die Chance, pädagogisches Handeln im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers zu reflektieren (vgl. Kapitel 5.2, Teil 1). „Was waren bezeichnende Momente des Tages, an denen sich die Handhabung bestimmter Spannungsverhältnisse gut beschreiben ließe? Wie wurde der Anfang gestaltet? Warum wurde an dieser oder jener Stelle des Workshops in dieser oder jener Weise gehandelt“. Die Doppeldeckermomente bieten die Gelegenheit, die pädagogische Theorie (vgl. u. a. Kapitel 2.3, Teil 2) unmittelbar auf die Realität des Workshops zu beziehen und so verständlich zu machen.



3.1.2 Dienstag: Künstlerisches Selbstverständnis und Bildungsidee

Der zweite Tag beginnt mit dem Einstieg in die eigentliche Themenfeldarbeit. Der Vormittag ist dafür vorgesehen, dass die KuK einander ihr künstlerisches Selbstverständnis und ihre Grundüberzeugungen als Künstler*innen entlang ihrer eigenen künstlerischen Arbeiten vorstellen (*Themenfeld I, Kapitel 4.1, Teil 1*). Dazu müssen sie bereits in einem Einladungsschreiben vor dem Auftaktworkshop aufgefordert werden, entsprechende Werke oder deren Dokumentation mitzubringen. Es ist nicht einfach zu entscheiden, ob die Werke am ersten oder zweiten Tag vorgestellt werden. Wir präferieren den zweiten Tag, denn die Vorstellung der eigenen Kunst ist heikel. Hier stehen die KuK vor anderen. Hier sind sie verletzbar und kritisierbar an einer Stelle, die ihnen wirklich viel bedeutet. Deshalb bedarf es eines gewissen Vertrauens, um vor die Öffentlichkeit der Weiterbildung zu treten. Darüber hinaus muss zuvor der Sinn dieser Präsentation geklärt werden.

Es war auch zu hören, dass die KuK nicht wüssten, weshalb sie

ihre Kunst präsentieren sollen, ginge es doch in der Weiterbildung um Pädagogik. An dieser Stelle sind wir bei einem Schlüsselmoment der Weiterbildung. Den KuK muss erklärt werden, dass ihr künstlerisches Selbstverständnis und ihr künstlerischer Weltzugang den Ausgangspunkt ihres künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnisses bilden. In ihrem künstlerischen Selbstverständnis und den Spezifika ihrer künstlerischen Wahrnehmung von Welt liegen jene Bildungspotenziale (*Themenfeld II, Kapitel 4.2, Teil 1*), die den SuS angeboten werden können. Die KuK der Erprobungsdurchgänge brachten hierbei entlang ihres individuellen Kunstverständnisses mannigfaltige Grundideen von Kunst mit: Kunst kann nach ihrer Meinung Gewissheiten erschüttern, Fehler als Ausgangspunkt begreifen, gänzlich Übersehenem Beachtung schenken, darauf hinweisen, wie leidenschaftlich man sich der Vollendung und Beherrschung eines Werkes verschreiben kann, den eigenen Blick stärken und wertschätzen, die soziale „Normalität“ in Frage stellen, um nur einige wesentliche künstlerische Grundüberzeugungen der teilnehmenden KuK zu nennen.

Aus Sicht des Weiterbildungsteams ist die Reflexion dieses künstlerischen Selbstverständnisses Aus-



Den KuK muss erklärt werden, dass ihr künstlerisches Selbstverständnis und ihr künstlerischer Weltzugang den Ausgangspunkt ihres künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnisses bilden.

gangspunkt, um ein Kunstprojekt überhaupt durchführen zu können. Das muss auch so gesagt und begründet werden, damit die Teilnehmenden den Sinn des Konzepts für sich erschließen, nachvollziehen, nutzen, aber auch ablehnen können. Im Themenfeld I werden die KuK mit der Anforderung konfrontiert, ihren künstlerischen Weltzugang zu reflektieren und zur Sprache zu bringen. Das künstlerische Schaffen ist oft nur latent begründet und muss reflexiv gehoben werden. Zur Bearbeitung dieser Anforderung werden den KuK zum einen im Rahmen des Abschnittes Reflexionsfragen gestellt (vgl. Kapitel 4.1, Teil 1), durch deren Beantwortung sie zum Kern ihres künstlerischen Schaffens vordringen sollen. Zum anderen sind sie aufgefordert, ihre eigene Kunst den anderen KuK vorzustellen.



Das künstlerische Schaffen ist oft nur latent begründet und muss reflexiv gehoben werden.

Künstlerisches Selbstverständnis in Form einer Präsentation

Die Präsentation der Werke und der damit verbundenen Selbstverständnisse ist ein großer „Schatz“ der Weiterbildung „d.art“, der auch als ein solcher methodisch zu behandeln ist. Die Weiterbildenden treten fast gänzlich in den Hintergrund. Für die Präsentation ist ein geeignetes Format auszu-

wählen. Es soll einerseits sicherstellen, dass die Situation nicht „zu langatmig“ wird – 15 KuK und 15 Präsentationen können durchaus einen ganzen Tag in Anspruch nehmen und die Aufmerksamkeitsspanne der Teilnehmenden überfordern. Andererseits muss auch darauf geachtet werden, dass die Präsentation eine Struktur bekommt, die sicherstellt, dass die Art und Weise des individuellen künstlerischen Weltzugangs prägnant zur Sprache kommt. Diese bringt zum Ausdruck wie die einzelnen KuK sich in der Welt verständigen, sich ihre Perspektiven auf die Welt erschließen. Das ist gleichzeitig die Vorbereitung auf das Themenfeld II: Bildungsverständnis/Bildungspotenziale der Kunst – „Was können die SuS eigentlich bei mir lernen?“ – werden am darauffolgenden Tag in einer Ausstellung in der Projektschule den SuS angeboten. Die KuK haben 45 Minuten Vorbereitungszeit für eine Präsentation, 5 Minuten für deren Durchführung und 10 Minuten für Rückfragen. Folgende Fragen gilt es in der Präsentation zu beantworten:

a.

Wie kommst du eigentlich auf deine Ideen? Was ist der Ausgangspunkt deiner Kunst?

b.

Wie gestaltest du deinen künstlerischen Prozess von der Idee bis zum Werk?

c.

Welche Absicht, Sinn oder auch gesellschaftliche Kritik sprichst du aus?

Es gibt vielfältige Varianten, die Selbstpräsentation vorzubereiten. Das Spektrum reicht von einem Partner*inneninterview entlang eines Fragenkatalogs über einen Fragenspaziergang und die Selbstreflexion mit offenen Satzanfängen bis hin zu einer Diskussion in Kleingruppen. Die Ergebnisse auf diese Fragen werden zur Schau gestellt. Jede*r präsentiert die eigene künstlerische Spezialität. Die Präsentation wird in dafür bereitgestellten Räumen vorbereitet oder an einem Ort auf dem Weiterbildungsgelände, den sich die*der Künstler*in ausgesucht hat. Die Weiterbildenden achten auf die Einhaltung der Zeitvorgabe. Bei der Präsentation kommt es in fast allen Fällen vor, dass überzogen wird.

Gegenseitiges Feedback zu den Bildungspotenzialen

Nachdem sich alle KuK vorgestellt haben, bedarf es einer Rahmung und einer Zusammenschau des Gehörten. Es müssen erste Ergebnisse festgehalten werden. Meistens fällt es zwar den KuK leicht über sich und die eigene Kunst zu reden, sofern eine vertrauensvolle und anerkennende Atmosphäre herrscht, schwierig wird es jedoch, wenn es darum geht zu reflektieren, was die Kunst für ein Projekt ästhetischer Bildung bedeuten kann. Dazu stehen nun die anderen KuK zur Verfügung. Sie versetzen sich dazu in die Rolle der SuS. Die Frage lautet: „Wenn ihr SuS im Projekt von Künstler*in XY wärt, was würde euch besonders an dieser*diesem Künstler*in interessieren und welches Angebot ist für euch besonders verlockend?“ Diese Frage kann auch schon als „Zuhör-Aufgabe“ während der Präsentation gestellt werden. Es werden so die Bildungspotenziale aus Sicht der anderen notiert. Dieses Element ist das „Scharnier“ zum Themenfeld II, in dem es explizit um den Bildungsaspekt von Kunst geht. Dieser Abschnitt eignet sich als Abschluss des gesamten Themenfeldes I. Mit der Methode „12 Künstler*innen – 12 Kärtchen“ gelingt die gegenseitige Spiegelung der Bildungspotenziale sehr kompakt. Das bedeutet, dass alle Teilnehmenden die Perspektive der anderen Teilnehmenden als Feedback auf eine Karte geschrieben bekommen.

Angebote des Themenfeld II: Bildung als Selbst- und Welt- verständigung

Nach der Reflexion der eigenen Kunst gilt es, das eigene Bildungsverständnis der Weiterbildenden einzuführen und als Angebot zur Diskussion zu stellen (vgl. Themenfeld II, Kapitel 4.2, Teil 1). Nachdem ausführlich ausge-
lotet wurde, was die jeweilige Kunst aus Sicht der KuK als Bildungsangebot bedeuten kann, sollte die Perspektive der SuS eingebracht werden (vgl. u.a. Kapitel 1.5./1.6, Teil 2). Die „d.art“-Maxime lautet, dass die Projekte der ästhetischen Bildung die Möglichkeit bieten sollen, die eigene Lebenswelt im Medium der Kunst zu reflektieren. Dieser Maxime liegt ein bestimmtes Bildungsverständnis zu Grunde, das im Folgenden erläutert wird (vgl. Kapitel 1, Teil 2). In diesem Input-Angebot besteht die Möglichkeit für die KuK ein eigenes Bildungsverständnis hinsichtlich der angebotenen Definitionen von ästhetischer Bildung zu entwickeln. Aus diesem Bildungsverständnis sollen sich schlussendlich eine Projektidee, ein Titel und ein Ziel des Projektes ergeben. „Kunst bearbeitet einen bestimmten Riss in der Lebenswelt der Jugendlichen als ein ‚Auf-das-eigene-Leben-blicken‘, denn Kunst hebt die Selbstverständlichkeit des Alltags auf und kann der Selbstverständigung der SuS dienlich sein.“ Das ist unser Bildungsverständnis in wenigen Worten. Folgende Inputs als Kurzvortrag wären in diesem Zusammengang möglich, um einen differenzierten Bildungsbegriff anzubieten. Die Inhalte werden im Theorieteil (Kapitel 1, Teil 2) dieses Bandes als pädagogisches Wissen ausführlich aufbereitet:

1.
Interessen der SuS,

2.
Ästhetische Bildung als ästhetische
Wahrnehmung und Erfahrung,

3.
Bildung als Selbst- und
Weltverständigung,

4.
Lebensweltbegriff.

Diskussion: Bildung zwischen Emanzipation und Funktionalität

Wenn an diesem Tag noch Zeit ist, dann bietet sich zusätzlich zu den einzelnen Bildungsaspekten eine Arbeit in Kleingruppen an, die die Inhalte des Inputs aufgreift. Hier könnte die wesentliche Differenz zwischen funktionaler Bildung in der Schule und Selbst- und Weltverständigung (Selbstbildung) entlang der eigenen biografischen Erfahrung im Kunstprojekt diskutiert werden (vgl. Kapitel 1.3/1.4, Teil 2). Auf der einen Seite steht die emanzipative Selbst- und Weltverständigung eines Subjekts, auf der anderen Seite ein funktionaler Bildungsbegriff, der gesellschaftliche Reproduktion in den Mittelpunkt stellt. Die Teilnehmenden können Kärtchen anfertigen, auf denen sie ihre bisherigen Bildungserlebnisse nennen und beschreiben. Auf der Pinnwand werden

diese Erfahrungen von den Moderierenden systematisiert (nach der Logik: hier Emanzipation, dort Funktionalität). Die anschließende Moderation und Diskussion könnte folgenden Kernaussage stärken: „Mit dem Begriff Bildung werden zwei Prozesse bezeichnet: die Lehre als normative Anforderung der Gesellschaft und die Selbstbildung. Es gilt, die Differenz dieser beiden Prozesse im Blick zu behalten – ohne sie jedoch dualistisch zu denken.“

Oftmals fällt es den Teilnehmenden schwer, solche abstrakten Begriffe wie „Bildung“ in eigene Worte zu kleiden. In einem solchen Begriff haben sich zahlreiche Lebenserfahrungen Schicht um Schicht abgelagert. Wir haben in der Weiterbildung „d.art“ versucht, durch ästhetische Ausdrucksweisen den jeweils eigenen Bildungsgedanken auszudrücken. Die Devise lautet: Male, tanze, zeige uns deine Vorstellung von Bildung (vgl. *Didaktische Grundprinzipien, Kapitel 5.2, Teil 1*). Danach können die ästhetischen Produkte sprachlich eingeholt und diskutiert werden. Das bietet die Chance, dass die Teilnehmenden sich von ihrem Denkraum distanzieren können und eine perspektivische Vielfalt auf den begrifflichen Gegenstand ermöglicht wird. Am Ende dieses Abschnittes im Themenfeld II sollten die KuK ihr Bildungsverständnis formulieren können. Darüber hinaus sollten sie wissen, was sie mit den SuS in ihrem Kunstprojekt erreichen wollen und welche Bildungsziele für sie dahinter steht.

3.1.3 Mittwoch: Erste Schritte in die Schule



Vormittags: Schulerkundung und Vorstellung der eigenen Kunst vor den SuS

Der Mittwoch ist der Dreh- und Angelpunkt des Wochenworkshops. Dieser Tag verbindet alle vier Themenfelder und lässt das Themenfeld IV „Projektraum Schule“ praktisch erfahren. Auf diesen Tag wird hingearbeitet und von diesem Tag aus wird weitergedacht. Er steht nicht nur chronologisch im Zentrum der Aufmerksamkeit. An diesem Tag wird der erste Praxistag vorbereitet. Die KuK haben die Möglichkeit, ihre Projekt-schule kennenzulernen und deren Gegeben-

heiten im Anschluss zu reflektieren (vgl. Themenfeld IV, Kapitel 4.4, Teil 1). Auch die SuS und ihre Interessen können sie schon besser kennenlernen. In einer „Messe“ im Schulfoyer können die SuS und die KuK einen ersten Eindruck von dem, was vor ihnen liegt, gewinnen. Wichtig ist, dass die KuK im Einladungsschreiben darauf hingewiesen werden, ein Kunstobjekt mitzubringen, das auf die Präsentation vor SuS zielt und **nicht**, wie am Dienstag im Themenfeld I „Das künstlerische Selbstverständnis“ vor Fachkollegen.

Die KuK werden zu Beginn des Tages durch Vertreter*innen der Schule, wie die verantwortlichen Kunstlehrenden oder die Schulleitung, begrüßt. Diese Begrüßung ist eine wertvolle Ressource, damit die KuK zum einen die Konturen der Schule verstehen und organisationale Zusammenhänge und Bedingungen einordnen können, zum anderen wird den KuK ein authentisches Zeugnis des **Selbstbildes von Lehrenden** gegeben, die zumeist in einem klassischen Qualifikationsverlauf sozialisiert wurden (vgl. Kapitel 1.4, Teil 2). Hier treffen „Welten“ aufeinander und das Verständnis von Pädagogik unterscheidet sich an vielen Stellen diametral zwischen KuK und Lehrenden. Darüber kann im Anschluss in der Weiterbildung

ausführlich diskutiert werden. Eine solche Erfahrung provoziert oftmals ausdrücklich den Standpunkt der KuK.

Nach diesem Austausch ist es ratsam, dass die KuK mithilfe einzelner SuS die Schule und das Schulgelände kennenlernen. Hierbei können die KuK mit den SuS ins Gespräch zu kommen und ein erstes Gespür davon erhalten, auf wen sie im Kunstprojekt treffen. Da die Lebenswelt und das, was die SuS beschäftigt, einen zentralen Stellenwert im Projekt einnehmen, ist dieser Moment des ersten Austausches eine nicht zu unterschätzende Chance.

Nach der Erkundung wird im Foyer der Schule gemeinsam mit den Schülerpat*innen ein kleines Messegelände aufgebaut. Alle KuK bekommen einen Ausstellungstisch, auf dem sie sich und ihre Kunst vorstellen können. Hier haben die SuS die Möglichkeit, die KuK kennenzulernen und darüber in Austausch zu kommen, was zum Kunstprojekt werden kann. Vielleicht empfangen die KuK auch durch dieses Gespräch Inspirationen, die sie unmittelbar in die nachfolgende Projektplanung am Donnerstag einbringen können. Es ist eine Präsentation dessen, was Kunst für die KuK bedeutet und wie das Angebot an die SuS ge-



Hier haben die SuS die Möglichkeit, die KuK kennenzulernen und darüber in Austausch zu kommen, was zum Kunstprojekt werden kann.

staltet werden könnte. Gibt es mehrere Klassenzüge, die am Praxistag beteiligt werden, dann hat jede Gruppe ca. 30-45 Minuten Zeit, um sich die Messestände anzusehen.

Nachmittags: Reflexion der Schulerfahrungen und erste Projektideen

Nach diesen sehr ereignisreichen Stunden des Vormittags ist eine lange Mittagspause wichtig, denn es gilt, diese eindrucksvollen Erlebnisse zu verarbeiten. Viele KuK berichteten, dass sie über zwanzig Jahre nicht in einer Schule gewesen seien. Um zu entspannen, eignet sich ein eher informeller Ort, wie eine grüne Wiese zum Picknick oder ein Café um die Ecke der Schule. Wir gingen im letzten Durchgang der Erprobungsphase auf eine Wiese am See. Da es sich für diesen Tag nicht mehr lohnt in die eigentliche Weiterbildungsstätte zurückzukehren, findet hier die Auswertung des Tages statt. Diese Reflexion wird als großes Gruppengespräch moderiert. Dabei sind zwei Fragen wesentlich: „Wie hast du den Vormittag erlebt?“ und „Was ist dir besonders ins Auge gefallen?“. Es können etwaige Probleme angesprochen werden (*Themenfeld IV, Kapitel 4.4, Teil 1*). Die Reflexion des Besuchs der Schule setzt an den individuellen biografischen Schulerfahrungen an: Die KuK erfahren die Kultur einer Schule, Räumlichkeiten, Zeitstruktur, Lehrende, hierarchische Strukturen oder „seltsame“ Lernkulturen. Diese Auseinandersetzung weckt biografische Erinnerungen und führt erstens zu eigenen Positionierungen, zweitens können Rahmen-

bedingungen für das eigene Projekt durchdacht werden. Auch die Frage nach den Räumlichkeiten kann diskutiert werden. Den Ort und die Räumlichkeiten kennenzulernen bietet die Chance, den Raum als wichtige Komponente für das jeweilige Projekt in den Blick zu nehmen.

Es gibt in dieser Diskussionsrunde auch die Option, beim Ergebnis des Dienstagnachmittags anzusetzen – der Bildungsidee des Projekts. Ziel dieser Weiterbildungseinheit ist, dass die KuK ihr Projekt als rudimentäre Skizze entwickeln. Unter Berücksichtigung der Erfahrungen mit den SuS am Vormittag beantworten sie die Frage: „Was für eine erste Projektidee hast du bereits in Ansätzen entwickeln können?“ (*vgl. Themenfeld II, Kapitel 4.4, Teil 1*).



3.1.4 Donnerstag: Das Kunstprojekt planen



Start: Vortrag zu den Phasen der ästhetischen Bildung

Ziel dieses Tages ist es, ein Kunstprojekt zu planen, zu begründen und vorzustellen sowie mögliche Fallstricke schon einmal zu durchdenken. An diesem Tag liegt der Schwerpunkt bei den Themenfeldern II und III. Entlang der Phasen des ästhetischen Forschens werden neuralgische Stellen des Projektablaufes vorausgedacht (vgl. *Themenfeld III, Kapitel 4.3, Teil 1*). Nach einem kurzen Vortrag zu den Phasen des ästhetischen Forschens und den lerntheoretischen Implikationen (vgl. *Kapitel 1.2/1.3, Teil 2*), gehen die KuK in eine mehrstündige Projektplanung. Dabei ist von den Weiterbildenden immer wieder zu prüfen, ob das Konzept

des Ästhetischen Forschens die KuK in ihrer Projektplanung unterstützt. Das Konzept soll einen ersten Anhaltspunkt bieten, um den eigenen künstlerischen Prozess in eine Angebotsstruktur für Projekte mit Schülern zu übertragen. Originär künstlerische Praktiken wie Experimentieren, Sammeln und Materialgewinnung werden so strukturiert, dass die SuS sie mit ihren Fragestellungen verbinden können. Schon am Vortag sind eventuell erste grobe Skizzen in den Köpfen der KuK entstanden. Nun geht es darum, das Verhältnis zwischen dem eigenen Kunstprozess und dem zu planenden künstlerisch-pädagogischen Projektprozess zu beleuchten und daraus eine klare Gliederung abzuleiten.

Zur Veranschaulichung der Bildungsidee aber auch als Vorlauf für die Spannungsfäden (vgl. *Themenfeld III, Kapitel 4.3, Teil 1* sowie *Kapitel 2.3, Teil 2*) und als eine konkrete pädagogische Situation wurden zum Einstieg in den Tag Ausschnitte aus dem Film „Der Club der toten Dichter“ gezeigt.

In diesem Film spricht John Keating, der unkonventionelle Lehrer und Hauptdarsteller des Films, über seine Bildungsidee zu den SuS. Auch die KuK müssen sich als Grundlage ihres Projektes über ihre Bildungsidee im Klaren sein und wissen, welchen Vermittlungsanspruch sie eigentlich in ihrer Kunst mitbringen. Das ist die große „Schwelle“, die in der Weiterbildung genommen werden muss. Keating ist in diesem Sinne ein geeignetes Beispiel, um auf diesen Aspekt wiederholt hinzuweisen.

Projektentwicklung und -vorstellung

Die KuK gehen nun in 2er-Gruppen und entwickeln individuelle Projektskizzen. Dazu steht ihnen das Modell der Phasen des Ästhetischen Forschens als eine neu eingebrachte Denkvorlage zur Verfügung. Außerdem ist an diese Stelle darauf hinzuweisen, dass auch der eigene künstlerische Prozess als Grundlage für einen Projektablauf dienlich sein kann. Unter der großen Frage „Wie möchte ich konkret das Projekt mit den SuS gestalten?“, sind zwei wesentliche Grundfragen zu berücksichtigen:

1.

Die Frage nach der Struktur des Projekts:

Wie sieht mein Arbeitsprozess aus? Kann ich ihn als Projektablauf anbieten und modifizieren? Wie gehe ich in meiner eigenen Kunst vor?

2.

Die Frage nach den Interessen der SuS:

Was könnten mögliche „Risse“ und Interessen der SuS sein? Wie gehe ich mit den Interessen der SuS im Projekt um?

Die Teilnehmenden können zur Erörterung der Fragen einen ausführlichen Spaziergang machen. Es ist ein wesentliches Anliegen der Weiterbildung „d.art“, den Teilnehmenden über die Reflexion hinaus sinnliche Erfahrungen zu ermöglichen und nicht nur „herumzusitzen“. Deshalb haben wir darauf geachtet – gerade in der Sommerzeit – häufig nach draußen zu gehen und das Gelände miteinzubeziehen.

Am Ende dieses Abschnitts formulieren die KuK eine erste Projektskizze. Diese Skizze wird in einer dreiminütigen Präsentation am Nachmittag vorgestellt. Während der Präsentation haben die anderen KuK die Aufgabe, wesentliche Aspekte des gehörten Projektes zu spiegeln und auf ein Kärtchen zu schreiben. Wieder nutzen wir die Methode „12 Künstler*innen – 12 Kärtchen“. Unter der Doppel-Frage „Was finde ich in deinem Projekt besonders wertvoll?“/„Was ist noch unklar?“, bekommen die vorstellenden KuK sodann das Kärtchen der anderen überreicht. Somit wird die Perspektive der anderen auf das eigene Projekt zu einem „Geschenk“. Viele KuK haben berichtet, dass ihnen die Perspektive der anderen KuK von besonderer Bedeutung war und sie dadurch die Potenziale und Ungereimtheiten ihrer Skizze besser entdecken konnten.

Wo habe ich in meiner Biografie ästhetische Bildung erfahren?

Am Ende des Tages kann – sofern die Zeit es erlaubt – die Frage nach den eigenen Erfahrungen im Kontext ästhetischer Bildung mit einem Blick auf die eigene Biografie beantwortet werden. Hier steht nicht weniger als die je subjektive Bedeutsamkeit ästhetischer Bildung zur Diskussion. Aus den eigenen positiven Erfahrungen ästhetischer Bildung lassen sich auch Begründungen für die eigene Arbeit mit Jugendlichen ableiten. Wenn ich positive Erfahrungen mit ästhetischer Bildung gemacht habe, dann ist das auch ein guter Grund, selbst aktiv zu werden und mich in diesem Feld einzusetzen.

Außerdem ist es auf der Ebene der persönlichen Beziehung ein vertrauter Moment, in dem die Weiterbildenden gleichrangig zu den Teilnehmenden aus ihrer Lebenswelt berichten sollten. „d.art“ ist eine partizipative Weiterbildung, in der die Teilnehmenden ebenso Verantwortung für das Angebot übernehmen können.

Am Ende dieses 1½ tägigen Planungsabschnittes (Dienstagnachmittag + Donnerstag) haben die KuK eine präzise Projektskizze sowie eine Konkretisierung der Projektphasen und „Knackpunkte“ durchdacht. Darüber hinaus sind die KuK am Ende des Tages aufgefordert, ein **Projektschreiben** an die SuS zu formulieren. Dieses wird für den ersten Praxistag an die Schule übermittelt.

3.1.5 Freitag: Pädagogisches Handeln in Spannungsverhältnissen

Einführung der sogenannten „Spannungsfäden“

Ziel dieses Tages ist es, die Spannungsfäden kennenzulernen und anzuwenden. An dieser Stelle muss die „Theorie der Antinomien“ eingeführt und veranschaulicht werden (vgl. Themenfeld III; Kapitel 4.3, Teil 1 und v.a. Kapitel 2.3, Teil 2). Dies geschieht anhand eines längeren **interaktiven** Vortrages. Dazu setzen sich alle KuK in einen Kreis und spannen um sich ein großes Tuch. In dieses Tuch können sich alle KuK hineinlegen. Es symbolisiert die Beziehungsebene im Kunstprojekt. Dieser interaktive Input kann jedoch auch ohne dieses Tuch vollzogen werden. Was jedoch nicht fehlen darf,



sind die Spannungsfäden selbst. Das sind bunte Gummibänder, die symbolisch für die Spannungsverhältnisse stehen, die pädagogische Beziehungen auszeichnen. Interaktiv wird dieser Input, weil die Spannungsfäden nach und nach und im Gespräch mit den KuK vorgestellt und nachvollzogen werden. Hier bieten sich unterschiedliche Methoden schrittweisen Arbeitens an: mithilfe von Textausschnitten, Illustrationen oder vorbereiteten Schildern, die an die Enden der Gummibänder gelegt werden. Sehr hilfreich kann es auch sein, anhand von erlebten Seminarsituationen im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers die Spannungsfäden als Interpretation anzulegen.



Lernfigurphase II: Wo stehst du heute ... nach der ersten Woche?

Die Lernfigurarbeit (vgl. Kapitel 5.4.2, Teil 1) bildet den Abschluss der inhaltlichen Seite des Workshops. Sie kann auch mit einer künstlerischen Form zum Thema eingeleitet werden. Wir begannen mit einem Gedicht:

Wichtige Frage

Bist du wer?

Bist du ein Windflüchter?

Bist du ein Wasserläufer?

Oder bist du ein Wellenbrecher?

Wer bist du?

An dieser Stelle des Workshops stellt sich die Frage, wie die Teilnehmenden auf der Aneignungsseite mit dem Angebot der letzten fünf Tage umgegangen sind und wie sie es für sich verarbeiten konnten. „Wie sehe ich nun pädagogisches Handeln, wenn ich mich mit mir vor einer Woche *vergleiche*?“ Die Teilnehmenden haben nun eine Stunde Zeit, ihre Lernfigur erneut zu beschriften und zu bemalen, um sie in einer anschließenden fünfminütigen Abschlusspräsentation vorzustellen.

Kartenabgabe für die LPB

Bevor wir den Workshop mit einer Abschlussrunde beenden, stellen wir die LPB vor (vgl. Kapitel 5.3.1, Teil 1, Kapitel 2.2, Teil 2). Dabei wird das Konzept der LPB kurz verdeutlicht. Es ist wichtig zu betonen, dass dieses Beratungsformat keinesfalls nur „drastische“ Erfahrungen im Projekt beraten kann, sondern es hier um die Fortsetzung der individuellen Bildungsprozesse der KuK geht. Beispielhaft kann das breite Spektrum an Fragestellungen für die LPB genannt werden:

1.

„Mein eigener Blick auf pädagogisches Handeln“ (Unstimmigkeiten in meiner Lernfigur)

2.

„Inhalte der Weiterbildung“: Was habe ich noch nicht verstanden? (Lernproblematik)

3.

„Soziale Situation – Arbeitsbündnis in den Workshops“ (Doppeldecker und Haltestelle)

4.

„Projektplanung“: Kann mein Projekt gelingen?

5.

„Praxiserfahrungen in den Schulen“: Was ist mir besonders ins Auge gestochen? Wo war ich besonders verwundert/irritiert/erstaunt? (Handlungsproblematik)

6.

Wo sehe ich besondere Schwierigkeiten in der Projektdurchführung?

Diese Punkte stellen den Blick der Teilnehmenden auf die Weiterbildung dar. Hier finden sich zahlreiche Handlungs- und Lernproblematiken, die in der LPB individuell durchdacht werden sollten. Sollten manche Teilnehmenden an dieser Stelle bereits Beratungsanliegen äußern, so können sie sich sogleich an die*den zuständige*n Beratenden wenden. Die*Der Berater*in ist eine*r der Weiterbildner*innen. Wichtig ist, die Beratung explizit einzuführen, da es sich um ein eher ungewöhnliches Angebot handelt, das jenseits einer klassischen Seminarstruktur liegt.

Am Ende des Workshops steht das Feedback der Teilnehmenden

Unabhängig von den Feedbackrunden am Ende der einzelnen Tage sollte der Workshop *immer* mit einem Feedback der Teilnehmenden enden. Die soziale Situation und der Ablauf des Workshops sollen auf diese Weise kritisierbar bleiben. Die Teilnehmenden geben ihr Feedback zum Ablauf der letzten fünf Tage und äußern ihre Erwartung für die nächsten Wochen und den nächsten Workshop. Die Teilnehmenden sollten das letzte Wort erhalten.

3.1.6

Die erste Phase der Lernprozessbegleitung

Die erste Phase der LPB (vgl. Kapitel 5.3.1, Teil 1) liegt unmittelbar nach dem Workshop und vor dem ersten Praxistag. Hier haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, durch ein Telefonat mit ihrer*em Berater*in jedwede Anliegen zu besprechen. Diese Phase soll dazu dienen, der eigenen Lernfrage weiter nachgehen zu können und die eigene Perspektive auf pädagogisches Handeln im Kunstprojekt zu entwickeln. Diese Phase wurde in den drei Konzeptionsdurchgängen selten genutzt. Es kam vor, dass sich nur ein*e Künstler*in meldete. Gerade wenn der Praxistag nur einige Wochen nach dem Workshop liegt, so sind die Teilnehmenden oftmals noch mit dem Sortieren der Erfahrungen des Auftaktworkshops beschäftigt und haben noch kein konkretes Beratungsanliegen entwickeln können. Außerdem ist das Format der Beratung für viele Teilnehmenden ungewohnt, weil es über die biografischen Erfahrungen des Informierens und Vermittelns weit hinaus reicht und der eigene Standpunkt zur Sprache gebracht werden soll (vgl. Kapitel 2.1, Teil 2). Das eigene Beratungsanliegen muss formuliert werden können. Das ist für viele ungewohnt und

muss während der Weiterbildung „d.art“ erst eingeübt werden. Wenn es in dieser Zeit schon zu einem Beratungsgespräch kommt, sind die Anliegen überwiegend der Planung des Projekts gewidmet. Die Teilnehmenden suchen Sicherheit, wie sie ihr Projekt aufbauen können. Dabei erwies es sich als praktikabel, besonders das Bildungsanliegen noch einmal genauer zu betrachten (Themenfeld II, Kapitel 4.2, Teil 1). „Was will die*der Künstler*in eigentlich im Projekt vermitteln?“. Darüber hinaus beschrieben es die Teilnehmenden als hilfreich, die einzelnen Phasen des Projekts nach der spezifischen Begründung zu hinterfragen (Themenfeld III, Kapitel 4.3, Teil 1): „Warum startest du so oder so in das Projekt? Warum machst du dieses oder jenes an dieser Stelle des Projektes? Wie beziehst du die Interessen der SuS in deinen Projektsinn mit ein?“ (vgl. Kapitel 1.5, Teil 2).



Das eigene Beratungsanliegen muss formuliert werden können. Das ist für viele ungewohnt und muss während der Weiterbildung „d.art“ erst eingeübt werden.

3.1.7 Der erste Praxistag an einem Gymnasium

Der erste Praxistag folgt nur einige Wochen nach dem Workshop an einem Gymnasium. Es ist wichtig, dass die Organisation des Projekttag es akribisch durchgeführt wird, damit sich die KuK im Wesentlichen auf ihre Projektideen und die Durchführung ihres Projektes konzentrieren können. Im Auftaktworkshop haben die KuK bereits erste Luft in der Schule geschnuppert. Es ist für die Schulen wichtig, dass das Weiterbildungsteam alle für die Durchführung notwendigen Informationen zusammenstellt und gebündelt an die Verantwortlichen der Schule übergibt. Das bedeutet, dass der etwaige Raum- und Materialbedarf genauso geklärt werden muss wie die Übermittlung eines Einladungsschreibens oder eines Posters vorgenommen werden muss, damit sich die SuS ihren Wunschworkshop aussuchen können. Der Projekttag mit den KuK ist für die Schulen ein großes Ereignis und mit einem hohen organisatorischen Aufwand verknüpft. In unserem



Weiterbildungszusammenhang hat es sich als hilfreich erwiesen, wenn es eine*n Weiterbildner*in gibt, die*der die Kommunikation mit der Schule übernimmt und die Schule ebenfalls eine Ansprechperson bereitstellt.

Am Projekttag kommen die KuK noch vor Schulbeginn in die Schule und bereiten ihren Raum vor. Für sie ist somit sehr frühes Aufstehen angesagt. Der Tag ist äußerst anstrengend. Das eigentliche Projekt verlief in der Erprobung von 8.30 Uhr bis 14.00 Uhr. Somit hatten die KuK ausgesprochen wenig Zeit und mussten sehr kompakte Projekte durchführen. Es ist aber oftmals im Schulkontext nicht anders möglich und es ergeben sich dennoch sehr wertvolle Erfahrungen für die SuS sowie die KuK. Nach dem eigentlichen Projekt sollte es eine Auswertungsrunde geben, in der die KuK sich über das Erlebte verständigen. Hierbei ist es wichtig, die Erfahrungen des Tages als wertvollen Schatz für den Weiterbildungszusammenhang zu „konservieren“ und in einer einstündigen Diskussionsrunde schlaglichthaft auszuwerten (vgl. *Mittwoch im Auftaktworkshop, Kapitel 3.1.3, Teil 1*).

3.1.8 Die zweite Phase der Lernprozessbegleitung

In dieser Phase der LPB (*Kapitel 5.3.1, Teil 1*) glücken für gewöhnlich die Drähte des Beratungstelefonats. Es ist durchaus üblich, dass sich die Hälfte aller Teilnehmenden meldet und Beratungsanliegen äußert. Der Praxistag ist wahrscheinlich die auffälligste Erfahrung für die Teilnehmenden, die sie sehr oft intensiv reflektieren wollen. Hier geraten das eigene Selbstverständnis und die Planung des Projekts mit der Praxis in Widerstreit. Zahlreiche Handlungs- und Lernproblematiken können sich daraus ergeben. Es gilt, an dieser Stelle eine neue Orientierung für das eigene pädagogische Selbstverständnis auszuloten, indem die Praxis anhand von konkreten Fallbeschreibungen reflektiert wird. Als durchaus problematisch erscheint häufig die Frage nach der eigenen Rolle (Künstler*in – Pädagog*in), dem Anfang und dem Ende des Projektes, Störungen und mangelndes Interesse der SuS oder aber auch ein fehlendes „Ins-Gespräch-kommen“. Diese Beispiele zeigen an, wie vielfältig die LPB an dieser Stelle ist. Es kann sein, dass die Teilnehmenden in dieser Phase mehr als nur ein Gespräch benötigen, um ihre Anliegen zu diskutieren und die neu entworfenen Perspektiven zu verstehen. Diese Phase ist für die Planung des Zwischenworkshops von unschätzbarem Wert. Hier sollten Probleme gesammelt werden, die im Workshop erneut angesprochen werden können.

3.2

Der „Zwischenworkshop“

Der zweitägige Zwischenworkshop ist der Sattelpunkt der Weiterbildung. Die Fäden der einzelnen Lernprozesse der Teilnehmenden, wie sie bereits in der LPB angeklungen sind, laufen nun im Workshop wieder zusammen. Die individuellen Erfahrungen und Lernprojekte werden in die Öffentlichkeit des Workshops zurückgeholt, um im Sinne eines Lernens aus Differenzen in der Gruppe auch den anderen Teilnehmenden die Gelegenheit zu geben, die Erfahrungen der Kollegen für sich selbst nutzen zu können. Darüber hinaus wird in diesem Workshop auch vorausgeblickt. Der zweite Praxistag ist vorzubereiten. Es gilt, sich auf die neue Schule vorzubereiten. Drei wesentliche Herausforderungen sind zu Beginn des Workshops zu meistern: Erstens haben sich die Teilnehmenden lange nicht gesehen und es muss wieder ein vertrauensvolles und verbindliches Arbeitsbündnis geschaffen werden. Zu einem Arbeitsbündnis gehört auch, dass der Gegenstand der inhaltlichen Auseinandersetzung festgelegt wird. Damit sind die beiden anderen Herausforderungen verbunden. Zweitens gilt es auf der Aneignungsseite, nach den Praxiserfahrungen den eigenen pädagogischen Blick zu beschreiben. Drittens geht es auf der Angebotsseite darum, in das gruppenförmige Format einer VIVA-Fallberatung zu finden (*vgl. Kapitel 5.3.2, Teil 1*). Dazu bedarf es konkreter Praxisfälle und Handlungsproblematiken.



3.2.1 Der erste Tag: Den Praxistag rekapitulieren

Es hat sich als angemessen erwiesen, mit einem kurzen Rückblick auf die bisherige Weiterbildung zu starten. Dazu wurden Fotos aus dem Praxistag gezeigt. Die Teilnehmenden kommen aus ihrem Alltag in den Workshop. Für sie liegt der Praxistag vielleicht schon Monate zurück. Demnach müssen sie erst wieder ankommen und ins Thema finden. Die Fotos helfen dabei, sich an das eigene Projekt zu erinnern. Außerdem besteht die Möglichkeit, dass eine*r der beiden Weiterbildenden kurz aus seiner*ihrer Sicht zusammenfasst, was bisher in der Weiterbildung passiert ist. Dazu ist

es hilfreich, die Agenda der Weiterbildung „wiederzubeleben“, wie sie in der Vernissage am ersten Tag des Auftaktworkshops genutzt wurde (vgl. Kapitel 3.1.1, Teil 1).

„Sofort vom Praxistag erzählen?“

Die Praxisphase mit dem Praxistag und die LPB stellen die zweite Säule der Weiterbildung „d.art“ dar. Nicht zuletzt in dieser Zeit haben die KuK die Möglichkeit, ihrem individuellen Lernanliegen zu folgen. Nun können in der Gruppe diese individuellen Lernerfahrungen besprochen werden. Diese individuellen Schilderungen enthalten regelmäßig erste Andeutungen von Handlungsproblematiken. Im Rahmen der viva-Fallberatung werden diese Erzählungen zu einem späteren Zeitpunkt des Tages als Fall konturiert und beraten.

Die Teilnehmenden wollen sich austauschen. Sie sind neugierig auf die Erfahrungen der anderen. Die Vielfalt der besonderen Erfahrungen sollte in einem zweiten Schritt auf einer allgemeineren Ebene ausgewertet werden, damit das gemeinsame Gespräch nicht zu sehr mäandert und sich in Unschärfe verliert. Hier hilft die viva-Fallberatung, einzelne irritierende Erfahrungen systematisch aufzugreifen und auf ihre allgemeinen Struktur- und Begründungszusammenhänge zurückzuführen.

VIVA – Fallberatung

Die gruppenförmige VIVA-Fallberatung bildet den Schwerpunkt des ersten Tages (vgl. Kapitel 5.3.2., Teil 1). Die KuK sollen in der Fallarbeit spezifische Handlungssituationen und Probleme präziser und differenzierter verstehen lernen und in der Gruppe Lösungen entwickeln. Es sollen die je eigenen Vorstellungen der pädagogischen Beziehung thematisiert, reflektiert und problematisiert werden. Individuelle Fälle aus den Praxisprojekten werden gesammelt, ausgewählt und im Plenum bearbeitet. Dabei kann auch bereits bekannte Theorie (Spannungsfäden) zur Interpretation eingeführt werden. Zuerst werden die vier Beratungsschritte den Teilnehmenden als Orientierungsrahmen an die Hand gegeben. Demnach ist es sehr wichtig, dass die Fallarbeit zuvorderst ihrem Sinn und ihrem Ablauf nach erklärt wird. Dazu helfen genaue Flipcharts. Es ist entscheidend, dass die Logik des Verstehens und Nicht-Bewertens für die gruppenförmige Beratung genauso unterstrichen wird (vgl. Kapitel 2.2, Teil 2), wie die einzelnen Schritte des VIVA-Konzepts. Im zweiten Schritt geht es darum, konkrete Fälle aus dem Praxistag zu finden, die von den Teilnehmenden bearbeitet werden. Dazu gilt es, zuerst geeignete Fälle zu sammeln und

sodann im Plenum auszuwählen. Erst dann beginnt die eigentliche gruppenförmige Fallberatung nach dem VIVA-Konzept. Bei der eigentlichen Fallberatung gilt es, eine stringente Moderation durchzuführen. Dabei sind die Teilnehmenden darauf hinzuweisen, dass sie ihre Nachfragen nicht in Form von Handlungsanweisungen verpacken sollen oder aber unmittelbar mit „guten Tipps“ den Beratungsprozess verkürzen. Die Fallarbeit sollte, wie bereits erwähnt, möglichst den gesamten ersten Tag einnehmen. Sie ist das Kernstück des Zwischenworkshops.

3.2.2 Der zweite Tag: Den zweiten Praxistag planen

Vormittags: Die Projekt- schule

Als Präludium des zweiten Tages werden die Schülerfeedbacks aus der ersten Praxisschule ausgeteilt. Diese müssen von der Partnerschule eingeholt werden. Hier formulieren die SuS, was ihnen an den Projekten (nicht) gefallen hat. Es ist sozusagen eine erste freudige „Zeugnisübergabe“ an die KuK. Nachdem sich die KuK am ersten



Bei der eigentlichen Fallberatung gilt es, eine stringente Moderation durchzuführen.

Tag mit ihrer eigenen Praxiserfahrung aus-
einandergesetzt haben und ihren eigenen
Blick auf ihr Projekt erörtert haben, werden
sie nun mit den Sichten der SuS konfron-
tiert. Auch hier ergibt sich sicherlich eine
fruchtbare Differenz zwischen Selbst- und
Fremdwahrnehmung. Die Übergabe der Fee-
dbacks und das eventuelle Gespräch darü-
ber leitet schon auf die Aufgabe des Tages
über: die Planung des zweiten Praxistags.
Denn am Vormittag des zweiten Tages geht
es darum, Kontakt zur zweiten Praxistag-
schule aufzunehmen. Weil ein erneuter Be-
such der Schule in Anbetracht der Zeit nicht
möglich ist, muss die Schule sozusagen in
die Weiterbildung kommen. Das zuständi-
ge Lehrpersonal, meistens jene für Kunst,
besucht die Weiterbildung, um sich, ihr
pädagogisches Verständnis, die Schule und
die SuS vorzustellen. Zum einen stellt sie
ihre Schule vor und weist auf Besonderhei-
ten hin, zum anderen geht es darum, dass
die KuK ihre Fragen und Anliegen anbringen
können.

Nachmittags: Revision der Projektplanung – Anfangs- und Endsituationen

Nachdem die KuK nun an anderthalb Ta-
gen ihr eigenes pädagogisches Handeln im
Projekt besser verstanden haben und auch
schon die zweite Praxisschule kennege-
lernt haben, geht es an die erneute Planung
des Praxisprojekts. „Was gibt es an meinem
Projekt aus den Erfahrungen des ersten
Praxistages zu ändern und wie will ich mein
Projekt auf die neuen Gegebenheiten der
zweiten Praxisschule einstellen?“ Dazu
können sich die KuK wiederum in Tandems
zusammenfinden und beraten. Nach dieser
Beratung (ca. 1 Stunde) stellt jede*r wiede-
rum ihre*seine Planung und vor allem die
Veränderung vor (vgl. *Donnerstag im Auf-
taktworkshop, Kapitel 3.1.4, Teil 1*). In einer
zweiten Runde kann das Projektanschreiben
überarbeitet werden. Von hoher Wichtigkeit
ist wiederum das Feedback der anderen
KuK, die einen vielfältigen Blick auf die Pla-
nung werfen und dem Vorstellenden helfen



können, auf neue Ideen zu kommen. Es kann aber auch sein, dass die KuK diesen Abschnitt für unnötig halten, weil sie mit ihrer Planung, die sie für den ersten Praxistag angefertigt haben, schon zufrieden sind. Dann kann dieser Abschnitt zugunsten eines anderen übersprungen werden. Es erwies sich als hilfreich, die **Anfangs- und Endsituationen** des Projekts erneut zu diskutieren. Gerade hier lagen für zahlreiche KuK die Knackpunkte in ihrer Arbeit mit den SuS. Dazu ist es hilfreich, die Gruppe zu teilen und in Kleingruppen die Fragen jeweils mit einer*einem Weiterbildner*in zu diskutieren. Diese Gespräche sind gerade durch ihre große Offenheit gekennzeichnet und produzieren oftmals viele neue Einfälle.

Die dritte Lernfigurarbeit und das abschließende Feedback

Den Abschluss des Workshops bildet wiederum das aus dem Auftaktworkshop bekannte Doppel aus Lernfigurarbeit und einem Feedback zum Verlauf des Workshops.

Diese beiden Ebenen „Mein pädagogischer Blick“ und die soziale Situation sind von den Weiterbildenden stringent auseinanderzuhalten. Oftmals mischen die Teilnehmenden in ihre Lernfigurarbeit schon das Feedback. Bei der Lernfigurarbeit geht es jedoch darum, zu dokumentieren, wie ich mich während des Workshops weiterentwickelt habe (vgl. Kapitel 5.4.2, Teil 1). Beim Feedback geht es darum, wie ich die soziale Situation des Workshops erlebt habe und was ich eventuell zu kritisieren habe. Für

die Lernfigurarbeit gelten wieder dieselben Fragen wie nach dem ersten Workshop: „Wie sehe ich mich als pädagogisch handelnde*r Künstler*in? Was bedeutet es für mich ein Kunstprojekt zu gestalten? Welche Aspekte sind dazu gekommen oder verschwunden?“. Auf der Lernfigur kommen jene Fragen und auch Antworten zum Ausdruck, die Teil des während der Weiterbildung vollzogenen Lernprozesses sind. Diese Perspektive auf sich selbst tragen die KuK in die zweite Praxisphase. Dies geschieht, wie bei jeder Lernfigurarbeit, in der „großen Runde“ kurz vor dem Ende des Workshops.

3.2.3 Die dritte Phase der Lernprozessbegleitung

Diese Phase der LPB ähnelt jener nach dem Auftaktworkshop (vgl. Kapitel 3.1.6, Teil 1). Wahrscheinlich werden viele KuK mit dem Angebot des Workshops schon zufrieden sein und sich nicht melden. Ansonsten rücken wieder Planungsproblematiken in den Vordergrund oder aber die Informations- und Abstimmungsanliegen hinsichtlich der Projektschule. Auch wenn sich kaum jemand zur Beratung in dieser Phase melden sollte, ist es sehr wichtig, dass immer ein*e Berater*in zur Verfügung steht. Die LPB ist die Kernressource der Weiterbildung. Es ist verständlich, wenn viele KuK dieses Angebot nicht annehmen, da sie auch mit ihrem Alltag sehr beschäftigt sind. Gerade wenn der Praxistag wiederum sehr nah am vorausgehenden Workshop liegt, besteht oftmals gar keine Zeit anzurufen.

3.2.4 Der zweite Praxistag

Der zweite Praxistag findet an einem anderen Schultyp statt, damit die KuK auch die Chance bekommen, Schulkulturen und -formen zu vergleichen. Gerade in den Wochen vor dem Praxistag ist jene*r Weiterbildende*r, welcher die Zusammenarbeit mit der Schule anbahnt, vollauf beschäftigt. Die Organisation des Praxistags nimmt viele zeitliche Ressourcen in Anspruch. Nach dem Workshop muss der Kontakt zu den KuK aufrecht gehalten werden, damit sie eine Liste ihrer Materialien genauso an die Schule senden, wie auch die Projektplakate. Es ist durchaus legitim und hat sich als praktikabel erwiesen, wenn die KuK ein Plakat zuhause gestalten. Zuweilen sind mehrfache Erinnerungen an die KuK notwendig, um alle relevanten Informationen zu erhalten. Gerade deshalb ist es wichtig, schon im Zwischenworkshop den Praxistag vorzubereiten und die KuK zu sensibilisieren. Zwei Wochen vor dem eigentlichen Praxistag sollten die KuK erneut ausführlich über den Ablauf des Tages per Mail unterrichtet werden. Wenn sich die SuS gefunden haben, die an den Projekten teilnehmen, ist es von Seiten der Schule ratsam, die KuK über eventuelle Besonderheiten der SuS zu informieren, damit sie sich auf diese einstellen können oder zumindest nicht überrascht sind. Wichtig ist außerdem, dass die KuK ihren Praxistag allein und ohne wesentlichen Einfluss von Lehrkräften über die Bühne bringen können. Das Prinzip der offenen Türen in der letzten Projektstunde hat sich als äußerst vorteilhaft erwiesen: SuS anderer Projekte

können ihre Mitschüler*innen „besuchen“ und sehen, was sie gemacht haben. Außerdem können das Lehrpersonal der Schule und sogar interessierte Eltern Einblick in die Projekte gewinnen. Während des Projekts stehen mindestens zwei Bezugspersonen als Ansprechpartner*innen zur Verfügung. Sowohl ein*e Weiterbildende*r als auch ein*e Vertreter*in der Schule müssen für Notfälle, spezielle Wünsche oder einfach nur als Vertrauens- und Aufmunterungspersonen bereitstehen. Die große Anzahl der parallel laufenden Projekte birgt viele Möglichkeiten für Unvorhersehbarkeiten. Um einen Ordnungsrahmen zu bieten, fanden die Projekte nicht im laufenden Schulbetrieb und jeweils mit einer ganzen Jahrgangsstufe statt.





3.2.5

Die vierte Phase der Lernprozessbegleitung

In der vierten LPB-Phase klingen die Beratungsanliegen der Teilnehmer stark ab. Die Weiterbildenden mit Beratungsfunktion müssen sich darauf einstellen, in der zweiten Phase (nach dem ersten Praxistag) sehr viel beraten zu müssen und danach kaum noch. Die Teilnehmenden sind zu diesem Zeitpunkt meistens schon sehr im Klaren mit sich und ihren Projekten. Die zweite Praxisphase lässt sich als Konsolidierungsphase verstehen, die den KuK eine Handlungssicherheit gibt, über die sie in der ersten Phase noch nicht verfügten. Einige KuK konnten ihre Praxisprojekte tatsächlich

bereits während der Reflexionsrunde des zweiten Tages pointierter und begründeter reflektieren. Dennoch ist es wichtig, dass die LPB als Angebot bestehen bleibt. Einige KuK nahmen während der gesamten Weiterbildung kontinuierlich Beratungen in Anspruch und nutzten gerade diese Spur der Weiterbildung stark für sich. Gerade für Teilnehmende, die nicht gerne vor einer großen Runde reden und eher introvertiert sind, stellt die LPB das ideale Format dar, um vertrauensvoll, im eigenen Tempo und mit dem eigenen Schwerpunkt pädagogisches Handeln durchdringen zu können.

3.3

Der „Abschlussworkshop“

Der Abschlussworkshop ist das große Ziel nach einer fast einjährigen Weiterbildungsreise. Gerade die ausgedehnte Länge der Weiterbildung „d.art“ stellt ein wesentliches Bildungsmerkmal dar. Auf dieser Reise haben die Teilnehmenden zahlreiche Erfahrungen gesammelt, haben ein Praxisprojekt geplant und zweimal erprobt, haben sehr intensiv an ihrem pädagogischen Selbstverständnis gearbeitet und sich mit zahlreichen Aspekten des pädagogischen Handelns auseinander gesetzt. Weil das Weiterbildungsprojekt für die Gruppe an dieser Stelle ein Ende nimmt, ist es wichtig, dass sich die verschiedenen inhaltlichen Klammern der Weiterbildung, die im ersten und zweiten Workshop geöffnet wurden, auch wieder schließen. Das eigene Lernprojekt soll zum Ende gebracht werden. Es soll eruiert werden, was die Teilnehmenden hinsichtlich der vier Themenfelder für sich gelernt haben und welche Anregungen und Fragen sie mit nach Hause nehmen und es soll nicht zuletzt gefeiert werden, dass man ein Praxisprojekt zweimal erfolgreich absolviert hat. Für all diese Anstrengungen erhalten die Teilnehmenden ein Zertifikat. Aber gerade der soziale Aspekt der Weiterbildung ist nicht zu unterschätzen. Die Gruppe ist an dieser Stelle der Weiterbildung stark zusammengewachsen, Freundschaften und Beziehungen haben sich ergeben, die weit über diese Weiterbildung hinausreichen. In unserer dreijährigen Erprobung entstand das Netzwerk „Kunstbewegt-Bildung“

(www.kunstbewegtbildung.de), das die Kraft und den Elan aus der Weiterbildung „d.art“ auch in die eigenen Aktivitäten hinübernehmen will. Gerade das informelle Lernen jenseits des „d.art“-Plans und die vergnüglichen Abende nach dem eigentlichen Weiterbildungsprogramm sind jene Ereignisse, die sich für die Teilnehmenden als wertvoll herausgestellt haben. Auf alle diese Aspekte muss in der Durchführung des Abschlussworkshops geachtet werden. Er ist Abschluss, inhaltliche Verfestigung und Fest zugleich. Der Abschlussworkshop als der Abschluss der Weiterbildung muss demnach die Lernprojekte der KuK auf der öffentlichen Ebene bearbeiten. Das stellt die Weiterbildenden vor zahlreiche Herausforderungen. Nachfolgend seien vier Kernprobleme genannt, die bedacht werden sollten:

1

Spannung zwischen Lehr- und Lernseite: Die Lernprozesse der Teilnehmenden enden nicht mit dem Workshop und sind nicht dessen Entsprechung. Trotzdem muss auf der Ebene des Weiterbildungsprozesses (als Lehrprozess) ein Ende gesetzt werden (vgl. Kapitel 5.1, Teil 1).

2

Gruppenantonomie: Die Lernprozesse der Teilnehmenden haben sich stark ausdifferenziert. Manche Teilnehmenden haben eher Lern- und/oder Handlungsproblematiken hinsichtlich des Bildungsverständnisses, andere im Umgang mit der Schule (vgl. Kapitel 2.3.3, Teil 2).

3

„Lernergebnis“: Ausdifferenziert hat sich aber auch die Arbeit an der Lernfigur respektive das Denken über pädagogisches Handeln, d.h. das Verständnis und die Bedeutung des eigenen pädagogischen Handelns. Diesem neu entwickelten pädagogischen Verständnis von sich als KuK im künstlerisch-pädagogischen Projekt muss ebenfalls Raum gegeben werden. Das neu entwickelte Selbstverständnis ist neben der Projektidee und der zweimaligen Umsetzung am Projekttag das eigentliche Ergebnis dieser Weiterbildung.

4

„Zerfaserung“: Es liegt eine sehr lange Strecke von zahlreichen Erfahrungen in den zwei Workshops und in den zwei Praxistagen hinter den Teilnehmenden. Viele von ihnen haben das Begleitungsangebot der LPB genutzt. Das ist zum einen ein großer Fundus, aus dem sich auch noch zahlreiche Lern-Handlungsproblematiken ergeben haben können. Zum anderen ist der Weiterbildung aber auch diffundiert, weil sich die Teilnehmer so lange nicht gesehen haben und sich die Weiterbildung über fast ein Jahr erstreckt.

Auf diese vier zentralen Herausforderungen muss im Setting des Workshops eine angemessene Antwort gegeben werden, die den Lernprozess des Einzelnen im Auge behält und genügend Raum für die individuelle Bearbeitung der je eigenen Lernproblematiken gibt. Das Herzstück des dritten Workshops

ist dabei die Arbeit in sog. „Lerninseln“ am zweiten Tag, wo noch einmal der je spezifische Zugang der Teilnehmenden zu den vier Themenfeldern erfragt und diskutiert wird sowie die gesteigerte mehrstündige Arbeit an der Lernfigur am letzten Tag. Ziel des Abschlussworkshops ist aber auch, die Reflexion der Praxistagerfahrungen am ersten Tag zu fokussieren und sich wesentlichen Aspekten der Themenfelder noch einmal zu widmen.



Beginn

Wir wählten für den Beginn des Workshops ein Foto aus der Weiterbildung aus dem Auftaktworkshop. Solch ein Foto unterstreicht auch die fortwährende Bezugnahme auf das eigene Erleben in der Weiterbildung: „Wir reden nicht über abstrakte Themen und vermitteln ausschließlich Wissen, sondern „d.art“ bietet Erlebnisse an, die wir reflektieren und die dabei helfen den eigenen Standpunkt zu finden“, könnte der Subtext eines solchen Fotos sein. Auf dem Foto waren alle KuK abgebildet, wie sie in den Schulbänken der Praxistagschule saßen. Dieses

Foto sollte Erinnerungen evozieren und die Klammer zur Schule schließen. Es bieten sich natürlich auch andere Fotos an, die bestimmte Themenfeldaspekte ausdrücken, die in der Weiterbildung wesentlich waren. Es hängt sehr stark von der Gruppe und dem jeweiligen Weiterbildungsdurchgang ab, welche Themen zu dieser Zeit der Weiterbildung noch im Mittelpunkt stehen.

3.3.1 Der erste Tag: Raum für abschließende Themenfeld- schwerpunkte

Da der Abschlussworkshop drei Tage dauert, besteht am ersten Tag noch einmal genügend Zeit aus Sicht der Weiterbildung, ein Themenfeld als Angebot zu vertiefen. Welches Themenfeld dabei besonders fokussiert wird, ist von der Entwicklung des Weiterbildungsdurchgangs abhängig. In unseren drei Weiterbildungsdurchgängen der Erprobungsphase stand jedes Mal ein anderer Schwerpunkt im Fokus. Diese Themen werden intensiv diskutiert, da die Teilnehmenden jetzt Praxiserfahrungen besitzen und zugleich eine differenzierte Vorstellung von den zentralen pädagogischen Begriffen haben, die in der Weiterbildung angeboten worden waren. Es ist auch möglich, dass von Seiten des Weiterbildungsangebotes „Nachbesserungen“ vorgenommen werden. Das bedeutet, dass hier gerade Aspekte angesprochen und durchdacht werden können, die in den zwei Workshops aus Sicht der

Weiterbildenden zu kurz gekommen sind. Mit diesem Tag schließen wir von der Seite des Angebots die Klammer der Themenfelder. Während der Weiterbildung wurden zahlreiche „Ergebnisse“ auf den Punkt gebracht und gewannen in der Vorstellung der Teilnehmer an Konsistenz und Schärfe. Auf dieser Grundlage kann in diesen Stunden des ersten Tages noch einmal eine Auswahl getroffen und inhaltlich präzisiert werden.



Es ist auch möglich, dass von Seiten des Weiterbildungsangebotes „Nachbesserungen“ vorgenommen werden.

Die Spannung zwischen künstlerischer Bildungsidee und dem System Schule

Es geht auch an dieser Stelle um den Standpunkt der KuK und weniger um richtige Antworten (vgl. Kapitel 5.1, Teil 1). Es bietet sich an, die Fragen nicht mehr isoliert zu diskutieren sondern als Spannungsverhältnis zwischen KuK und Schule:

1.

Wie habe ich die Spannung zwischen schulischen Anforderungen und meinem künstlerischen Anspruch gehandhabt? (Themenfeld I, Kapitel 4.1 und IV, Kapitel 4.4, Teil 1)

2.

Wie habe ich meine Bildungsidee im Rahmen der Schule in das Projekt anzubringen verstanden? (Themenfeld II, Kapitel 4.2 und III, Kapitel 4.3., Teil 1)

Die Spannung zwischen dem Selbstverständnis der KuK, ihren Bildungsideen und den organisatorischen Erfordernissen und Erwartungen der Schule werden aufgegriffen. Im ersten Durchgang waren viele KuK in die „Mühle“ der Schule geraten und während ihrer damals noch eigenständig durchgeführten Projekte zu „Hilfslehrenden“ geworden. Ziel dieses Abschnittes ist, sich die Probleme der Praxisphase, die mit dem System Schule zu tun haben, noch einmal vor Augen zu führen. Gerade nach zwei Praxistagen in verschiedenen Schultypen und Schulformen ist es wahrscheinlich, dass diese Fragen auf

erhöhtes Interesse bei den Teilnehmenden stoßen. Leitend ist hierbei, was eigentlich aus dem Kunstprojekt und dessen Planung gerade bezogen auf die Bildungsidee in der Wirklichkeit der beiden Projektstage geworden ist. „Sind mein Projekt und dessen Idee an der Wirklichkeit der Schule zerschellt? Was hat sich mit meiner Bildungsidee während des Projekttages verändert? Welche Bildungsprojekte und Bildungsziele sind in der Schule als spezifischer Institution überhaupt machbar?“.

Informationen zur Schullandschaft und ihren Strukturen

Im Anschluss an diesen langen Reflexionsabschnitt kommen wir noch einmal ausführlich auf den Informationsbedarf der KuK zurück. Viele von ihnen erwarten sich von der Weiterbildung Orientierung hinsichtlich des konkreten Umgangs mit der Schule. Da wir als Erwachsenenbildende dahingehend keine vertiefende Feldkompetenz mitbringen, suchten wir Expert*innen, die als Schnittstelle und Mittler*innen zwischen Kunstprojekt und Schule fungieren. Hier ist ein Anlass gegeben, um mit kundigem Fachpersonal die Erfahrungen der zwei Praxistage zu diskutieren. „Was war die prägnanteste Erfahrung mit Schule in den zwei Praxistagen?“ Auch auf der „Lerninsel Schule“ am zweiten Tag können die KuK ihre Perspektive auf das System Schule erneut zum Ausdruck bringen. Hier können die KuK jedoch schon einmal sagen, was ihnen „unter den Nägeln brennt“. Hier geht

es also zum einen um die Deutung von Schule als Projektraum und zum anderen auch um bestimmte „Tools“ aus erster Hand (Informationen).

Wie habe ich die Spannungsfäden in meinem Projekt gehandhabt?

Nachdem wir am Vormittag des ersten Tages das System Schule ausführlich reflektiert und die Klammer zu den Themenfeldern I, II und IV von der Angebotsseite geschlossen haben, gilt es nun die Klammer des III. Themenfeldes zu schließen. Dazu wenden wir uns noch einmal den Spannungsfäden zu. Es gilt zu ergründen, wie die KuK diese Fäden in ihrem Projekt gehandhabt haben und nach ihren zwei Praxiserfahrungen verstehen.

Es werden 2er-Gruppen gebildet. Jede Gruppe bekommt einen Spannungsfaden zugeordnet (vgl. Kapitel 2.3.3, Teil 2). In der darauffolgenden Arbeit versuchen die Gruppen noch einmal den jeweiligen Faden zu verstehen. Danach entwickeln die KuK im Team oder auch allein jeweils eine Szene, Performance, Ausdrucksgestalt oder „Kunstwerk“, das eine konkrete Situation **aus dem Projekt** beschreibt und den Spannungsfä-

den zum Ausdruck bringt. Die KuK stellen diese Idee den anderen vor und diese müssen erraten, um welche Problematik es sich handelt. Dabei kamen zahlreiche kreative Ideen zustande und es war sehr unterhaltsam, die KuK bei ihrer Deutung der Spannungsfäden zu beobachten. Durch die ästhetische Aufbereitung des abstrakten pädagogischen Wissens und den Bezug auf das Praxisprojekt, wurde das Verstandene aus einem anderen Blickwinkel beleuchtet. Eine Künstlerin ließ die ganze Gruppe in einer Polonäse im Gleichschritt über das Weiterbildungsgelände laufen, wobei sich spätestens im Umgang mit einem Hindernis (Baum), zeigte wie schwer die Handhabung der Differenzierungsantinomie ist (Gruppe-Einzeln). Eine andere Künstlerin malte mit Kreide und Tannenzapfen eine kleine Installation, anhand derer wir das Verhältnis von Anerkennung und Kritik diskutierten.

Die KuK stellen diese Idee den anderen vor und diese müssen erraten, um welche Problematik es sich handelt. Dabei kamen zahlreiche kreative Ideen zustande und es war sehr unterhaltsam, die KuK bei ihrer Deutung der Spannungsfäden zu beobachten.



3.3.2

Der zweite Tag: Lerninseln zu den Themenfeldern: Wie wurden die Themenfelder II-IV angeeignet?



Teil 1: Die Weiterbildung praktisch umgesetzt

Wir bewegen uns mit diesem Abschnitt zurück auf die Aneignungsseite. Es gibt drei sog. „Lerninseln“. Jede Lerninsel steht für ein Themenfeld (II-IV), das für die pädagogische Aspektierung des künstlerischen Selbstverständnisses (*Themenfeld I, Kapitel 4.1, Teil 1*) während der zurückliegenden Weiterbildung steht. Dieser Themenfeldaspekt wird an der jeweiligen Lerninsel verstärkt hervorgehoben und diskutiert. Er ist Referenzpunkt für die Diskussion. Entscheidend ist, welche Aspekte im Themenfeld für die KuK bedeutsam geworden sind. Die übergeordnete Frage ist demnach, wie sich

mein **künstlerisches Selbstverständnis** entlang der Themenfelder II-IV verändert hat. „Was musste ich aufgeben? Was ist dazugekommen? Wo sehe ich noch Spannungen?“ Eine weitere Frage ist, was mich am Aspekt der Themenfelder am meisten beschäftigt hat und wie ich zu dem neu gewonnenen pädagogischen Wissen stehe. Auf der Lerninsel soll somit rekapituliert werden, was mir als Teilnehmende*r während der Weiterbildung widerfahren ist, wo ich meine Schwerpunkte gelegt habe und wie ich die Spannung zwischen Künstler*insein und pädagogisch handelnde*r Künstler*in verstehe. Bei der Arbeit an den Lerninseln sind vier signifikante Punkte zu beachten.

1

Pädagogisches Wissen: In der Weiterbildung wurde zahlreiches pädagogisches Wissen einbracht; einige dieser Deutungsangebote sind mir eventuell noch unvertraut und ich widerspreche ihnen auch. Es gilt dann, das pädagogische Wissen weiter „zu kneten“ und zu verstehen.

2

Bestimmte Erfahrungen: Die Erfahrungen, die ich in den Workshops gemacht habe, aber vor allem während der Praxistage, klingen in mir noch nach und ich kann mich hier darüber verständigen.

3

Meine Mit-Künstler*innen haben auch Lern- und Handlungsproblematiken, an denen ich mein pädagogisches Handeln als Künstler*in besser verstehen lernen kann.

Die Rolle der Moderierenden ist es, zu verstehen, nachzuhaken; aber sie sind auch Expert*innen des Themenfeldschwerpunktes. Sie können bestimmtes Wissen noch einmal erklären und auf die Erfahrungen der Teilnehmenden beziehen. Außerdem geben sie Gegenhorizonte als Interpretationen der jeweils verhandelten Sache an.

Jede Lerninsel kann ca. 1 ½ h besucht werden. Wenn es aus organisatorischen oder gruppenspezifischen Gründen nötig wird, wird diese Zeit verkürzt oder verlängert. Diese Struktur bietet mehrere wichtige Implikationen, die den Ansatz einer subjekttheoretischen Didaktik stark machen (vgl. Kapitel 2.1, Teil 2). Das Subjekt kann einen eigenen Weg wählen. Je nach Interesse kann es an jenen Inseln arbeiten, die es gerade (noch) für wichtig erachtet. Die Teilnehmenden können die je eigenen Deutungsmuster und -aspekte in die Diskussion einbringen und mit anderen vergleichen. Außerdem kommen sie mit verschiedenen und klar abgegrenzten Deutungen von Seiten der Lehre in Verbindung, weil es drei Moderierende auf den Lerninseln und somit drei verschiedene Haltungen gibt.

3.3.3

Der letzte Tag der Weiterbildung: Welches Verständnis von künstlerisch-pädagogischem Handeln habe ich?

Freitagvormittag: Letzte Lernfigur – „Das Ergebnis meiner Selbstverständigung!“

Nachdem wir uns am zweiten Tag noch einmal ausführlich mit allen Themenfeldern aus Sicht der Teilnehmenden beschäftigt haben, schließt die Arbeit an der Lernfigur die große Klammer der Weiterbildung. Leitende Frage soll sein, was die Weiterbildung für meine Sicht auf künstlerisch-pädagogisches Handeln bedeutet hat. „Wie ist mir pädagogisches Handeln als Künstler*in neu und anders vor Augen getreten? Welche Bedeutung hat pädagogisches Handeln *nun* für mich? Wie würde ich meinen Blick auf pädagogisches Handeln heute beschreiben? Was ist bei mir besonders augenfällig geworden? Welche Aspekte pädagogischen Handelns würde ich für mich als besonders bedeutsam beschreiben und warum?“ Nicht zuletzt bieten die Lerninseln des Vortages zahlreiche Aspekte, um das eigene pädagogische Selbstverständnis zu beschreiben.

Die Reflexion des eigenen Selbstverständnisses zum eigenen künstlerisch-pädagogischen Handeln gliedert sich an diesem Freitagvormittag in drei Phasen:

1

In der ersten Phase gehen die KuK noch einmal mit sich selbst, den großen Lernfigurtapeten aus den vorherigen Lernfigurarbeiten und ihrem Lerntagebuch in Klausur. Ziel ist es, den eigenen Werdegang des pädagogischen Denkens und Sehens während der Weiterbildung zu rekapitulieren und zu dokumentieren.

2

Im nächsten Schritt gilt es, die eigenen „Lernergebnisse“ – als Darstellung der je eigenen Bedeutungen und meinem pädagogischen Blickwinkel - aufzuzeichnen und für die anderen anhand einer „Lernfigur-Vernissage“ zur Verfügung zu stellen. Wir enden somit mit einer **Vernissage der Selbstverständnisse** so, wie wir mit einer **Vernissage des Weiterbildungsverständnisses begannen** (vgl. Kapitel 3.1.1, Teil 1). Hier wird die Richtung der Weiterbildung deutlich: Vom Angebot **zur Aneignung**. Die KuK arbeiten dabei nicht mehr nur mit den Umrissen der großen Lernfigur auf Papier, denn diese ist nur **eine** Möglichkeit, die eigene Vorstellung vom pädagogischen Handeln und den eigenen Blick nach außen zu bringen. An diesem Tag nutzen sie auch andere ästhetische Ausdrucksformen, Sinneserfahrungen und Raumbegegnungen, die den KuK Platz für Kreativität verschaffen. Das „Resultat“ der Weiterbildung (als mein Resultat für **mich**) kann demnach mittels einer anderen künstlerisch-ästhetischen Form dargestellt werden. Wichtig ist, dass es im zweiten Schritt zur Präsentat-

tion des Ergebnisses mithilfe eines Mediums kommt – sei es geschrieben, gemalt oder performt. Es können auch andere „Repräsentanzen“ gefunden werden. Vielleicht drückt ein Baum auf dem Gelände meinen gegenwärtigen pädagogischen Blick am besten aus.

3

Sodann interpretieren die anderen KuK diese Darstellungen. Welche Aspekte der Mit-Künstler*innen zum künstlerisch-pädagogischen Handeln sind mir besonders bedeutsam? Was daran spricht mich besonders an? Wie verstehe und sehe ich diese Darstellung der Lernfigur? Wir gehen in eine Interpretations- und Diskussionsrunde.



Diese Selbstverständigungsphase bildet den inhaltlichen Abschluss der Weiterbildung. Danach gibt es nach dem Mittagessen eine kleine Feier, in der die Teilnehmenden zum einen ein Feedback über die Weiterbildung geben können und zum anderen auch ihr Zertifikat erhalten.



Teil 1: Die Weiterbildung praktisch umgesetzt

4 Was sind die Inhalte der Weiterbildung?

Die Weiterbildung umfasst vier Themenfelder, die sich auf unterschiedliche Weise der eigenen künstlerisch-pädagogischen Praxis der KuK, ihrer Beziehung zu den SuS und ihrem Arbeiten in der Schule nähern. Diese Themenfelder bieten Anregungen für den gemeinsamen Erfahrungsaustausch und die Erarbeitung individueller pädagogischer Konzepte im Spannungsfeld von Organisation und kreativer pädagogischer Interaktion sowie im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung der SuS. Entlang der vier Themenfelder wird den Teilnehmenden wissenschaftlich fundiertes pädagogisches Wissen auf Basis des aktuellen Forschungsstandes angeboten, das zu einer Auseinandersetzung mit den eigenen künstlerisch-pädagogischen Vorstellungen anregen und die vorhandenen Deutungsschemata irritieren soll. Die Themenfelder sollen Gegenhorizonte im Sinne neuer Perspektiven zu den vorhandenen pädagogischen Vorstellungen der KuK bilden. Mit diesem neuen Wissen können die KuK ihre eigene Perspektive auf pädagogisches Handeln hinterfragen und weiterentwickeln. Die Themenfelder sollen demzufolge die Welt- und Selbstverständigung der KuK unterstützen (vgl. Kapitel 1.3, Teil 2). Sie sind gerade nicht als zu vermittelnde Inhalte gedacht, sondern als

ein Material, mit dem die Reflexion der KuK angestoßen und unterstützt wird. Die Fragen und Handlungsproblematiken der KuK sind dabei jedoch der Ausgangspunkt dieser Reflexion (vgl. Kapitel 5.2, Teil 1). Mit dem Material der Themenfelder reagieren die Weiterbildenden auf diese Fragen. Je nachdem welche Fragen und Probleme erörtert werden, gilt es, das vorhandene Material weiter anzureichern.

Teil 1: Die Weiterbildung praktisch umgesetzt



4.1

Themenfeld I: Das künstlerische Selbstverständnis

Schlüsselbegriffe:

Künstlerisches Selbstverständnis, Spezialität, Wahrnehmung, Prozess, „Ihr-seid-das-Angebot“, Künstler*innen-bleiben-Künstler*innen, „Wer bin ich als Künstler*in“, Künstlerischer Prozess, Meine Kunst, Mein Thema, Meine Identität, Anspruch, Meine Botschaft, Meine Rolle in der Gesellschaft, Kreativität, Produkt, Ich

Fragen:

Was bedeutet es für mich, ein*e Künstler*in zu sein? Was ist das Charakteristische meiner Sicht auf die Welt? Welche künstlerische Wahrnehmung und Haltung vertrete ich als Künstler*in? Wie erschließe ich mir künstlerisch meine Welt? Was bedeutet es für mich, Kunst zu schaffen? Wie könnte dieses Vorgehen für SuS bedeutsam sein? Welche Inhalte und Fragen beschäftigen mich bei meiner künstlerischen Arbeit? Wie strukturiere ich meinen eigenen künstlerischen Arbeitsprozess?

Das Themenfeld I unterstützt die Explikation des eigenen künstlerischen Selbstverständnisses. Die KuK haben die Möglichkeit, ihre eigene Arbeit den anderen KuK zu präsentieren und von anderen gespiegelt zu bekommen, was ihre künstlerische Spezialität auszeichnet. So lernen sich die Teilnehmen-

den auch als KuK ganz neu kennen. Eine wesentliche Ressource der Weiterbildung sind die Kontakte zu den Künstlerkolleg*innen und das Kennenlernen über Sparten-grenzen hinweg. In der Weiterbildung „d.art“ kommen KuK aller Couleur zu Wort. In der jeweiligen Workshop-situation dieses Themenfeldes geht es somit um die künstlerische Person selbst. Die Aussprache meines Selbstverständnisses gegenüber anderen ist ein Mittel, um mich meiner eigenen Botschaft zu nähern und kein Mittel zur Selbstdarstellung. Alles spitzt sich auf die Frage zu: „Was bedeutet mir meine Kunst?“. Es ist von Seiten der Weiterbildenden eine analytische Trennung vorzunehmen zwischen der Reflexion des Selbstverständnisses und den Anforderungen, die die Schulwirklichkeit an die KuK richtet. Hier geht es nicht um Werbung, sondern um den **Kern der Kunst**. Schulpraktische Fragen sind in diesem Themenfeld gerade fernzuhalten. Nur wenn die Potenziale der eigenen Kunst den KuK klar vor Augen treten, können sie diese für die Kunstprojekte mit den SuS nutzen (vgl. *Diens-tag im Auftaktworkshop Kapitel 3.1.2, Teil 1*).





Arbeit an der eigenen Biografie und Identität

Kunst- und Kulturschaffende, die ästhetische Bildung mit Kindern und Jugendlichen realisieren wollen, stehen eventuell vor einem biografischen Umbruch und suchen Orientierung in der neuen Rolle als künstlerisch-pädagogisch Handelnde im Kontext Schule. Aus der erwachsenenpädagogischen Lernforschung und der kunstpädagogischen Professionalitätsforschung wissen wir, dass die Reflexion der eigenen Biografie entscheidend ist, wenn es darum geht, sich auf Lebensinteressen einzulassen. Eigene künstlerische Tätigkeiten und biografische Erfahrungen in der Schule sind zentrale Bezugspunkte für die Ausgestaltung der neuen Rolle. Die im Projekt „d.art“ konzipierte Weiterbildung bearbeitet die künstlerisch-pädagogische Tätigkeit der Teilnehmenden als **Statuspassage** im Hinblick auf das Verhältnis der KuK zu ihrer eigenen Biografie, zum Gegenstand Kunst und zu schulischen Ver-

mittlungszusammenhängen. Biografische Reflexionsarbeit und die Thematisierung von Vermittlungsanliegen im Rahmen künstlerischer Arbeit bilden einen thematischen Schwerpunkt in der Weiterbildung. Demnach ist diese pädagogische Weiterbildung auch wesentlich **Identitätsarbeit**.

Das künstlerische Selbstverständnis als Grundlage pädagogischer Arbeit

Grundlage für die pädagogische Arbeit in Kunstprojekten ist das jeweilige künstlerische Selbstverständnis. Das künstlerische Selbstverständnis ist der Weg, mit dem sich die KuK ihre Welt erschließen! Diese Art von Weltzugang soll den Jugendlichen eröffnet werden, damit sie sich ihre Lebenswelt mit einer neuen Perspektive erschließen können. Dieser Weltzugang muss den KuK bewusst sein, damit sie ihn anderen

Menschen anbieten können. Die Teilnehmenden der pädagogischen Weiterbildung sind zwar Expert*innen ihres eigenen künstlerischen Weltzuganges, können diesen aber oft nur unzureichend formulieren oder darstellen. Die Reflexionen in diesem Themenfeld dienen der künstlerischen Selbstverständigung und sind der Ausgangspunkt für die weitere Projektplanung und Gestaltung im Themenfeld II und III (vgl. Kapitel 4.2/4.3, Teil 1). Das Themenfeld I ist deshalb fundamental, weil es der Ausgangspunkt für alle weiteren Schritte in der Weiterbildung ist. Es stellt den biografischen Bezug zu Beginn und am Abschluss der Weiterbildung her. Das in der Weiterbildung neu gewonnene pädagogische Verständnis soll mit der eigenen künstlerischen Persönlichkeit vermittelt werden können. Das setzt voraus, dass ich mir als Künstler*in klar mache, wer ich eigentlich künstlerisch bin.

Künstlerische Expertise und Vermittlungsanliegen herausarbeiten

Die Teilnehmenden reflektieren ihr künstlerisches Selbstverständnis, um sich das kunstspartenspezifische Bildungspotenzial bewusst zu machen (wie können sich an-

dere mit „meiner“ Kunstsparte die Welt erschließen?). Hieraus resultieren für das pädagogische Handeln spezifische Bildungserträge. Ziel dieser Selbstverständigung ist es zu klären, was sie bisher mit ihrer Kunst vermitteln und ausdrücken wollten. In Themenfeld I müssen das Verhältnis zur eigenen Kunst(sparte) und der damit verbundene Vermittlungsanspruch an die **Gesellschaft** klarer und mitteilbar werden. Dies beinhaltet sowohl das „Was“ als auch das „Warum“ des eigenen Kunstschaffens zu klären. Das künstlerische Selbstverständnis und Handeln bildet den Ausgangspunkt für das Kunstprojekt mit den SuS. Kunst als ein anderer Zugang zur Welt setzt sich vom Alltagsverständnis der SuS ab und ist das jeweilige Angebot der KuK im Projekt (vgl. Themenfeld II, Kapitel 4.2, Teil 1). In der jeweiligen Kunst liegen fremde Zugänge zur Welt umschlossen, die die KuK den SuS zugänglich machen müssen. Die SuS bekommen so einen Zugang zur Wahrnehmungsweise der KuK, die sich gerade auf andere noch unbekannte Bedeutungsräume richtet (vgl. Kapitel 1.2/1.5, Teil 2). Es sollte für die Seminarteilnehmenden deutlich werden, wie die einzelnen KuK durch ihre Kunst hindurch die Welt wahrnehmen. Das eigene künstlerische Handeln wird so aber auch „entzaubert“;



Ziel dieser Selbstverständigung ist es zu klären, was sie bisher mit ihrer Kunst vermitteln und ausdrücken wollten.

es wird reflexiv eingeholt und so aufbereitet, dass es für die SuS zugänglich wird. Durch den künstlerischen Zugang sollen Erschütterungen in der Alltagswahrnehmung der SuS stattfinden (vgl. Kapitel 1.5, Teil 2). Die SuS hinterfragen bestehende Bedeutungen ihrer Lebenswelt auf künstlerische Weise. Die KuK besitzen demnach eine künstlerische Spezialität im Sinne von Expertise, einen **spezifischen Zugang zur Welt**, den sie den SuS anbieten.

Als zusammenfassendes Ziel dieses Themenfeldes lässt sich demnach sagen, dass die eigene künstlerische Identität und das eigene Selbstverständnis hinsichtlich verschiedener Perspektiven zu reflektieren ist. Ziel ist es ebenso, dass die KuK am Ende des Themenfeldes ihr Kunstverständnis auf den Punkt bringen können, um dieses als Potenzial des Kunstprojektes den SuS zugänglich machen zu können. Es gilt, die eigene Kunst auf die Schulwirklichkeit und die Interessen der SuS zu übertragen. Das Wissen um die eigenen künstlerischen Techniken, der darin liegenden Potentiale ästhetischer Erfahrung sowie die eigenen Vorstellungen künstlerischen Arbeitens müssen expliziert werden.

4.2

Themenfeld II: Ästhetische Bildung

Schlüsselbegriffe:

Bildungsidee, Selbstbildung, Lebenswelt, ästhetische Wahrnehmung, Irritieren, Bildungspotenziale der Kunst, Bildung als ästhetische Bildung, Handlungsproblematiken als Ausgangspunkt, Brüche, Widersprüche, Sinnlichkeit, Bildungserfahrungen, Bildungsbiografien, Vom Ich zum Du

Fragen:

Welches Bildungsverständnis habe ich? Welche ästhetische Wahrnehmung ermögliche ich den SuS? Wie lässt sich ästhetische Bildung als Bildung im Medium der Kunst auf die Lebenswelt der SuS beziehen? Was wäre aus meiner Sicht ein gelungener Bildungsprozess? Welche Bildungsprozesse möchte ich im Projekt unterstützen? Was können die SuS mithilfe meines Kunstprojektes erleben und ausbilden?

Mit den Materialien des Themenfeldes II soll die Entwicklung eines eigenen Bildungsverständnisses der einzelnen KuK möglich werden, aus dem sich die Projektidee und der Entwurf des Projektes ästhetische Bildung ergeben (vgl. Kapitel 1, Teil 2). Das ästhetische Bildungsprojekt soll die Lebenswelt der SuS im Medium der Kunst zur Sprache bringen und **nicht** alltägliche

Perspektiven darauf entwickeln (vgl. Kapitel 1.5, Teil 2). Wenn ich als KuK pädagogisch handle, dann zeige ich einerseits meine Vorstellungen von Kunst und was sie generell leisten kann, die Welt und mich selbst besser zu verstehen und andererseits natürlich auch mein Geschick, Kunst zu machen. Dafür muss ich die Frage geklärt haben, wie ich mich als Künstler*in verstehe und meine eigene Kunst wahrnehme (vgl. Themenfeld I, Kapitel 4.1, Teil 1). Außerdem muss ich mich für die pädagogische Frage öffnen, was ich von meinem künstlerischen Handeln in das künstlerisch-pädagogische Handeln mit den SuS integrieren kann (vgl. Themenfeld III, Kapitel 4.3, Teil 1). Bevor ich jedoch mit der Projektentwicklung und Projekterprobung beginne, ist zu reflektieren, was die SuS an meiner Kunst interessieren **könnte** und auf welche Welt- und Selbstverständigung sie sich mit mir einlassen wollen (vgl. Kapitel 1.6, Teil 2). Es geht auch darum, zu zeigen, vorzumachen und künstlerische Ideen zu geben und einen eigenen Standpunkt zu offerieren. Außerdem – und das in erster Linie – ist es wichtig, die SuS und deren Standpunkt zu verstehen, ihre Probleme und Interessen aufzugreifen und umzusetzen. Ästhetische Bildung ist ohne eigensinnige Subjekte nicht möglich (vgl. u.a. Dienstag im Auftaktworkshop, Kapitel 3.1.2, Teil 1).

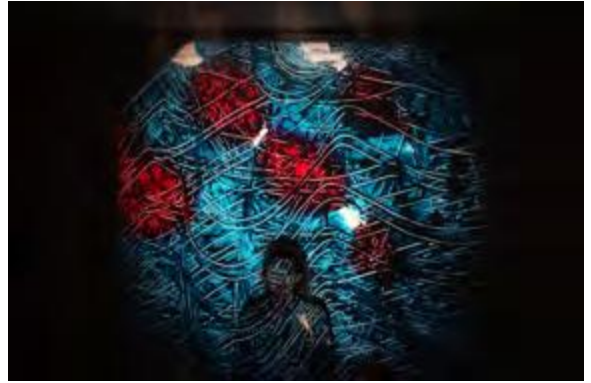
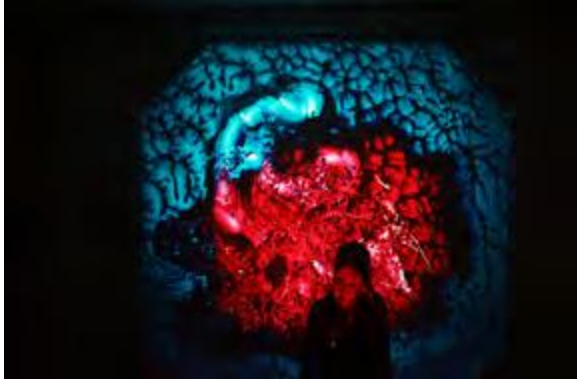


Ein eigenes ästhetisches Bildungsverständnis muss sich entwickeln

Dieses Themenfeld beschäftigt sich demnach mit dem Kern des Bildungsgedankens. Deshalb lautet eine wesentliche Frage: „Wofür brauche ich eigentlich ein Bildungsverständnis für mein Kunstprojekt?“ Wenn Bildung im Medium der Kunst stattfindet, geht es darum die Potenziale dieses Mediums zu ergründen, um sodann die Bildungspotenziale des eigenen Kunstprojektes zu reflektieren. Ziel des gesamten Themenfeldes ist es, ein eigenes Bildungsverständnis zu entwickeln und die eigenen Projekte ästhetischer Bildung entsprechend zu gestalten. Die eigenen Bildungserfahrungen der KuK stehen jedoch am Anfang der Betrachtungen. Bildungserfahrungen haben sie am meisten in der Schulzeit gemacht. Es sind aber sehr oft andere als jene, auf die das Kunstprojekt abzielen soll. An dieser Stelle soll ein bestimmter Bildungsbegriff plastisch werden, der sich hinsichtlich Funktionalität und Emanzipation gliedern lässt, denn Schulbildung changiert gemeinhin zwischen Emanzipation und Funktionalität, einschließlich Selektivität. Es gilt, den Unterschied zwischen Bildungs- und Qualifikationsprozessen deutlich zu machen (vgl. Kapitel 1.4, Teil 2).

Die Frage nach dem Bildungspotenzial der eigenen Kunst

Deshalb wird in der Weiterbildung die Frage zentral, wie die KuK den SuS eine neue Erschließung ihrer Lebenswelt ermöglichen können und ihr Kunstprojekt zum Bildungsprojekt wird (vgl. Kapitel 1.6, Teil 2). Die sich daran anschließende Frage lautet: Wie lautet der Bildungsgegenstand des Kunstprojektes? Zum Bildungsgegenstand werden Aspekte aus der individuellen Lebenswelt der SuS. Ausgangspunkt ist immer die Logik des eigenen künstlerischen Handelns, das danach befragt werden soll, wo es für die Bildungsprozess der SuS anschlussfähig ist. Daraus folgt, dass die SuS keine „Zauberlehrlinge eines Meisters“ werden und einfach nachmachen, sondern der Meister seine eigene Kunst und **Wahrnehmung** soweit anbieten kann, dass die SuS mit der hier neu erkannten Logik und **Augen** der Kunst, seine Lebenswelt neu verstehen und begreifen kann. Die Logik der Kunst wird **so** in eine Logik der Bildung transformiert.



Teil 1: Die Weiterbildung praktisch umgesetzt

Was bedeuten die Kunstprojekte für die SuS?

Das didaktische Modell des Kunstprojektes steht somit unmittelbar mit der Logik des Kunstmachens (Logik der KuK) und der Logik des Sich-Bildens im Medium der Kunst in Verbindung (Logik der SuS).

„Wie können beide Logiken vermittelt werden?“ ist hier die leitende Frage. Die Lebenswelt der Schüler soll demnach aufgegriffen und das Deutungsangebot der Kunst eingebracht werden. Bislang war für die KuK die eigene künstlerische Tätigkeit und die eigene biografische Erfahrungen der zentrale Bezugspunkt ihres bisherigen Handelns. Darum gilt es in einer pädagogischen Weiterbildung den KuK die Perspektive der SuS zugänglich zu machen. „Wie kann ich als KuK die Perspektive der SuS zum Ausgangspunkt meines künstlerisch-pädagogischen Handelns machen?“ Eine wesentliche Anforderung der Weiterbildung an die KuK ist es, den Bezug zur Lebenswelt der SuS herzustellen. Es geht um die Möglichkeit, die Lebenswelten der SuS zur Sprache zu bringen. In den Projekten ästhetischer Bildung geht es nach unserer Auffassung für die Jugendlichen nicht in erster Linie darum, künstlerische Kompetenzen zu erlangen und in diesem Sinne die KuK zu kopieren. Es geht vielmehr

um **Erfahrungen durch und mit der Kunst**. SuS sollen in den Projekten ästhetischer Bildung ästhetische Erfahrungen machen können, die Selbst-Bildungsprozesse anstoßen (vgl. Kapitel 1.5, Teil 2). Es geht uns um die Entwicklung eigener Gedanken, Fragen und Anliegen im Kunstprojekt. Wir nehmen an, dass es über alle Kunstsparten hinweg **Potenziale der Kunst** gibt, Bildungsprozesse anzustoßen. In den Kunstprojekten sollen Erfahrungen ermöglicht werden, die Begrenzungen im eigenen Handeln zu überwinden, die durch eingeschliffene Wahrnehmungsweisen entstanden sind (vgl. Kapitel 1, Teil 2). Deshalb schließt ein Kunstprojekt als Bildungsprojekt gerade auch den **Bruch mit alltäglichen Wahrnehmungsweisen** ein. Wir verstehen ästhetische Bildung als eine Form und ein Medium, um über ein ganz persönliches Problem, über einen bestimmten „Riss“ oder eine Irritation in der alltäglichen Lebenswelt eine Verständigung zu beginnen. Selbstbildungsprozesse der SuS beginnen dort, wo es um das geht, was die SuS zum Thema machen wollen. Deshalb ist demnach wesentlich, welche Interessen und Bedeutungen **die SuS** mitbringen. Es geht nicht nur um den „Flow“, ums Feeling, um „das Erlebnis“, sondern um meine Lebenswelt, um mich als SuS und meine Fragen. Die in der Weiterbil-



Selbstbildungsprozesse der SuS beginnen dort, wo es um das geht, was die SuS zum Thema machen wollen.

derung realisierten Praxisprojekte sollen das Potenzial haben, Kinder oder Jugendliche stark zu machen und sie befähigen, sich und ihre Lebenswelt zu reflektieren. Über die in der künstlerischen Arbeit vermittelten Erfahrungen können die SuS mit **routinierten Alltagserfahrungen brechen**. Solche Projekte sind deshalb in besonderer Weise geeignet, neue Orientierungen und Perspektiven auf sich selbst und die Gesellschaft zu entwickeln. Die SuS lernen sich selbst neu kennen. Ausgangspunkt von Selbst-Bildungsprozessen sind die Handlungsproblematiken der Jugendlichen, Irritationen, kleine und große Krisen, Verständnisfragen und Orientierungsanliegen. Sie gilt es zur Sprache zu bringen und zum Ausgangspunkt des Bildungsprozesses zu machen und nicht die Anforderungen der KuK.

Auch die Ziele schulischer Bildung und Erziehung sowie Persönlichkeitsentwicklung, soziale Kompetenzen und fachliche Kompetenzen setzen Jugendliche voraus, die sich selbst kennen und die gelernt haben, sich selbst zu erfahren, die sich selbst organisieren können und ihr soziales Umfeld verstehen. Schule vernachlässigt oft diese wichtigen Selbstbildungsprozesse zugunsten fachlicher Unterrichtung. Projekte ästhetischer Bildung stellen hier eine wichtige Ergänzung dar. Sie sind eine Reise zu sich selbst und zum sozialen Umfeld. Ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken die eigene Familie, die peer group, aber auch kulturelle Themen wie Kleidung, Schmuck, Musik und gesellschaftliche Bereiche, wie Ökologie und Flucht. Ästhetische Bildung stellt auf diese Weise einen wichtigen Beitrag für die

Demokratisierung und Diversifizierung der Schulkultur dar.

Daraus leiten sich für die KuK die weitreichenden Fragen ab: „Wie findet man Problem- und Fragestellungen der SuS? Wie baue ich eine Beziehung zu den Erfahrungswelten der SuS auf? Wie können sich die SuS als Person öffnen – trotz der vorherrschenden Schulerfahrungen? Kunst wird an dieser Stelle zum **Erkenntnisformat**. Das ist der wesentliche Unterschied zwischen Künstler*innen und Kunstvermittler*innen. Die KuK müssen über ihre eigene Sichtweise hinaus auf die SuS zugehen. Normalerweise beschäftigen sich die KuK mit den eigenen und nicht mit fremden Lebenswelten. Die zentrale Aufgabe des zweiten Themenfeldes liegt demnach darin, den KuK ein Reflexionsangebot zu machen, das pädagogisches Handeln im Spannungsverhältnis zwischen Vermitteln der Kunst und dem Verstehen der Lebenswelten verortet (vgl. Kapitel 2.3.3, Teil 2).

Bildungsprozesse als Verständigungsprozesse

Kunst soll in den „d.art“-Projekten Irritationen routinierter Wahrnehmungen provozieren und somit Differenzenerfahrung möglich machen. Mithilfe des Kunstprojektes kann thematisiert werden, dass sich das Handeln der SuS immer auf gesellschaftliche Bedeutungen bezieht (vgl. Kapitel 1.2, Teil 2). Das eigene Handeln ist auf seine Begründungen zu hinterfragen und zu verstehen.



An dieser Stelle sind Vielfalt und Abweichung von der Norm erwünscht und notwendig.

In diesem Sinne bedeutet die künstlerisch-pädagogische Arbeit als „Vermittlungsprozess“, dass ich mich mit den SuS über die in der künstlerischen Arbeit einfließenden Bedeutungen **verständlich**, den **Sinn** greifbar mache und Sinnunterschiede offenlege (vgl. Kapitel 2, Teil 2). So werden neue Deutungen ausprobiert und besprochen. An dieser Stelle sind Vielfalt und Abweichung von der Norm erwünscht und notwendig. In diesen Differenzerfahrungen nimmt die Projektidee ihren Anfang. Die Frage, was ich im Kunstprojekt erreichen, zeigen, besprechen will, wird so zu einer immerwährenden Aushandlungsfrage **aller** am Projekt beteiligten Personen, die vor allem die Frage nach dem „Sinn des Ganzen“ in den Mittelpunkt rückt.

Ziel dieses Themenfeldes ist es demnach, dass die KuK bei ihrer Selbstverständigung in dem Spannungsverhältnis von Kunstanforderungen und Lebensweltinteressen begleitet und unterstützt werden. Wo sie sich letztlich selbst positionieren, bleibt offen. Alle KuK sollen die Möglichkeit bekommen, ein Bildungsverständnis zu entwickeln, dass zum einen die eigene künstlerische Arbeit, zum anderen die Interessen der SuS integriert. Aufgabe der pädagogisch tätigen KuK ist dabei die Gestaltung und

Moderation des entsprechenden Rahmens. Darüber hinaus ist eine didaktische Herausforderung dieses Themenfeldes nicht zuletzt, jenes im Bildungsbegriff umschlossene Spannungsverhältnis zwischen Emanzipation und Funktion herauszuarbeiten. Selbst- und Fremdbestimmung in der ästhetischen Bildung erhält in diesem Zusammenhang eine doppelte Bedeutung: erstens als Bildungsgegenstand, wenn Selbst- und Fremdbestimmungsverhältnisse in der Lebenswelt der SuS mittels künstlerischen Schaffens reflektiert werden, zweitens im eigenen Vermittlungszusammenhang, der sowohl durch künstlerische Freiheit und Selbstbestimmung als auch durch Lernanforderungen, d.h. die Anforderung zur Welt- und Selbstverständigung und damit auch durch Fremdbestimmung gekennzeichnet ist.

An dieser Stelle sind Vielfalt und Abweichung von der Norm erwünscht und notwendig.

4.3

Themenfeld III: Didaktische Herausforderungen des pädagogischen Handelns

Schlagworte:

Umsetzung der Bildungsidee, pädagogische Beziehung gestalten, Projektphasen, Anfangssituationen, Schluss-situationen, Interessen der SuS, Subjektstandpunkt, Spannungsfäden, Standpunktfinden, zu den SuS „ins-Boot-steigen“, pädagogisches Handeln, Risiko, Beziehung, Orientierung, Struktur, Offenheit, Interessen, Erwartungen, Regeln, Gruppe, Anerkennung, Verstehen, Reflexion, Du und Wir

Fragen:

Wie werden Erkenntnis-, Lern- und Lebensinteressen der SuS im Projekt thematisiert? Welche Vorgaben und Angebote gebe ich mit dem Projekt an die SuS, die auch gleichzeitig Anknüpfungspunkt für sie sein können? Wie baue ich eine pädagogische Beziehung mit den SuS auf?

Wie finden die Lerninteressen der SuS eine Berücksichtigung? Wie gestalte ich das Spannungsverhältnis von Offenheit und Struktur, von Lehrinteresse und Lerninteressen? Welche Handlungsproblematiken sind in meiner Praxis aufgetaucht? Wie lassen sich diese vor dem Hintergrund des pädagogischen Wissens neu verstehen?



Die pädagogische Handlungsfähigkeit erweitern

Das Themenfeld III dient erstens der Planung eigener Projekte ästhetischer Bildung und zweitens der Entwicklung pädagogischer Reflexionskompetenz mit Blick auf die in den Projekten aufgebaute pädagogische Beziehung (vgl. Kapitel 2, Teil 2). Es besteht für die Teilnehmenden die Möglichkeit, die flüchtigen Momente aus der eigenen Projektpraxis für die weitere pädagogische Arbeit zu deuten und die darin gemachten Erfahrungen für die weitere Tätigkeit zugänglich zu machen. Dieses Themenfeld ist somit auf der Ebene des pädagogischen Handelns angesiedelt. Die Thematisierung des Arbeitsbündnisses und die pädagogische Beziehung zwischen KuK und Jugendli-

chen rückt in den Fokus. Hier wird das pädagogische Planen, Handeln und Reflektieren in den Blick genommen. Pädagogisches Handeln gilt als nicht standardisiertes Handeln und unterliegt einem „Technologie-defizit“. Im Themenfeld III soll die Selbstverständigung über das eigene pädagogische Handeln der KuK begleitet werden. Es werden verschiedene sog. „Spannungsfäden“ angeboten, die pädagogische Beziehungen charakterisieren (vgl. Kapitel 2.3, Teil 2). Die KuK haben die Chance sich entlang dieser Spannungsfäden zu positionieren.

Die KuK sollen in der Weiterbildung „d.art“ ihr eigenes pädagogisches Handeln finden, unabhängig von bestimmten didaktischen Modellen. Die KuK entwickeln somit am Ende der Weiterbildung ein künstlerisch-experimentelles Konzept, indem es darum geht, sich hinsichtlich bestimmter pädagogischer Fragestellungen begründet zu positionieren und zu handeln. Am Ende sollen die

KuK für die Gestaltung des pädagogischen Arbeitsbündnisses sensibilisiert sein. Die KuK sollen gerade auf die **Unsicherheit pädagogischen Handelns** in Form der pädagogischen Spannungsverhältnisse aufmerksam gemacht werden. Die Bereitschaft, sich auf das Unbekannte und das nicht Geplante der Situation mit den subjektiven Bedeutungen der SuS einzulassen, steht im Zentrum der Weiterbildung. Die KuK sollen lernen, mit Unsicherheiten umzugehen, die sich gerade aus Widersprüchlichkeiten des pädagogischen Handlungsfeldes ergeben. Alle KuK erhalten die Möglichkeit, sich selbst zu reflektieren. Ein kurzes Beispiel: Die Liebe zur eigenen Kunst kann verhindern, dass ich die SuS in ihren spezifischen Bedürfnissen wahrnehme. Je stärker ich emotional in meinem Thema verhaftet bin, umso stärker ist die Gefahr, dass man in die Instruktionssituation verfällt. Folgende zentrale Fragen werden in diesem Zusammenhang wesentlich: „Wie komme ich an die Interessen der SuS?



Wie kann ich die Interessen erschließen und verstehen? Wie gestalte ich mein pädagogisches Handeln zwischen Sicherheit und Offenheit des Prozesses? Wie gehe ich mit Regeln im Projekt um? Wie gehe ich mit gruppenspezifischen Prozessen um?“ (vgl. *Freitag im Auftaktworkshop, Kapitel 3.1.5, Teil 1; Zwischenworkshop 1. Tag, Kapitel 3.2.1, Teil 1; Abschlussworkshop 1. Tag, 3.3.1, Teil 1*).

Planung der Projekte entlang der Phasen des ästhetischen Forschens

Zu diesem Themenfeld gehört das Planungskonzept des ästhetischen Forschens (vgl. *Knoke/Leuschner 2012; Kämpf-Jansen 2012*).

Die Phasen des ästhetischen Forschens (Thema/Frage finden; Forschen, Sammeln und Erleben; Material aufbereiten, Präsentieren und Auswerten) dienen der beispielhaften Strukturierung der eigenen Projektplanung, wobei die oben beschriebenen Fragen im Rahmen der einzelnen Phasen thematisiert werden. Dabei ist der Ausgangspunkt des Kunstprojektes von besonderer Wichtigkeit: Einerseits kann das Projekt seinen Anfang in den Fragen der SuS finden, andererseits auch in einem ästhetischen Erlebnis, das im Nachklang besprochen und durchdacht wird (vgl. *Kapitel 1.3, Teil 2*). Immer sollen die Interessen und Gesichtspunkte der SuS Dreh- und Angelpunkt der Auseinandersetzung sein, so die hiermit verbundene These.

Die Projektplanung orientiert sich für gewöhnlich entlang der Logik künstlerischen Experimentierens. Anhand der Entwicklung und der Bearbeitung des eigenen Projekts entlang der schematisierten Projektphasen können die Planungs- und Lernproblematiken der KuK im weiteren Workshopverlauf plastisch verortet, veranschaulicht und sodann reflektiert werden. Im Kern können sich die KuK folgende Fragen stellen: „Wie möchte ich mein Kunstprojekt im Kontext meiner Kunst entwickeln? Welche Probleme ergeben sich für mich dabei?“ Die in den vorherigen beiden Themenfeldern besprochenen Inhalte „künstlerisches Selbstverständnis“ und „ästhetisches Bildungsverständnis“ sollten mit dem pädagogischen Handeln verbunden werden. Die Vorstellungen zum Arbeitsbündnis sollten mit dem jeweiligen Selbstverständnis ins Verhältnis gesetzt werden. Die Reflexionen dienen dabei nicht dem Aufbau eines „pädagogischen Notfallkoffers“, sondern eher der Erweiterung und Ausfächerung von Begründungen für das eigene pädagogische Planen. Am Ende sollen Projekte stehen, anhand derer exemplarisch grundlegende didaktische Fragen erörtert wurden. Dies geschieht, wie bereits erwähnt, immer vor dem Hintergrund der Nichtplan- und Technisierbarkeit von Bildungsprozessen. Die Teilnehmenden sollen daher die zum Problem gewordene Situation pädagogisch reflektieren, um praktische Gestaltungsmöglichkeiten zu entwickeln (vgl. *Mittwoch und Donnerstag im Auftaktworkshop, Kapitel 3.1.3/3.1.4, Teil 1*).

Sich auf die Lerninteressen der SuS einlassen

Der Vermittlung des eigenen Anspruchs mit den Interessen der SuS kommt ein großes Gewicht zu (vgl. Themenfeld II, 4.2, Teil 1). Das ist die Kernaussage des Themenfeldes II. Leitende Problemstellung des Themenfeldes ist die Frage, wie die Lerninteressen der SuS als Ausgangspunkt der künstlerischen Projekte genutzt werden können. Das Thematisieren der Lerninteressen der SuS beinhaltet die Bezugnahme auf die Lebenswelt und die Person der SuS. Dies wiederum beinhaltet die präzise Bestimmung des Bildungsangebotes, das in dem eigenen Projekt gemacht werden soll, sowie die Reflexion der eigenen Vermittlungsinteressen. Pädagogisches Handeln wird im Themenfeld III in seiner sozial- interaktiven Dimension als Gestaltung einer pädagogischen Beziehung fokussiert (vgl. Kapitel 2.3.1, Teil 2). Die KuK sollen ihre spezifische pädagogische Beziehung zu den Jugendlichen reflektieren. Das bedeutet ein Sich- Einlassen auf ungewisse Situationen (vgl. Ungewissheitsantonomie, Kapitel 2.3.3, Teil 2), um individuelle Selbstbildungsprozesse der SuS zulassen zu können und Abstand zu nehmen von Steuerung. Zu lernen bedeutet für uns den SuS etwas zuzumuten und zugleich ihnen zu folgen, in deren Boot zu steigen und sie nicht ins eigene Boot zu holen. Die pädagogische Beziehung soll über den alltäglichen Dialog hinaus Erkenntnisprozesse der Lernenden unterstützen. Es geht um das Verstehen der Positionen des Gegenübers und dessen Sicht auf die Welt (vgl. Kapitel 2.1, Teil 2), um ästhetische Bildung. Das bedeutet vor

allem, „sich selbst“ authentisch erfahren zu können. Dafür müssen die KuK in der Lage sein, mit „schulischen Störgeräuschen“ im Projekt umzugehen. Störgeräusche sind z.B. gruppendynamische Entwicklungen und Posings oder typische Erwartungshaltungen der SuS („Mache mich lernend!“). Das wird eindrücklich an den nachfolgenden Erwartungen der SuS an einem Brandenburger Gymnasium (Klassenstufe 9/10) veranschaulicht: „KuK sollen...

- > **uns praktisch arbeiten lassen**
- > **uns selbst überlegen lassen was wir machen wollen**
- > **nett, witzig, interessant, lustig und offen für neues sein**
- > **so sein, dass wir Respekt vor ihnen haben**
- > **selbstbewusst sein**
- > **für Disziplin sorgen**
- > **SuS einbeziehen**
- > **SuS zum Mitmachen animieren und zusammen mit den SuS arbeiten/singen/spielen**
- > **normal auftreten, also sie sollen sich nicht unbedingt verstellen und normal erzählen**
- > **neue Ansichten zu uns bringen, neue Übungen (uns formen)**
- > **uns überraschen und faszinieren und es soll lustig sein und Spaß machen.**

und andererseits die Interessen der SuS einzubeziehen und zur Sprache zu bringen. Auch hier soll es darum gehen, dass die KuK in ihrem pädagogischen Handeln sicherer und begründeter werden. Die KuK bekommen mit diesem Modell eine Entscheidungshilfe, sich besser zu orientieren, sich besser zu verorten und mehr Klarheit **über die Situation** zu gewinnen. Und in dieser Klarheit entwickeln sie ihre künstlerische Spezifität als je bestimmte methodische Vorgehensweisen (vgl. *Phasen ästhetischen Forschens, Themenfeld III, Kapitel 4.3, Teil 1*). Die spezifische Beziehung von KuK und SuS wird unterstützt. Es geht nicht um universales Handwerkszeug, das alle universal anwenden können und was alle in gleichem Maße benutzen können. Es ist in diesem Maße keine Didaktik, sondern es ist ein Mittel, um die eigene pädagogische Beziehung zu den SuS differenzierter reflektieren zu können (vgl. *Kapitel 2, Teil 2*). Das Modell schafft Ordnung im Denksystem. Es bietet Erklärungen für pädagogische Beziehungen und den darin stattfindenden Handlungsweisen. Folgende Spannungsverhältnisse werden reflektiert (vgl. *Kapitel 2.3.3, Teil 2*):

1
Verallgemeinern und individuelles Verstehen (Routine)

2
Nähe und Distanz (Rolle)

3
Begründung und Routine (Prozess)

4
Planung/Struktur und Offenheit (Ungewissheit)

5
Verschiedene Interessen (Lehr-Lernverhältnis)

6
Gruppe und Einzelne (Differenzierung)

7
Organisationsregeln und Einzelfall (Organisation)

8
Macht und Autonomie (Macht)

9
Anerkennung und Kritik (Vertrauen)

10
Allg. Wissen und Erfahrungswissen (Lebensweltbezug)

11
Theorie und Praxis

4.4

Themenfeld IV: Projektraum Schule

Schlagwörter:

außerunterrichtlich, Ganztage, Schule als Vertragspartner, Schulentwicklung, Schulkultur, Irritieren, Projektraum, Kontaktaufnahme, Forderungen, Erwartungen, Ängste, Regeln, System, Kulturschulen, Handlungskontext Schule

Fragen:

Was erwarten die Lehrenden von den KuK? Wie gehen die KuK mit diesen Rollenerwartungen der Schule um? Welche Rolle nehmen die KuK in der Institution Schule ein? Wie lässt sich die eigene Arbeit an der Schule finanzieren? Wie lässt sich eine erfolgreiche Kooperation mit einer Schule aufbauen und gestalten? Wie beeinflusst der schulische Rahmen die Arbeit mit den SuS?



Projektraum Schule als Erwartungsgefüge

Fragt man KuK aus der Weiterbildung „d.art“, wo ihre Aufgaben in der Schule seien, dann antworten sie ganz verschieden. Einer von ihnen sieht sich als „Türöffner für kreatives Denken“. Das bedeutet für ihn, den SuS zu helfen, freier sein zu können und das über „Entspannung“ zu erreichen. Die KuK müssten einen „Platz neben der Schule erobern“ und ihren Platz in der Schule immer wieder neu suchen, denn KuK „passen in keine Schul-Schublade“, bemerkt eine andere Teilnehmerin. Für sie gilt das Kunstprojekt als „Anstiftungsort für Unordnung und eine Dekonstruktion für neue Konstruktion von Wirklichkeiten“. Ein Kunstprojekt sei ein „Platz für Verwirrung“. Das bedeutet, dass ich als KuK keinen bestimmten Gegenstand vermitteln muss – wie in der Schule. Die Lernresultate stehen nicht schon vorher fest, sie entstehen. Bildungsprozesse sind das Ergebnis. Eine andere Künstlerin versteht sich und ihr Kunstprojekt als einen „Raum für Freiheit“ auch einen gewissen „Leerraum“, einen „Freiraum“, einen „geschützten Raum“. KuK sind Pioniere oder Menschen mit einer gewissen Freiheit aus einer anderen Welt“, sagt sie. Es gibt auch gesellschaftskritische Untertöne: „Wir sind nicht Teil des Systems“. Deshalb gibt es auch keinen Zwang zu einem Ergebnis. Ein anderer Künstler erlebt sich aufgrund der großen Unsicherheit in der Schule jedoch als „Feder im Wind“. In der Schule ist es schwierig, Ansprechpartner zu finden. Es ist schwierig, überhaupt eine Sprache zu finden, um mit dem System Schule zu kommunizieren. Eine Künstlerin ist zu der

Einsicht gekommen, dass der Ort der Thematisierung der Lebenswelt mit all ihren Konventionen auch vom System Schule abhängt. Dennoch haben KuK die Freiheit, sich „hinter die SuS zu stellen“ und das Projekt als ein „Ort für Verbotenes“ zu begreifen (vgl. *1. Tag im Abschlussworkshop, Kapitel 3.3.1, Teil 1*).

Anhand dieser Aussagen aus der Weiterbildung wird klar, dass die Arbeit an der Schule immer das Aufeinandertreffen der verschiedenen Verständnisse entlang verschiedener Dimensionen wie Bildungsidee, Rolle, Ablauf, Vorstellungen zur Struktur und Ziel des Projektes zu berücksichtigen hat. „Wodurch ist dieses Spannungsverhältnis gekennzeichnet? Wie möchte ich mich als KuK in diesem Spannungsverhältnis behaupten?“ Dabei ist die Frage leitend, wie das eigene Kunstprojekt zu einem Bildungsprojekt werden kann und wie dieses Bildungsprojekt mit dem System Schule kompatibel wird. Die Schule ist ein besonderer Raum für Projekte künstlerisch-kreativen Arbeitens. Er schließt viele Personen mit unterschiedlichen Rollen ein: SuS, Lehrende, Schulleitungen, Eltern. Hinzu kommen unterschiedliche Schulkulturen und Verwaltungsstrukturen. Dies beinhaltet gegenseitige Erwartungen. Dieses Themenfeld fragt nach den besonderen Bedingungen, Anforderungen und Schwierigkeiten des Projektraums Schule für die jeweils eigene pädagogisch-künstlerische Arbeit. KuK können in sehr unterschiedlichen Funktionen in der Schule arbeiten: als Lehrervertretung, Honorarkraft, eingebettet in das Schulsystem, außerunterrichtlich. Wir stehen für den zuletzt genannten Bereich. Für dieses Themenfeld ist es wichtig, den **Strukturplatz**, den die KuK von „d.art“ her

haben, genau festzulegen: **außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen**. Durch die Projektplatzierung außerhalb des Unterrichts werden bestimmte Spannungen und Implikationen, die der Unterricht bereithält, herausgenommen oder zumindest abgeduldet. Im ersten Durchgang der Erprobungsphase gerieten die KuK vermehrt in das Spannungsfeld von Organisation und pädagogisch-künstlerischen Handeln (vgl. *Kapitel 2.3.3, Teil 2*), weil sie nicht an diesem eigentlichen Strukturplatz waren, sondern Positionen als Vertretungs- oder Hilfslehrende hatten und so unmittelbar mit den organisationalen Erfordernissen verknüpft waren. Sie mussten oftmals ihre Position als KuK opfern und waren dann nur noch Lehrende für Werke. Im Themenfeld IV wird über solche Positionierungen gesprochen (vgl. *Mittwoch im Auftaktworkshop, Kapitel 3.1.3, Teil 1; 2. Tag im Zwischenworkshop, Kapitel 3.2.2, Teil 1*).

Auf Strukturprobleme aufmerksam werden und diese bewältigen

Wie bereits erwähnt, ist die Schule als Projektraum von zahlreichen Spannungsverhältnissen geprägt, die die KuK am eigenen Leibe erleben werden (vgl. *Praxistage, Kapitel 3.1.7/3.2.4 Teil 1*):

- **Zeitlich („zu früher Beginn“)**
- **Die Gruppengröße („ist zu groß“)**
- **Die Raumstruktur („festgeschraubte Tische im Werkraum“)**

- > **Örtliche Gebundenheit („Wir mussten in der Nähe der Schule bleiben“)**
- > **Misstrauens- statt Vertrauenskultur von Seiten der Lehrenden**
- > **Wenig Freiräume für das Thema (konkrete Formulierung, Ausschreibungen, keine Vorbereitung und Interesse seitens der SuS)**
- > **die festgefahrenen Rollenmuster der SuS und Lehrenden.**

Eine Künstlerin beschreibt das störende Verhalten der Lehrenden im Projekt: Stippvisite (Neugier, Einflussnahme, Kontrolle) und kaum Dialog. Außerdem war ihr unklar, wie sie mit den Regeln der Schule umgehen sollte. „Dürfen die SuS in der Pause den Raum verlassen? Aufsichtsfrage? Wo dürfen die SuS sein? Eingebunden in das Pausenaufsichtssystem?“ Ein weiterer Künstler empfand es als schwer, die Anbindung des Projekts an die Lebenswelt der SuS herzustellen: Die „Abschottungsstrategien“ der SuS standen dem notwendigen Vertrauensaufbau im Wege. Die SuS gaben zu wenige Informationen über ihre Lebenswelt. Auch die Freiwilligkeit vs. Unfreiwilligkeit war eine entscheidende Frage: Wer kommt da zusammen? Selbst thematische Abstimmungen werden zum Problem, wenn den SuS Vorinformationen fehlen, weil sie im Sekretariat hängen blieben. Bei der Kürze der Projekte wird auch die Frage zentral: „Was mache ich mit den ganzen Problemen, die in der kurzen Projektzeit aufscheinen?“ Es ist einfach zu wenig Zeit für die Lebenswelt der SuS. Auch die Arbeitsmaterialien reichen oft nicht aus. Die Raumausstattung ist ein Hemmnis. Die eben benannten Pro-

bleme lassen sich entlang verschiedener Spannungslinien systematisieren: Raum, Formalitäten, Lehrerrolle, Schülerrolle. Im Themenfeld IV gilt es, darüber systematisch zu sprechen und zu sortieren, was davon überhaupt bewältigt werden kann. Die Vorbereitungsgespräche mit der Schule sollen so schon typische Problemstellungen aufgreifen und vermeiden. Wissen zur Schulkultur und Rollen- sowie Machtverhältnissen an Schulen wird angeboten. Damit wird der Sozialraum Schule reflektiert, der für pädagogisches Handeln besondere Schwierigkeiten bereithält. Diese Reflexionen werden aus der Workshoparbeit und aus den direkten Erfahrungen an den Schulen abgeleitet (1. Tag des Zwischen und Abschlussworkshops, Kapitel 3.2.1/3.3.1, Teil 1).

„Kultur stärkt Schule!“


Doch auch wenn sich die Schulwirklichkeit oftmals gegen Kunst zu sträuben scheint, der Umgang mit den KuK bildet ein zentrales Merkmal der Qualität von Schule. Das sehen auch viele Lehrende so. Darauf können sich die KuK während der Weiterbildung berufen. Schulen, die sich auf ästhetisches Forschen einlassen, kultivieren den kreativen und produktiven Umgang mit Irrtümern, Fehlern und Problemen der Lebenswelt von SuS. Dazu gehört die Teilhabe an Arbeit, Politik, Kunst und Kultur, Wissenschaft, Religion und Alltag. Hier liegt das Entwicklungspotenzial für Unterricht und Schule. Mit Kunst und Kultur soll das Recht aller Kinder und Jugendlichen auf gesellschaftliche Teilhabe gestärkt werden.

Im Kontext von Schule sind ästhetisch-kulturelle Projekte ein geeignetes Medium, Vielfalt und Diversität miteinander in Beziehung zu setzen. Über Kunstprojekte und ästhetische Bildung werden Möglichkeiten geboten, Impulse für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse zu setzen. Somit obliegt den Kindern und Jugendlichen, den Kunst- und Kulturschaffenden und den Lehrenden die Möglichkeit, durch ihr gemeinsam aufeinander bezogenes und ineinander greifendes Handeln Veränderungsprozesse zu initiieren, zu steuern und zu gestalten. Außerunterrichtliche Aktivitäten erhalten im Kontext von Schulentwicklung besondere Aufmerksamkeit, weil hier geeignete Rahmenbedingungen gestaltet werden können, die Zeit und Raum für kreative Prozesse und kreatives Lernen schaffen, für lebensweltbezogenes Lernen, für Tätigkeiten und Lernaktivitäten, die keiner permanenten Leistungsbewertung ausgesetzt sind. Ästhetische Handlungsweisen und ästhetische Forschung bilden einen Erkenntnisweg, der Schule herausfordert ihre Strukturen zu reflektieren. Unterrichts- und Schulentwicklung wird so angestoßen. Dafür müssen jedoch die entsprechenden Rahmenbedingungen da sein: Raum, Zeit und finanzielle Ressourcen. Nur so können kreative Prozess und kreatives Lernen ermöglicht werden. Dabei sollen gerade Tätigkeiten und Lernaktivitäten ermöglicht werden, die außerhalb von Leistungsdruck und permanenter Bewertungen liegen. Dabei sollen auch gerade projektorientierte Formate über einen längeren Zeitraum hinweg anvisiert werden. Die KuK können sich an schulischen Netzwerken beteiligen, die die Schule mit selbstgesuchten Kooperationspartnern bildet.

Rahmenbedingungen beleuchten, Akteure treffen

Deshalb werden in diesem Themenfeld IV vor allem die Rahmenbedingungen der Kunstprojekte beleuchtet. Das geschieht auch im Modus des Informierens durch Akteure aus dem System Schule (vgl. *Mittwoch im Auftaktworkshop/2.Tag im Zwischenworkshop, Kapitel 3.1.3/3.2.2, Teil 1*). Dabei geht es um die Frage, was mich als KuK erwartet, wenn ich auf das konkrete „System Schule“ treffe. „Welche Möglichkeiten der Planung und Durchführung bietet mir die Schule, welche verwehrt sie mir? Ist sie mir ein Partner oder nur Ort meiner Arbeit?“ Als Ziel soll dieses Themenfeld demnach den mit Schulen unerfahrenen KuK eine Handreichung, Anleitung und auch Informationsquelle für den Umgang mit den Schulen sein. Es soll ihnen helfen, Kontakte und Kooperationen mit Schulen aufzubauen, auf etwaige Problemlagen aufmerksam zu werden und die Informationen über die Arbeitssituation an Schulen zu generieren. Dieses Themenfeld hat also auch eine praktische Ausrichtung, befasst es sich doch auch mit den Bedingungen, die im Schulkontakt unausweichlich sind. Das bedeutet Wissen zur Organisation und Umsetzung von Projekten an Schulen bereitzustellen. Hier sind Informationen zur Organisation, zu rechtlichen Grundlagen und zur Finanzierung gefasst.

Die teilnehmenden KuK haben einen großen Bedarf an Sicherheit, was die Zusammenarbeit mit und die Projektarbeit an Schulen angeht. Einer der größten Bedarfe besteht in möglichen **Finanzierungsmodellen** (s.u.).



Die wenigsten der Fragen lassen sich dabei eindeutig beantworten, sondern verweisen auf Aushandlungsbedarf mit den potentiellen Partnern.

Die wenigsten der Fragen lassen sich dabei eindeutig beantworten, sondern verweisen auf Aushandlungsbedarf mit den potentiellen Partnern. Dieses Themenfeld hat im Vergleich zu den anderen Themenfeldern einen stärker **informierenden** Charakter. Es zielt darauf, die Teilnehmenden auf eine erfolgreiche Projektplanung mit und an der Organisation Schule vorzubereiten. Dafür können Informationen und Leitfäden bereitgestellt und Expert*innen aus verschiedenen Arbeitsbereichen eingeladen werden. Für den Bereich des Kooperationsaufbaus und der künstlerischen Arbeit an Schulen wird vor allem auf externe Expert*innen zurückgegriffen, von deren Erfahrungswissen die Teilnehmenden profitieren können.

Welches Honorar steht den KuK in der Schule zu?

In der Weiterbildung hat sich ein großer Informationsbedarf der Teilnehmenden zum Thema der Finanzierung der eigenen Arbeit gezeigt. Dies resultiert aus der Erfahrung, dass viele Schulen aus Sicht der KuK nicht genügend für die außerunterrichtliche Projektarbeit, in der sie arbeiten, zahlen wollen oder können. Neben der Bezahlung durch die Schule selbst

sind weitere, schulnahe Finanzierungen, bspw. über den Schulträger oder angeschlossene Schulfördervereine möglich. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, die Arbeit über Projektanträge bei Stiftungen o.ä. zu finanzieren. Für die Projektmittelakquise im Bereich der **kulturellen** Bildung wird auf externe Expertise zurückgegriffen. Der Aufbau einer Kooperationsbeziehung ist auf beiderseitige Bereitschaft zur Verständigung angewiesen. Auch an dieser Stelle zeigt sich, dass das Themenfeld IV weniger auf Reflexion denn auf Information setzt. Expert*innen des Praxisfeldes kommen und informieren (vgl. *Materialband*, <https://www.uni-potsdam.de/dart/index.html>).

5 Das Verfahren der Weiterbildung – Wie wird's gemacht?

5.1

Die Leitidee: Lern- interessen zum Aus- gangspunkt machen und Lernen beraten

Die pädagogische Weiterbildung „d.art“
zielt auf Selbstbildungsprozesse der KuK
als deren Welt- und Selbstverständigung
zum *pädagogischen Handeln* (vgl. Kapitel
1.1, Teil 2). Damit die KuK Selbstbildungs-

prozesse begründen können, müssen die
Anfragen und Themen der KuK zum Aus-
gangspunkt des Weiterbildungsprozesses
werden (vgl. Kapitel 2.1, Teil 2). Für uns
bilden die Lerninteressen der KuK den
Ausgangspunkt der Weiterbildung, nicht
die Lehrinteressen der Weiterbildenden.
Deshalb nimmt in der Weiterbildung „d.art“
die „Beratung“ als eine Grundform päd-
agogischen Handelns einen zentralen Platz
ein und ist die Leitidee der Weiterbildung.
Wir gehen davon aus, dass Bildung erst
durch die Aneignung des Bildungsange-
botes zustande kommt und nicht schon
durch das Weiterbildungsangebot selbst.
Die eigentliche Bildungsarbeit in der Wei-
terbildung, d.h. die Aneignungsprozesse
und Selbst-Bildungsprozesse beginnen
erst, wenn die Differenz zwischen den
vorhandenen individuellen pädagogischen
Deutungsschemata der Teilnehmenden
und den neuen pädagogischen Wissens-
angeboten bearbeitet wird. Deshalb ist die
Beratung der individuellen Aneignungspro-
zesse der KuK die zentrale Leitidee. Für die



Beratung der KuK werden in „d.art“ verschiedene Beratungsformate eingesetzt. Das sind einmal Dokumentationsformate, mit denen wichtige Aspekte des Lernprozesses für die weitere Beratung gesammelt werden (vgl. Kapitel 5.4, Teil 1). Zweitens sind das die eigentlichen Beratungsformate, die sich wiederum in ein individuelles und ein gruppenförmiges Format unterteilen (vgl. Kapitel 5.3, Teil 1). Die individuelle LPB zwischen den Workshops (vgl. Kapitel 5.3.1, Teil 1) soll die Aneignungsprozesse unterstützen. Sie verlängert die Lernprozesse der Workshops (vgl. Kapitel 5.2, Teil 1) in den Alltag der KuK hinein. Nicht das thematische Angebot, sondern die Fragen, Interessen, Lernanliegen und der Blick auf das je eigene pädagogische Denken der KuK sind der Ausgangspunkt und stehen im Vordergrund. Diese Grundsätze finden sich in Beiträgen zur „Didaktik vom Subjektstandpunkt“ (Ludwig/Rihm 2013) und zur Lernberatung (Ludwig 2015/2014b) beschrieben. Diese Leitidee sollte von Beginn der Weiterbildung an den KuK immer wieder erläutert und als Begründung für das pädagogische Handeln der Weiterbildenden herangezogen werden, um den teilnehmenden KuK die hohe Relevanz ihrer Fragen und Anliegen in der Weiterbildung zu verdeutlichen. Viele KuK gehen zu-

nächst, wie biografisch gewohnt, in die Rolle von SuS. Der Wechsel vom Lehrendenstandpunkt hin zum Lernendenstandpunkt in der Bildungsarbeit ist noch für viele ungewohnt.

Mit der „Didaktik vom Subjektstandpunkt“ und den Beratungsformaten begegnet „d.art“ den zentralen Herausforderungen in der Durchführung und Konzeption der Weiterbildung (vgl. Kapitel 2.1/2.2, Teil 2). Im Rahmen einer Didaktik vom Subjektstandpunkt gilt es, die Besonderheiten der individuellen Lern- und Handlungsproblematiken der Teilnehmenden in der Weiterbildung zu verstehen und aufzugreifen, damit sie in einem zweiten Schritt zum Ausgangspunkt für das eigene pädagogische Handeln im Sinne einer Beratung werden. Auf diese Weise sollen die Welt- und Selbstverständigungsprozesse der KuK unterstützt werden. Wir nennen diesen Beratungsprozess in der Weiterbildung individuelle **Lernbegleitung**, weil der Beratungsbegriff alltagssprachlich oft mit Defiziten gleichgesetzt wird. Beratung wird oft mit Hilflosigkeit assoziiert. Der Begleitungs-begriff soll deutlich machen, dass es nicht um Defizite geht, sondern um eine Begleitung des jeweiligen Lernprozesses. Begleitung zielt auf die Bearbeitung von Fragen,



Wir nennen diesen Beratungsprozess in der Weiterbildung individuelle Lernbegleitung, weil der Beratungsbegriff alltagssprachlich oft mit Defiziten gleichgesetzt wird.

von Irritationen und Handlungsproblematiken. Deshalb bezeichnen wir die individuellen Beratungsgespräche als Lernbegleitungsgespräche (vgl. Kapitel 2.2, Teil 2).

„d.art“ stellt ein Repertoire an Beratungsformaten zur Verfügung, die im nachfolgenden Kapitel dargestellt werden. Die in der Auseinandersetzung mit dem inhaltlichen Angebot der Themenfelder und auch in den Praxistagen entstandenen Irritationen, Orientierungsbedürfnisse und Handlungs- und Lernproblematiken werden in diesen Beratungsformaten aufgegriffen. Ausgangspunkt ist das, was die Teilnehmenden zum Gegenstand ihrer Lernreflexionen machen wollen. Zu den Beratungsformaten gehören die Dokumentationsformate in den Workshops (vgl. Kapitel 5.4, Teil 1) als auch die gruppenförmigen Beratungsrunden (vgl. Kapitel 5.3.2, Teil 1) sowie die individuellen Lernbegleitungsgespräche in der LPB zwischen den Seminaren (vgl. Kapitel 5.3.1, Teil 1). Die Beratungsformate erfordern eine **Dokumentation** (vgl. Kapitel 5.4, Teil 1) der einzelnen Lernprozesse der KuK, damit die Problem- und Fragestellungen der KuK im Prozess nicht untergehen. Zu diesem Zweck arbeiteten wir mit dem Lerntagebuch (vgl. Kapitel 5.4.1, Teil 1) und der Lernfigur (vgl. Kapitel 5.4.2, Teil 1).

5.2

Seminardiskurse entlang der Themenfelder

Reflexionen im Anschluss an irritierende Interpretationsangebote

Was ist der **Gegenstand** einer Weiterbildung?

Oftmals geht diese Frage durch „zu viel Methode“ von Seiten der Anleitenden und dem Ruf nach Abwechslung und Kurzweil verloren. Deshalb wollen wir an dieser Stelle diese Frage noch einmal so präzise wie möglich klären und unseren Kerngedanken stärken. Der Gegenstand der Weiterbildung sind die Lerninteressen der KuK. Weil die Lerninteressen in der Regel von den teilnehmenden KuK nicht spontan formuliert werden können, haben wir in „d.art“ vier Themenfelder vorbereitet, die im Verlauf der „d.art“-Erprobungsphase für die KuK immer wichtig waren. Diese Themenfelder werden teilweise auch in Form irritierender Interpretationen angeboten, um die Formulierung von Lerninteressen und Fragen der KuK zu **provozieren**.

Die Weiterbildung gliedert sich deshalb auf der Angebotsseite in vier Themenfelder (vgl. Kapitel 4, Teil 1). Diese Themenfelder sind jeweils mit einer grundlegenden pädagogischen Frage überschrieben. Die Themenfelder wiederum gliedern sich in Abschnitte, in denen Fragen differenzierter bearbeitet werden können (vgl. Kapitel 3, Teil 1). Auch hier werden inhaltliche Angebote gegeben.

Die Bearbeitung erfolgt demnach einerseits durch irritierende Angebote, aber – und das ist der wesentliche Teil – vor allem durch die sich daran anschließenden **Reflexionen**, die den Teilnehmenden die Möglichkeit geben sollen, ihren Standpunkt zu den Fragen nach künstlerischem Selbstverständnis, ästhetischer Bildung, pädagogischen Handeln und dem Umgang mit der Schule zu finden. Insofern werden die Themenfelder vor allem als Resonanz auf die Fragen der KuK verwendet (und nicht nur als Irritation). Selbstreflexionen und Einzelarbeit, Expert*innenbefragungen und Erfahrungsberichte, Schulbesuche und Felderkundungen, Selbstvorstellungen sowie die Arbeit mit einem Materialband gehören zu den vielfältigen Arbeitsmodi in den Themenfeldern.

Diese Reflexionsprozesse verlaufen überwiegend als Gruppendiskussionen, in denen sich die vielfältigen Sinnhorizonte der Teilnehmenden hinsichtlich der Themenfelder aufspannen. Demnach ist uns in der Themenfeldarbeit gerade nicht das methodische „Wie“ wichtig, sondern in erster Linie

das „Was“, nämlich jener Gegenstand und jene Frage, die die Teilnehmenden für die Reflexion der ihnen bedeutsamen Aspekte bearbeiten wollen. Der Gegenstand der Auseinandersetzung bestimmt sich demnach nicht nur von der Angebotsseite, sondern vor allem durch die Sichtweise der Teilnehmenden auf die jeweiligen Themenfelder (vgl. Kapitel 2.1, Teil 2). In den moderierten Gruppendiskussionen wird Differenz erfahrbar und transparent gemacht und systematisiert, um somit den KuK die Möglichkeit zu geben, den eigenen künstlerisch-pädagogischen Standpunkt hinsichtlich der beschriebenen Themenfelder zu finden. Es ist also immer ein Austausch darüber, wie sowohl die Weiterbildenden als auch jeder einzelne KuK das Themenfeld sehen. Die grobe Struktur der Themenfelder und die feinere Struktur der Themenfeldabschnitte sind nur die Klammern innerhalb dessen, **entlang der jeweiligen Lerninteressen** der Teilnehmenden ein Projekt ästhetischer Bildung geplant (Kunstprojekt) und ein eigener pädagogischer Standpunkt gefunden und begründet wird (Lernprojekt).





Grundprinzipien der „d.art“-Didaktik

Eine „Didaktik vom Subjektstandpunkt“ (vgl. Kapitel 2.1, Teil 2) nimmt ihren Ausgangspunkt in den Interessen, Fragen und Problemstellungen der KuK. Ganz grundsätzlich setzen wir auf die **Selbstsorge** der Teilnehmenden. Wir gehen davon aus, dass niemand lernend gemacht werden kann (vgl. Kapitel 1, Teil 2). Bei uns wird niemand „aktiviert“. Alle Teilnehmenden müssen sich um ihr je eigenes Lerninteresse in der Weiterbildung sorgen. Dieses Interesse zu finden, ist oberstes Gebot. Es lassen sich in diesem Zusammenhang einige wesentliche Merkmale des didaktischen Stils nennen:

—> **Die Weiterbildung versucht die Anfragen der Teilnehmenden als Ausgangspunkt für das eigene pädagogische Handeln im Workshop zu sehen. Das Angebot der Themenfelder ist demnach vor allem eine Resonanz auf die Anfragen der Teilnehmenden und auch**

eine Irritation. Dabei muss die Aneignungs-/Lernperspektive im Modus des Verstehens vom Lehrenden durchdrungen werden und im Sinne eines Beratungshandelns bearbeitet werden (vgl. Kapitel 2.2, Teil 2).

—> **Das wesentliche Medium für Lernprozesse in der Weiterbildung sind Differenzen. Differenzen sind der Antriebsmotor für Lernprozesse. So ist nicht nur die Differenz zwischen Aneignung und Angebot entscheidend, sondern ebenso die Differenz der verschiedenen Deutungsperspektiven der Teilnehmenden, die in zahlreichen Gesprächsrunden eingebracht werden können (vgl. u.a. Kapitel 5.2, Teil 1).**

—> **Hinsichtlich des didaktischen Handelns kommt es für die Workshopmoderation grundsätzlich darauf an, die Workshopplanung transparent zu machen und jeden Workshopsschritt von Seiten der Weiterbildenden zu begründen. Erst so kann ein demokratisches Arbeitsbündnis gestaltet werden, in dem der Ablauf verhandelbar ist und zwischen den Interessen der Teilnehmenden und der Workshopleitung Vermittlungsprozesse stattfinden. Es ist dabei immer das Spannungsverhältnis zwischen bisherigen Schulerfahrungen und den gegenwärtigen Kurserfahrungen einer Didaktik vom Subjektstandpunkt zu reflektieren.**

—> **Bildungsprozesse sind als Verständigungsprozesse immer auch Selbst-**

und Weltdistanzierungsprozesse. Hier wird die Möglichkeit gegeben, sich von den Alltagserfahrungen zu entfernen und „von außen“ auf den eigenen Lebenszusammenhang zu schauen. Diese Reflexionsprozesse erfordern aber nicht nur räumliche und situative Distanz, sondern ebenso zeitliche Entschleunigung. Das gewöhnliche Lebenstempo und der damit verbundene permanente Handlungs- und Entscheidungsdruck, wird zugunsten eines „Innehaltens“ suspendiert. Gerade in der „Langen-Weile“ liegt die Möglichkeit, ohne Vorgaben neue Begründungen und Sichtweisen für das eigene Handeln zu finden. Außerdem bedeutet dieses Prinzip, nicht die gesamte Workshopzeit durchzuplanen, sondern Spiel-, Erholungs- und Erfahrungsräume offen zu halten. Dazu kann es auch gehören, einfach nur spazieren zu gehen, eine spontane Pause zu machen oder Ideen der Teilnehmenden „ad hoc“ einzubeziehen (vgl. Kapitel 3, Teil 1).

—> Die *ästhetische Reflexion* (statt kognitiv-sprachliche Durchdringung) kann für manche Situationen sinnvoll sein. Bestimmte Fragen, wie jene nach dem eigenen Bildungsbegriff (vgl. *Diens- tag im Auftaktworkshop, Kapitel 3.1.2, Teil 1*) oder auch die Darstellung der Lernfigur (vgl. *Kapitel 3.3.3, Teil 1*), können mithilfe künstlerischer Auseinandersetzung erlebt und sodann sprachlich reflektiert werden. Die eigene Selbst- und Weltverständigung

wird für die anderen Teilnehmenden des Workshops transparent. Es geht darum, Gegenstände, Fragestellungen und Perspektiven nicht nur kognitiv-verbal zu thematisieren, sondern ebenso in künstlerisch-sinnlicher Weise erlebbar zu machen, um sich positionieren zu können. Dabei bekommen die Medien des Malens, Sich-Bewegens und der Verfremdung des Alltäglichen im Sinne einer ästhetischen Bildungserfahrung einen hohen Stellenwert. Inhalte sollen anhand der eigenen Körperlichkeit und Eingebundenheit in den physischen Raum erfahren werden. Die Teilnehmenden werden somit nicht nur im Sinne einer Didaktik vom Subjektstandpunkt mit der eigenen Perspektive konfrontiert, sondern ebenso mit der eigenen Leiblichkeit und seinen lebens- und raumgestalterischen Selbst-Potenzialen.

—> Die sog. „*Haltestellen*“ werden von den Teilnehmenden gesetzt. Sie markieren das Bedürfnis nach Unterbrechung des aktuellen Seminarprozesses, weil sich ein anderes Anliegen (Suche nach Sinn und Struktur, Pause, Wunsch nach anderer Arbeitsform) gegen den aktuellen Prozess sperrt. Wir fordern mit dieser Methode die Teilnehmenden auf, sich für die eigenen Bedürfnisse und Anliegen einzusetzen und den Workshopprozess aktiv im Sinne der *Selbstsorge* mitzubestimmen.

Der pädagogische Doppeldecker

Eine besondere Rolle im Workshopzusammenhang hat der sog. „pädagogische Doppeldecker“. Er ist eine Reflexionsmethode, welche das Hier und Jetzt im Workshop explizit in den Blick nimmt und mit dem aktuell behandelten pädagogischen Thema verbindet. Die eigenen Irritationen im Workshopgeschehen werden empfunden, aufgegriffen und verstanden, sodass sich die KuK in die Lage der SuS bei ähnlichen Abläufen im späteren außerunterrichtlichen Kunstangebot hineinversetzen können. Wir nutzen einzelne soziale Situationen des Workshops als Interpretationsausschnitt, um pädagogisches Denken zu üben und die Theorieangebote auf die unmittelbare Praxis zu beziehen. Der Workshop bietet nicht nur die Möglichkeit, pädagogisches Handeln zu antizipieren und bestimmte theoretische Deutungsfolien kennenzulernen, sondern bringt pädagogisches Handeln selbst zum Ausdruck. Deshalb besteht immer die Chance – bei Störungen sogar die Notwendigkeit – die eigene Situation zu unterbrechen und zu reflektieren. Wir thematisieren uns demnach selbst und machen Hintergründe, Spannungen und Problemlagen der aktuellen pädagogischen Situation nachvollziehbar. Dies setzt voraus,

dass die Moderation immer auf spontane Anfragen, In-Frage-Stellungen und „Störungen“ der Teilnehmenden reagiert, indem diese verstanden und reflexiv bearbeitet werden (vgl. u.a. *Nachmittag des ersten Tages im Auftaktworkshop, Kapitel 3.1.1, Teil 1*).

Die sozialen Situationen, die im Workshop entstehen, werden somit für die Verdeutlichung der Inhalte genutzt (vgl. *Einführung der Spannungsfäden, Kapitel 3.1.5, Teil 1*). Gerade die Theorie der Spannungsfäden sollte hier immer wieder angewendet werden. Aber auch bildungs-, lern- und gruppentheoretische Perspektiven können hier als Reflexionsfolien den Teilnehmenden „vorgeführt“ werden. Außerdem berührt der Doppeldecker auch die Anerkennungsebene. Die Weiterbildenden übermitteln den Teilnehmenden, dass sie ihre Belange und Verständigungsanliegen im Workshop im Blick haben und anerkennen.

Wie bereits mehrmals betont, zielt die Weiterbildung auf Selbstbildungsprozesse der KuK. Gerade durch den Doppeldecker sollen die KuK in der Weiterbildung selbst erfahren können, was Selbstbildung bedeutet und wie sich Selbstbildungsprozesse anfühlen – im Unterschied zu fremden Lernanforderungen. Der Doppeldecker

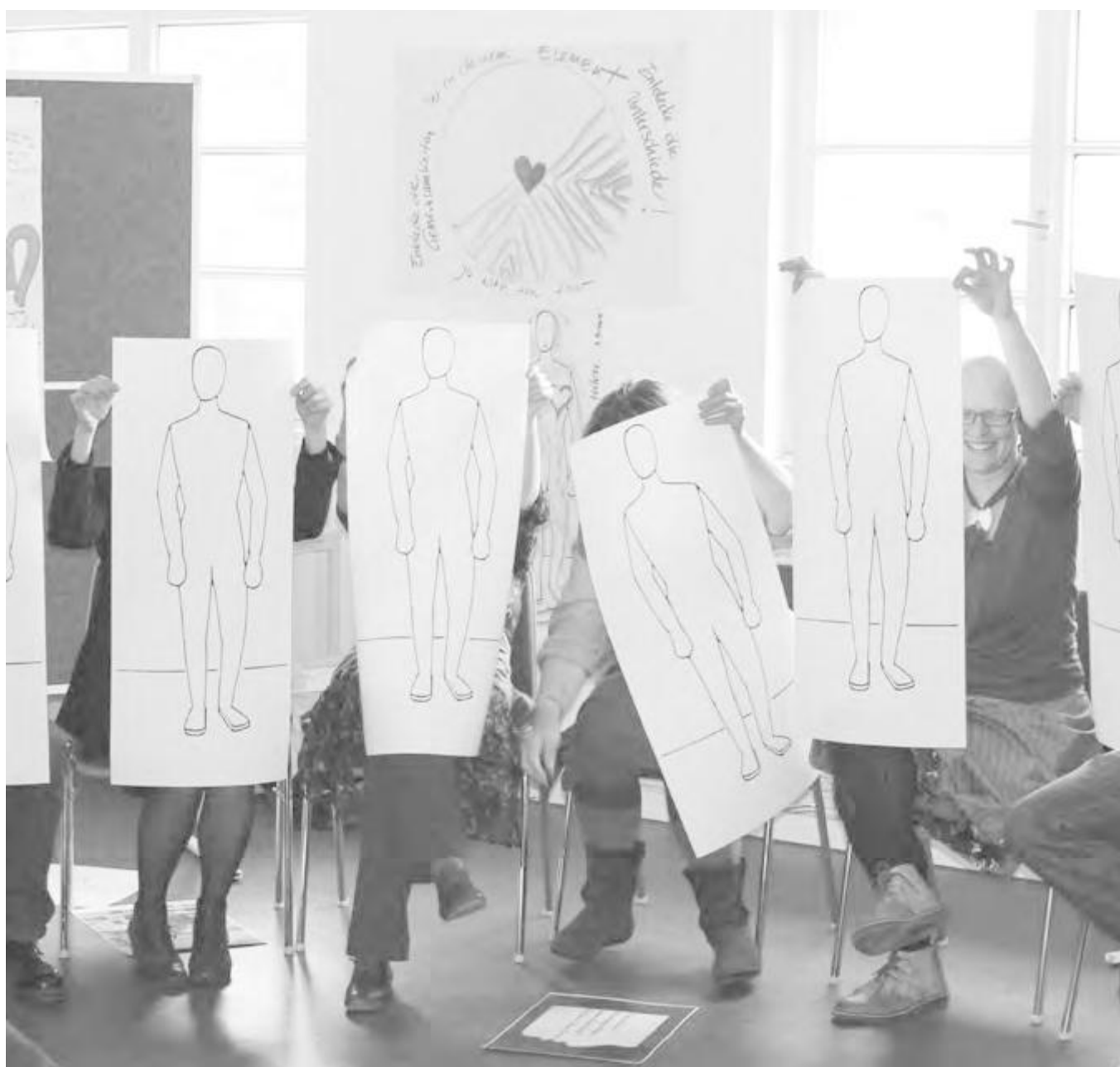


Die Weiterbildenden übermitteln den Teilnehmenden, dass sie ihre Belange und Verständigungsanliegen im Workshop im Blick haben und anerkennen.

bedeutet an dieser Stelle ganz grundlegend die Dopplung des Bildungsverständnisses in den Kunstprojekten der KuK und der pädagogischen Weiterbildung selbst. Das, was wir von den KuK verlangen, müssen wir selber an den Tag legen. Im Sinne des Doppeldeckers wird hier als Ziel ebenfalls die Selbst- und Weltverständigung gesteckt, um die Selbst-Bildungsprozesse als zukünftig künstlerisch-pädagogisch Handelnder erfahren zu können (vgl. Kapitel 1, Teil 2).



Im Sinne des Doppeldeckers wird hier als Ziel ebenfalls die Selbst- und Weltverständigung gesteckt, um die Selbst-Bildungsprozesse als zukünftig künstlerisch-pädagogisch Handelnder erfahren zu können



Teil 1 : Die Weiterbildung praktisch umgesetzt

5.3

Beratungsformate

5.3.1

Die Lernprozessbegleitung als individuelles Lernbegleitungsgespräch

Was bedeutet die Lernprozessbegleitung?

Die LPB nimmt neben den Angeboten des Workshops und den Praxistagen die zentrale Position in der Weiterbildung ein. Sie bildet das „Herzstück“ der Weiterbildung, weil hier die Lernprozesse aus den Workshops und den Praxisphasen vom Standpunkt des Teilnehmenden bearbeitet werden können (vgl. Kapitel 2.2, Teil 2). Die KuK werden durch die Begleitenden des Lernprozesses beraten, sich selbst und die Welt in einer erweiterten Sichtweise zu verstehen. Die individuellen Lernbegleitungsgespräche in der LPB bieten die Möglichkeit, auf die Interessen und Hindernisse so einzugehen, wie es im regulären Geschehen des Workshops nur sehr eingeschränkt möglich ist. Die Einzelgespräche in der LPB bieten einen Rahmen, die jeweils individuellen Lernproblematiken intensiver zu reflektieren und einen eigenen Lernfokus zu setzen. Die Gespräche bieten einen geschützten Raum. So können die eigenen Lerninteressen und -schwierigkeiten als Ausgangspunkt für das Lernen in der gesamten Weiterbildung verfügbar gemacht und deren Potentiale und Widerstände genutzt werden.

Die Weiterbildungsinhalte aus den Themenfeldern werden in den Workshops eingeführt und dort gruppenförmig besprochen (vgl. Kapitel 3, Teil 1). In den Einzelgesprächen der LPB werden sodann unter Rückbezug auf die Workshopinhalte Lernproblematiken identifiziert und aufgegriffen. Das bedeutet, dass hier die Inhalte der Weiterbildung aus der Sicht der Lernproblematik bearbeitet werden. Aber gerade auf jenen Handlungs- und Lernproblematiken, die sich während der Schulpraxisphasen ergeben, liegt ein besonderes Augenmerk, denn hier trifft das neu gewonnene theoretisch-konzeptuelle Wissen aus den Workshops mit dem eigenen Handlungswissen zusammen. Die im Zusammenhang der Beratung offerierten Perspektiven bieten neue Blickwinkel auf die Projektentwicklung und das eigene pädagogische Handeln. Das Prinzip der rekonstruktiven pädagogischen Beratung ist nicht, die „Psyche“ oder „Persönlichkeitsstruktur“ der*des Teilnehmenden zu verstehen und in den Mittelpunkt des Beratungsgesprächs zu stellen. Erstes Ziel ist, die jeweiligen sozialen Lernsituationen und der in ihr wirkenden Handlungs- und Lernbegründungen der Lernenden zu rekonstruieren und dem Ratsuchenden verfügbar zu machen (vgl. u.a. Kapitel 2.2.2, Teil 2). Die Begleitenden des Lernprozesses erhalten genaueren Einblick in die **Begründungsstrukturen** der*des Teilnehmenden und kann so – gerade auch auf der Workshopebene – den Vermittlungsprozess auf die subjektiven Interessen einstellen. Für die Teilnehmenden entstehen Lerneffekte, die in der Vielfalt der durch die Beratung eingebrachten Sichtweisen und Interpretationsangebote liegen, aus denen sie Strategien für die Bewältigung der

↓

Je nach dem individuellen Bedarf findet die Lernprozessbegleitung als Telefonat oder in direktem Kontakt in den Praxisphasen statt

eigenen Handlungs- und Lernproblematiken ableiten und ihren weiteren Lernweg wählen können. Je nach dem individuellen Bedarf findet die Lernprozessbegleitung als Telefonat oder in direktem Kontakt in den Praxisphasen statt (vgl. Kapitel 3.1.6/3.1.8/3.2.3/3.2.5, Teil 1). Die Frage nach einer angemessenen Beratungssituation ist dabei sehr wesentlich. Hierbei geht es auch darum, zu bestimmen, wie ein solches Beratungssetting strukturiert sein muss, um die nötige Distanz zu den reflektierten Aspekten der Lernprozessbegleitung zu schaffen.

Was kommt in der LPB zur Sprache?

In der Lernprozessbegleitung werden von den KuK verschiedene Verständigungsanliegen genannt. Im Vordergrund stehen die Praxiserfahrungen, die sie mit ihren Praxisprojekten gemacht haben. Darüber hinaus gibt es oft Gesprächsbedarf zum Stand der Selbstverständigungsprozesse wie sie in den Workshops vollzogen werden. Handlungs- und Lernproblematiken wurden entlang folgender Verständigungsanliegen sichtbar:

1.
zur Teilnahmebegründung für die Weiterbildung

2.
zur Planung des Praxisprojektes und des Projektanschreibens

3.
zu den Themenfeldern der Workshops

4.
zu problematischen Praxiserfahrungen in den Projekten

5.
zu problematischen Workshop-erfahrungen

Darüber hinaus kam es von Seiten der Teilnehmenden zu Rückmeldungen zur Weiterbildung und zum Verhältnis zwischen Teilnehmenden und Weiterbildenden, zu allgemeinen Informationsanliegen, die in unserem Materialband bisher nicht ausreichend abgedeckt waren (Bezahlung, Gesetze), zu konkreten Informationsanliegen hinsichtlich des Praxistages (Raum, Arbeitsmaterialien und Ansprechpersonen), aber auch zu Wissensanfragen hinsichtlich eigener thematischer Interessen und Fragen. Wie schon erwähnt, ist demnach die LPB ein Angebot, das den gesamten Horizont möglicher Themen, Fragen, Probleme und Handlungsproblematiken während der Weiterbildung umspannt.

Handlungs- und Lernproblematiken bearbeiten

Für Lernproblematiken ohne einen konkreten Praxisfall nutzen wir das Verfahren, die jeweilige Lernproblematik zu analysieren, Aspekte zu sortieren, Begriffe zu definieren und neue Begriffe zu finden und damit Gegenhorizonte anzubieten (vgl. Kapitel 1.3, Teil 2). Die Matrix der Verständnisse, die die Ratsuchenden vorbringen, ist gemeinsam mit ihnen zu clustern und so der Versuch der Aufschlüsselung des Lernfalles zu unternehmen. Statt die Situation in ihren Handlungssequenzen zu verstehen (vgl. *viva-Fallberatung, Kapitel 5.3.2, Teil 1*), gilt es an dieser Stelle, den Lernweg zu verstehen und zu rekonstruieren: „Welchen Aspekt deines pädagogischen Handelns bedenkst du, wo hast du im Verstehen deiner Selbst oder im pädagogischen Handeln noch Klärungsbedarf? Lernproblematiken im Kontext eines konkreten Praxisfalles werden an diese Fallsituation gekoppelt. Die Situation soll tiefer verstanden werden. Durch das bessere Verstehen des Falles und die zusätzlichen Interpretationsangebote verändert sich der Umgang mit der Handlungsproblematik und sie wird gelöst (vgl. *viva-Fallberatung, Kapitel 5.3.2, Teil 1*). Zweitens: Lernproblematiken, die an einen Lerngegenstand gekoppelt sind. Bedeutungen und Aufschlüsse einem bestimmten Lerngegenstand gegenüber, sei es das Subjekt selbst als pädagogisch Handelnde*r (vgl. *Lernfigur, Kapitel 5.4.2, Teil 1*) oder ein Themenfeld sind mir noch nicht hinreichend zugänglich. Mein Lernweg ist zu „holprig“, um mich selbst oder eine Sache angemessen zu verstehen. Der Lern-

weg selbst wird zum Problem. Ich gerate mit meiner Verstehensarbeit ins Stocken. Ich muss mein Lernhandeln und mein Verstehen verändern. Dabei spielt sicherlich auch eine wesentliche Rolle, die eigenen biografischen Erfahrungen und den sozialen Kontext der Lernproblematik zu erhellen. Eine praktische Frage, die sich in diesem Zusammenhang anschließt lautet: Wie gehen die Beratenden in dieser Situation mit der Biografie und dem sozialen Kontext des Ratsuchenden um? Die Beratenden müssen sich fragen, wie das Verstehen der Ratsuchenden aufgebaut ist. Welche Aspekte betonen sie besonders? Welche lassen sie außen vor? Warum haben bestimmte Bedeutungen Vorrang gegenüber anderen? Auch hier können die Lernproblematiken auf konkretes Handeln zurückgeführt werden, indem Situationen **ersonnen** werden, die auf das konkrete Problem passen könnten. In diesem Zusammenhang antizipiert man mögliche Handlungsproblematiken.

Das Verfahren der LPB

Die Lernprozessbegleitung ist ein fakultatives Angebot, das alle KuK je nach Interesse nutzen können. Dabei stehen während der gesamten Weiterbildung die Lernprozessbegleitenden für die Fragen und Anliegen zur Verfügung. Die drei Workshops und die zwei Praxisprojektstage sind fixer Bestandteil der Weiterbildung, so dass sich gemäß dieser Struktur bestimmte Beratungsanlässe im Weiterbildungsablauf anbieten (vgl. *Kapitel 3, Teil 1*). Die Workshopverfahren und

Praxiserlebnisse stellen die Teilnehmenden möglicherweise vor etwaige Handlungs- und Lernproblematiken, die in einem LPB-Gespräch zum Thema und sodann eventuell zum Fall gemacht werden können. Die Beratungsanlässe ergeben sich aus der alternierenden Anordnung von Workshop und Praxistag. Gerade die zeitnahe Besprechung der Praxiserfahrungen ist hierbei eine entscheidende Leistung der LPB. Das Beratungsformat VIVA bietet sich in diesem Zusammenhang an, um Praxis anhand eines Falles genauer zu verstehen. Der gesamte Ablauf und Prozess der LPB ist von einer verstärkten Aufmerksamkeit der Weiterbildenden begleitet, die Lerninteressen der Teilnehmenden aufzuspüren, zu rekonstruieren und zu verstehen (vgl. Kapitel 2.2, Teil 2).

Der Einstieg

Am Anfang der LPB können die LP-Begleitenden, die Reflexion des Teilnehmenden unterstützend, Eindrücke aus dem Workshop oder dem Praxistag wiedergeben und mit Hilfe eines groben Fragenkatalogs („Hast du Aspekte, die du besprechen möchtest?“ „Hast du merkwürdige Aspekte zu deinem Projekt oder zu deiner Projektplanung?“) das Gespräch eingangs strukturieren. Es werden in einem ersten Schritt sog. „merkwürdige Aspekte“ gesucht. Die Begleitenden können sowohl nach Eindrücken aus dem Workshop als auch aus dem Praxistag fragen. Es bedarf in jedem Falle einer Begründung des Lernbegleitungsgesprächs, denn diese Art der Lernbegleitung ist den Teilnehmenden

oft sehr unbekannt: „Es geht darum rauszufinden, was dir wichtig ist, um dich individuell weiterzubringen“. Mithilfe eines solchen ausführlichen Eingangsgesprächsteils wird der Beratungsbedarf sondiert und die Funktion der LPB geklärt. Um an die eigentlichen Lern- und Handlungsproblematiken der Teilnehmenden zu kommen, die in der Beratung bearbeitet werden, gibt es drei Zugänge.

- > **Zugang A: Merkwürdige Aspekte der KuK – „Hast du einen merkwürdigen Aspekt, den du besprechen möchtest?“ „Hast du merkwürdige Aspekte zu deiner Projektplanung? Wie war das nach dem Workshop, was ging da in dir vor?“**
- > **Zugang B: Merkwürdige Aspekte im Lerntagebuch – „Was sind merkwürdige Punkte in deinem Lerntagebuch? Hast du etwas aufgeschrieben, worüber du reden möchtest?“**
- > **Zugang C: Notizen der*des Begleitenden aus dem Workshop – „Mir ist während des Workshops aufgefallen, dass du ..., deine Lernfigur beinhaltet ...“ „Ich habe mir folgende Punkte im Seminar aufgeschrieben, was hältst du davon? Was davon interessiert dich? Möchtest du auf spezielle Punkte näher eingehen?“ „Beim Durchschauen deiner Lernfiguren ist mir folgendes aufgefallen!“**

Die Aspekte der drei Zugänge sollen dabei helfen, Handlungs- und Lernproblematiken zur Sprache zu bringen. Diese Sondierung

im LPB-Gespräch schafft Aspekte, die man eventuell anhand einer konkreten Handlungsbeschreibung „zum Fall“ machen kann. Soweit eine oder mehrere Handlungsproblematiken gefunden werden, ist eine dieser Handlungsproblematiken der Ausgangspunkt für die Fallerzählung und den Einstieg in die VIVA-Fallberatung (vgl. Kapitel 5.3.2, Teil 1). Ziel des Sondierungsgesprächs ist es, einen Wechsel von der Alltags- und Handlungsperspektive hin zur Reflexions- und Lernperspektive zu finden. Aufgabe der Lernprozessbegleitenden ist es den Beratungsmodus herzustellen. Dies geschieht durch die Herstellung eines „Roten Fadens“, Orientierung, Moderation, Explikation und Anbieten von Begründungen („Verstehensangebote“). Schon im Auftaktworkshop sollten der Beratungsmodus und das VIVA-Fallarbeitskonzept erläutert und transparent für spätere Telefonberatungsgespräche gemacht werden (vgl. Freitag im Auftaktworkshop, Kapitel 3.1.5, Teil 1). Bevor in den Beratungsmodus gewechselt werden kann, sollte ein Aspekt gefunden sein. Somit ist Beratung prinzipiell ein anderer Modus – ein ungewöhnlicher, fast „artifizieller“ Modus, denn hier werden Begründungs- und Bedeutungshintergründe in Frage gestellt. Die Beratung ist somit ein distanzschaffendes

und reflektierendes Gespräch nach einem methodisch festgelegten Ablauf. So kann ich vom alltäglichen Handlungsdruck wegkommen.

Der Übergang zwischen dem Sondierungsgespräch und der eigentlichen Fallberatung sollte keinesfalls latent erfolgen, sondern einen expliziten Übergang darstellen. Die Beratenden müssen deutlich machen, dass sie in eine moderierende Rolle gehen: „Indem wir gemeinsam durch den Fall gehen, kannst du gegen Ende eventuell mehr erkennen und für dich neue Handlungsmöglichkeiten ableiten“, könnte ein möglicher Sprechakt der Beratenden lauten. Der Übergang in den Beratungsmodus kann auch als ein konzeptueller Verweis auf VIVA vorgenommen werden: „Ich wechsle jetzt in die Rolle der Beratenden und moderiere die Beratung. Vielleicht machst du dir Notizen. Fange doch jetzt einfach 'mal an deinen Fall zu erzählen“. Es ist ebenso notwendig die einzelnen Fallberatungsschritte (VIVA) zu explizieren. Sie sind ein Fahrplan, um eine Orientierung zu schaffen.



Schon im Auftaktworkshop sollten der Beratungsmodus und das VIVA-Fallarbeitskonzept erläutert und transparent für spätere Telefonberatungsgespräche gemacht werden.

5.3.2 Die gruppenförmige Fallberatung (VIVA)

Die eben skizzierte individuelle LPB greift im Kernstück ihres Prozess auf das VIVA-Beratungskonzept zurück, das die Handlungs- und Lernproblematiken sowie die Lerninteressen der fallerzählenden Person mit empathischen und analytischen Zugängen der Beratenden zur Sprache bringt (vgl. Kapitel 2.2, Teil 2). Gerade in den Phasen nach den beiden Praxistagen ist dies die „Landebahn“ für ein individuelles Lernbegleitungsgespräch. Die Handlungsproblematiken innerhalb des Praxistages sind hier der Bezugspunkt. Da dieses individuelle Lernbegleitungsangebot jedoch nicht von allen Teilnehmenden genutzt wird, wird meistens im Zwischenworkshop die Gelegenheit einer gruppenförmigen Fallberatung nach dem VIVA-Fallberatungskonzept geboten (vgl. Kapitel 3.2, Teil 1). Dabei ist die große Ressource, dass alle Teilnehmenden ihre Interpretation einbringen können und nicht allein die Beratenden. Die Gruppe berät den einzelnen Fall.

Der Prozess lässt sich entlang von vier Phasen beschreiben (V-I-V-A). Im Zentrum steht immer das *Verstehen* (V). Sowohl der*die Beratende als auch der*die Ratsuchende müssen einander verstehen und die Perspektiven der*des anderen nachvollziehen. Im ersten Schritt muss die Handlungsproblematik in ihren Merkmalen entlang aller drei Aspekte biografisch, sozial und gegenständlich entlang eines sog. „Lerndreiecks“ rekonstruiert werden (**V**erstehen durch die*den Beraten-

de*n). Der erste Schritt endet mit der Bestimmung möglicher Aspekte bzw. „Kernthemen“, welche die Situation charakterisieren. Für diese Themen bietet die*der Lernberater*in im nächsten Schritt Impulse und neue Interpretationsmöglichkeiten an (**I**nterpretieren und Impulse setzen sowie Gegenhorizonte). Sie eröffnen damit neue Perspektiven, um das bestehende Verständnis des aufgetretenen Problems aufseiten der Lernenden bzw. Ratsuchenden zu erweitern. Im dritten Schritt (**V**erstehen durch die*den Teilnehmenden) wird die*der Lernende aufgefordert, seinerseits die angebotenen Impulse der*des Lernberatenden zu verstehen. Die Interpretationsangebote sollen gedanklich oder praktisch geprüft werden, inwieweit sie zur Erweiterung des Verständnisses beigetragen haben. Im vierten und letzten Schritt (**A**nwenden) werden gemeinsam alternative Handlungsmöglichkeiten entwickelt. Die Abfolge der Schritte ist keinesfalls als starres Korsett zu sehen, sondern viel mehr als grundlegendes Orientierungsangebot. Sollte die*der Teilnehmende im dritten Schritt mit den Interpretationen der*des Beratenden nichts anfangen können, so muss zum ersten oder zweiten Schritt zurückgekehrt werden. Die beiden ersten sehr wesentlichen Schritte seien nachfolgend expliziert.

Die Fallrekonstruktion

Wo ist die*der Teilnehmende in der Praxisphase auf ein bestimmtes Problem gestoßen?
Wo haben die bisherigen Handlungsbe-
gründungen nicht mehr ausgereicht? Das

VIVA-Gespräch dient der Formulierung eines spezifischen Problems und der Skizzierung eines Falles. Problembeschreibungen, angedeutete Unsicherheiten und auch allgemeine Erzählungen über die Durchführung des Schulprojekts werden so weit vorangebracht, dass konkrete Handlungssequenzen beschreibbar werden. So erschließt sich die*der Beratende gemeinsam mit dem Teilnehmenden den Fall (vgl. Kapitel 2.2.2, Teil 2). Ziel ist es an dieser Stelle, die eigene Handlungsproblematik soweit zu formulieren, dass sich eine plastische und gut konturierte Fallsituation und demnach eine spezifische Handlungsproblematik erkennen lässt. Dafür müssen folgende Informationen herausgearbeitet werden:

1.

Kontext: Wie ist das Projekt strukturiert (Dauer, Zeitstruktur, Ablauf, räumliche Situation, Einbindung in den Schulalltag, organisatorische Rahmenbedingungen)?

2.

Beteiligte: Wer ist an der beschriebenen Situation (in-)direkt beteiligt? Was gibt es für Personenbezüge, die in die Situation hineinspielen?

3.

Situationsinhalt: Worum ging es in der Situation? Was ist der Gegenstand der Handlung?

4.

Situationsverlauf: Wie ist der Situationsverlauf? Aus welchen Handlungssequenzen bestand die Situation?

5.

Problem: Worin liegt das Problematische an der beschriebenen Situation? Wobei habe ich mich unwohl/unsicher gefühlt? Wo wusste ich nicht mehr weiter?

Auch bei einer antizipierten Situation (Planungsproblematik), wie sie im Rahmen der LPB auftritt (vgl. Kapitel 5.3.1, Teil 1), können einige Dimensionen zwar nicht so gründlich erschlossen werden, die Begründungen jedoch ebenso **rekonstruiert** werden. Durch die gesammelten Informationen sollte sich die beratende Person ein umfassendes Bild von der Situation und deren Rahmenbedingungen gemacht haben. Die*Der Beratende fasst die eigene Version des erzählten Falles – noch ohne Interpretation – zusammen. Damit spiegelt sie*er das Erzählte der*dem Fallerzählende*n und gibt ihr*ihm so die Möglichkeit, Missverständenes am Fallgeschehen auszuräumen. In dieser Situation stellt sich die*der Beratende ganz in den Dienst der*des Ratsuchenden und versucht ausschließlich ihre*seine Lage zu erfassen. Das weitere Gespräch dient sodann zur Formulierung von Kernthemen, die im beschriebenen Fall eine entscheidende Rolle spielen könnten. Diese Kernthemen beziehen sich unmittelbar auf die Handlungsproblematiken und Unsicherheiten der*des Fallerzählende*n sowie die damit verbundenen Lern- bzw. Verständigungsinteressen. An dieser Stelle bietet sich auch ein Einschnitt in das Beratungsgespräch an, sofern Zeit für die theoretische Betrachtung des Falles als notwendig erscheint oder der Fall thematisch sogar besser einer*einem anderen Beratenden zugeordnet werden sollte.

Die Fallinterpretation

Ist die Handlungsproblematik am rekonstruierten Fall deutlich geworden, prüft die*der Beratende im zweiten Schritt (Interpretation), inwieweit gerade auch die Themenfelder der Weiterbildung als Reflexionsfolie für die Bearbeitung hilfreich sein können. Gerade die im dritten Themenfeld angebotenen „Spannungsfäden“ sind zur Interpretation von pädagogischen Handlungssituationen und der Beschreibung einer pädagogischen Beziehung anzuwenden (vgl. Kapitel 4.3, Teil 1; Kapitel 2.3.3, Teil 2), weil sie den Teilnehmenden aus dem Wochenworkshop vertraut sind und so als eigene Interpretationsfolie zur Bestimmung der pädagogischen Beziehung im Projekt genutzt werden können. So wird eine Verbindung zwischen den Inhalten der Workshops und der Praxiserfahrung hergestellt. Der Nutzen der Weiterbildungsinhalte für die künstlerisch-pädagogische Praxis kann unterstrichen werden. Gleichzeitig werden damit der theoretische Standpunkt und die Professionalität der*des Beratenden deutlich herausgestellt. Dies unterstreicht den Angebotscharakter der Gegenhorizonte, die nicht als Expertenratschlag die Erfahrung der*des Ratsuchenden überschreiben sollen, sondern als theoretisch begründete Lesart eine neue Perspektive auf die eigene Praxis der*des Fall erzählenden ermöglichen.

5.4

Dokumentationsformate für den eigenen Lernprozesses einschließlich der Lernproblematiken

Das Lerntagebuch und die sog. „Lernfigur“ sind wichtige Dokumentationsformate während der gesamten Weiterbildung. Auf diese Weise sollen die eigenen Sichtweisen auf pädagogisches Handeln festgehalten und transparent gemacht werden. Für die zuvor beschriebenen Beratungsformate der individuellen LPB und der gruppenförmigen VIVA-Fallberatung sind sie eine wichtige Grundlage, denn es fällt schwer den eigenen Lern- und Bildungsprozess rückblickend nachzuvollziehen. Für diese Herausforderungen nutzen wir in der Weiterbildung „d.art“ für den persönlichen Gebrauch das Lerntagebuch und für die öffentliche Diskussion des eigenen Lernstandpunkts die Lernfigur. Diese beiden Formate sind eine ausführliche Möglichkeit zurückzublicken und den eigenen Lernprozess für sich und vor anderen nachzuvollziehen. So wird die Differenzenerfahrung des Vorher-Nachher, aber auch des „Mein Standpunkt-Dein Standpunkt“ über die Zeit hinweg verdeutlicht. Die Teilnehmenden setzen sich auf der Basis dieser Dokumentationsformate mit dem eigenen pädagogischen Selbstverständnis und den Angeboten der anderen auseinander.

Die Teilnehmenden haben so die Möglichkeit das Angebot offen für sich zu reflektieren. Die ausführliche Dokumentation soll

dabei helfen, den eigenen Weg durch die Weiterbildung zu protokollieren und ggf. auch für die Beratungsformate verfügbar zu halten. Das bedeutet, dass alles, was die KuK bewegt, interessiert und irritiert aufgezeichnet werden kann und so den eigenen Lernprozess transparent macht. Diese Dokumentationsformate helfen dabei, die eigenen Lern- und Entwicklungsprozesse während der Weiterbildung festzuhalten und die individuellen Aktivitäten, Überlegungen und Erkenntnisse herauszustellen. Der eigene Zugang zur Weiterbildung und die individuellen Lernprozesse lassen sich anhand dieser Dokumentation nachvollziehen und reflektieren. Wir geben immer ausreichend Zeit in den Workshops, um Notizen zu machen und beenden die Workshops mit der Lernfigur; wir fragen in den Beratungen der LPB ausdrücklich nach den eigenen Aufzeichnungen. Die Wege und Irrwege des eigenen Erkenntnisprozesses treten so vor Augen. Ideen und Ergebnisse überdauern das Praxisprojekt und können auch später immer wieder zu Rate gezogen werden. Durch diese Dokumentationsmethoden werden der eigene Lernprozess und die Aneignungsperspektive der Teilnehmenden unmittelbar in die Weiterbildung eingebracht. So wird deutlich, dass der **wesentliche Gegenstand** der Weiterbildung das eigene pädagogische Selbstverständnis ist.

Die Reflexion dieses Aneignungsprozesses ist das primäre Ziel der Weiterbildung. Regelmäßig werden die (Zwischen-)Ergebnisse dokumentiert. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Lerninteressen im Lernprozess wird an dieser Stelle transparent und

öffentlich in die Weiterbildung eingebracht. Die Teilnehmenden werden aufgefordert ihr eigenes künstlerisch-pädagogisches Selbstverständnis zu begründen und darzustellen. Das professionelle Handeln der Weiterbildenden besteht hierbei im Beratungshandeln ganz im Sinne eines Verstehens des Subjektstandpunktes der KuK.

5.4.1 Das Lerntagebuch

Wenn man gelernt hat, weiß man nicht mehr, wie es vorher war. Gerade deshalb ist das Lerntagebuch eine Möglichkeit zurückzublicken und den eigenen Lernprozess **für sich** nachzuvollziehen. Das Lerntagebuch ist eine Möglichkeit sich eigene Differenzierungen über die Zeit hinweg zu verdeutlichen. „Wie hat mein Lernprozess stattgefunden? Wo habe ich begonnen? Wie war es vor der Bildungserfahrung?“. Das Tagebuch ist das zentrale Format, um sich mit dem eigenen pädagogischen Selbstverständnis auseinandersetzen zu können. So haben die Teilnehmenden die Möglichkeit den Prozess für sich selbst zu reflektieren. Wichtig ist das Tagebuch auch, weil in der LPB und der Lernfigurarbeit darauf zurückgegriffen werden kann (vgl. u.a. Freitag im Abschlussworkshop, Kapitel 3.1.5, Teil 1).

Das Lerntagebuch soll dabei helfen einen eigenen Weg durch die Weiterbildung zu gehen und das eigene Lernprojekt zu finden. Das bedeutet, dass alles, was die KuK bewegt, interessiert und irritiert in dieses

Tagebuch niedergeschrieben werden kann und so der eigene Lernprozess transparent gemacht wird. Das Lerntagebuch ist somit ein Begleiter der eigenen Forschungs- und Entwicklungsprozesse während der Weiterbildung und dokumentiert die individuellen Aktivitäten, Überlegungen und Erkenntnisse. Der eigene Zugang zur Weiterbildung und die individuellen Lernprozesse lassen sich anhand der Aufzeichnungen nachvollziehen und reflektieren. Die Wege und Irrwege des eigenen Erkenntnisprozesses treten vor Augen. Ideen und Ergebnisse überdauern das Kunstprojekt und können auch später immer wieder zurate gezogen werden. Das Lerntagebuch steht für das Lernen als persönliche Entwicklung. Als Teilnehmende*r der Weiterbildung habe ich die Möglichkeit, mir Punkte und Fragen des Angebots noch einmal vor Augen zu führen. So vergegenwärtige ich mir in entschleunigter Weise, was gerade für mich der Stand der Dinge in der Weiterbildung ist.

5.4.2 Die Lernfigur

In der Weiterbildung werden der eigene Lernprozess und die Aneignungsperspektive der Teilnehmenden durch das Format der Lernfigur öffentlich eingebracht. Sie soll am Ende der einzelnen Workshops den individuellen Reflexionsstand öffentlich festhalten. Die Reflexion dieser Perspektive ist erstes Ziel und Gebot. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Lerninteressen wird an dieser Stelle transparent und öffentlich in die

Weiterbildung eingebunden. „Wie würdest du deine Perspektive auf pädagogisches Handeln beschreiben? Was interessiert dich und ist für dich problematisch geworden? Was hat sich während der letzten Tage geändert?“. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, ihr eigenes Selbstverständnis zu begründen.



Teil 1: Die Weiterbildung praktisch umgesetzt

Die Lernfigur als Blick auf das eigene pädagogische Selbstverständnis

Die Arbeit an der Lernfigur ist eine wesentliche **Anforderung** in der Weiterbildung. Die Lernfigur ist ein Format, das den aktuellen Stand des Lern- und Aneignungsprozesses der einzelnen Teilnehmenden dokumentiert.

Es geht darum, die individuellen Sinnhorizonte, die sich entlang der Frage des pädagogischen Handelns aufspannen, zur Sprache kommen zu lassen. Dies alles geschieht auf der Seite der Teilnehmenden. Im Zentrum steht die Aufgabe, die eigenen Blickwinkel zu finden, zu systematisieren und für das weitere Kursgeschehen und für sich selbst transparent zu halten. Jede weitere Erfahrung in der Weiterbildung kann sodann auf die gesammelten eigenen Sichtweisen bezogen werden. Die Lernfigurarbeit dokumentiert den aktuellen Stand der Welt- und Selbstverständigung, die sich während der Weiterbildung entlang der vier Themenfelder ergeben hat. Die Lernfigur ist somit ein methodisches Mittel, um sich selbst in dem Veränderungsprozess der Weiterbildung beobachten zu können und zu beobachten, wie sich meine eigenen Deutungen in der Weiterbildung verändern – oder eben nicht.

Lernen über die Differenzen der Sichtweisen

Die Lernfigur ist in erster Linie die **Dokumentation** des Lern-/Differenzbildungsprozesses im Rahmen der individuellen Welt- und Selbstverständigung. Diese Differenzen scheinen als möglichst vielfältige Sichtweisen auf einen Lerngegenstand auf (Themenfelder und Praxisprojekt). Differenz ist demnach die Differenz der Sichtweisen auf einen Lerngegenstand. Aus dem **einen** Thema „pädagogisches Handeln“ wird so ein hoch **differenter** Lerngegenstand. Durch die Lernfigur sollen die Subjektperspektiven,

die sich meist nur schwer festhalten lassen und in der Lehr-Lernsituation verflüchtigen, für alle transparent und nachvollziehbar gemacht werden. Es gibt drei Differenzachsen, die bei der Erstellung der Lernfigur in den Mittelpunkt gerückt werden können:

1.

„Ich setze mich mit mir und meiner Frage auseinander – im Prozess der Weiterbildung!“ lautet der Kernsatz der ersten Achse. Indem ich meine eigene Sichtweise veranschaulichen muss – denn die Lernfigur ist eben auch eine weitreichende Anforderung („Reflektiere deine Sichtweise!“). Mir werden meine eigenen Fragen, Zugänge und Lernproblematiken bewusster. Ich werde darauf aufmerksam welche Begründungen mir hinsichtlich der Themenfelder zur Verfügung stehen. Das jedoch ist noch nicht die Differenzenerfahrung. Der Unterschied entsteht durch das mehrmalige Reflektieren im Verlauf der Weiterbildung.

2.

„Ich setze mich mit den Perspektiven und Standpunkten der anderen Teilnehmenden auseinander!“ Indem ich etwas über die Fragen und Perspektiven der anderen Teilnehmenden erfahre, kann ich zunächst versuchen, diese Positionen und Begründungen nachzuvollziehen und als andere Perspektiven anzuerkennen. Ich partizipiere an der je subjektiven Sichtweise auf den allgemeinen Gegenstand „pädagogisches Handeln“. Diese Sichtweisen sind für mich Angebote. Darüber hinaus besteht für mich die Chance, die

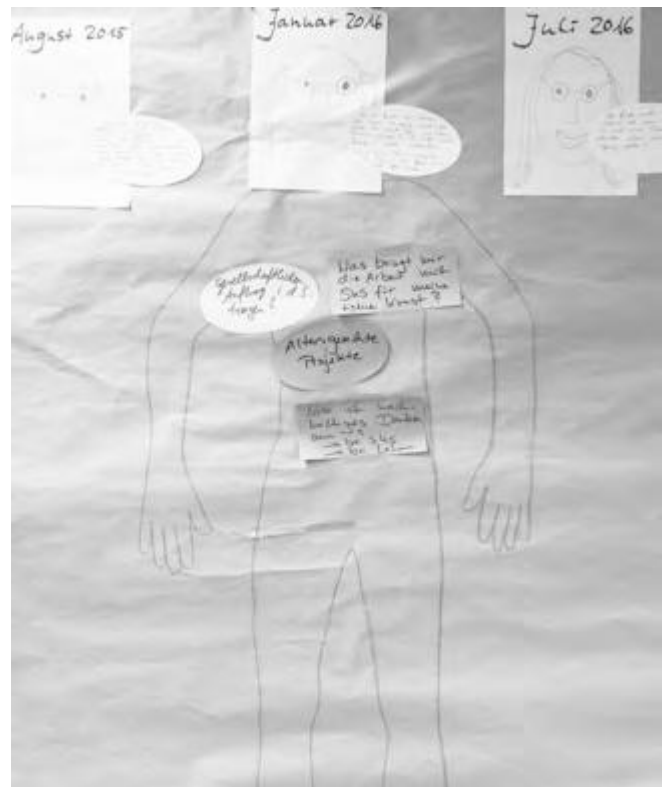
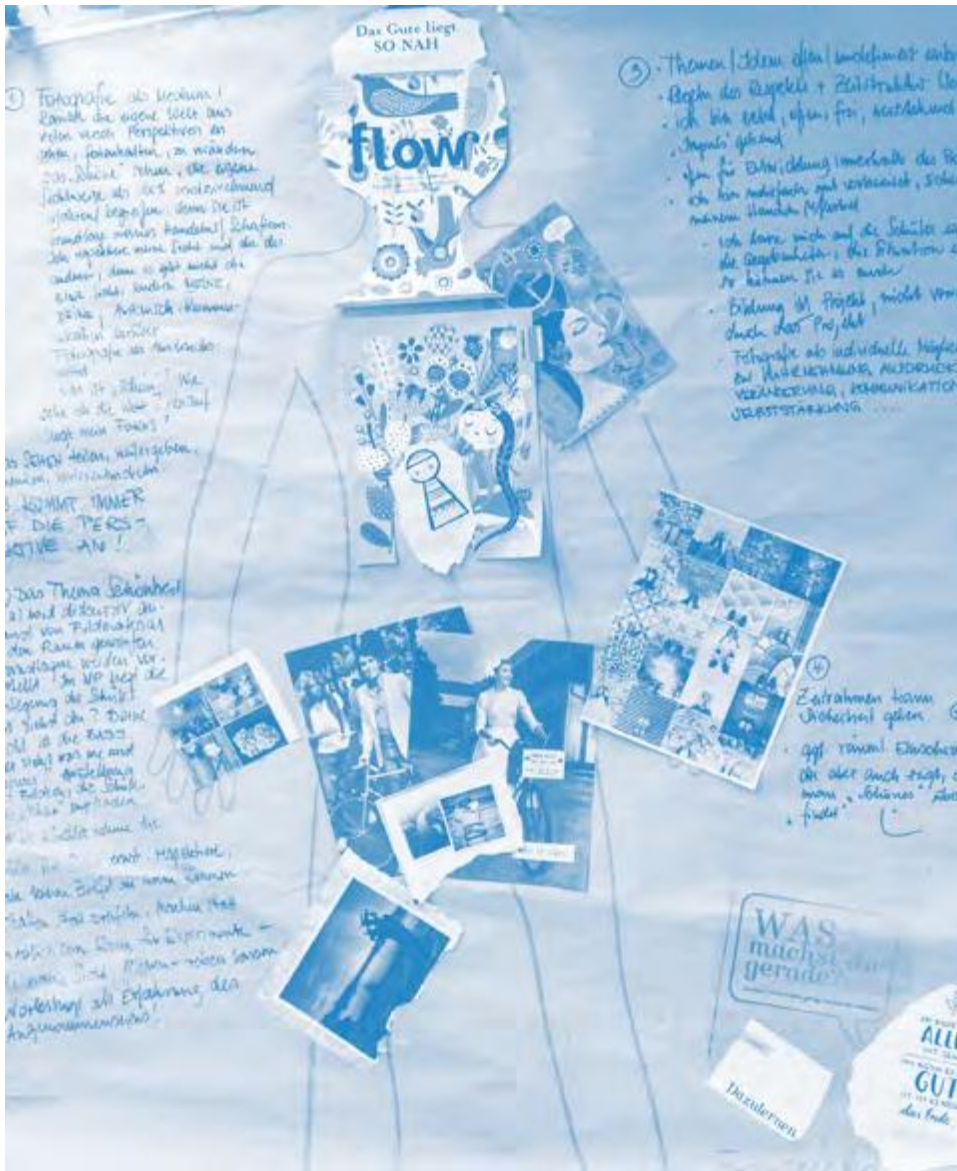
fremden Perspektiven zu meinen eigenen ins Verhältnis zu setzen. Hierbei kann es mir gelingen, meinen eigenen Standpunkt genauer zu reflektieren und im Verhältnis zu den anderen Teilnehmenden deutlicher zu verorten.

3.

„Ich setze mich mit dem Weiterbildungsangebot als einer möglichen Perspektive auseinander!“

Die Weiterbildner*innen müssen sich professionell begründen und die Differenzen zwischen den von den Teilnehmenden formulierten Sichtweisen und dem eigenen Deutungsangebot klarziehen. Gerade aus dieser Differenzachse zwischen Lernperspektive und Lehrangebot kann ein Schub für den eigenen Lernprozess erfolgen, wenn die Differenz verstanden wird. „Warum ist es den Weiterbildner*innen wichtig, dass ich mein künstlerisches Selbstverständnis für das pädagogische Handeln formuliere und mir nicht? Warum deuten die Weiterbildenden pädagogisches Handeln als Spannungsverhältnis und nicht als reinen Vermittlungsprozess?“ Diese Differenzerfahrung ist oftmals latent zu finden, aber in unserer Weiterbildung soll sie evident werden, weil zum einen die Deutungsangebote in Form des Themenfeldangebotes klar umrissen sind und zum anderen die Sichtweisen der Teilnehmenden an der Lernfigur klar zum Ausdruck kommen. Die unbearbeiteten Spannungen als Lernproblematiken sind ein möglicher Einstieg für die LPB.

Die Lernfigur ist eine Dokumentation des eigenen Lernprozesses und immer auch eine Reflexions-Anforderung. Die Lernfigur gehört, wie der eigene Lernprozess, nur der*dem Teilnehmenden. Sie ist, wie das Lernen selbst, in diesem Sinne „unverfügbar“. Die Weiterbildenden haben jedoch die Möglichkeit, ihre Perspektive auf die Sichtweise der Teilnehmenden zur Verfügung zu stellen. Das Vorher-Nachher kann herausgearbeitet werden. Aber nicht im Sinne einer Außendeutung, sondern eher als mæutisches Frageverfahren. Die Lernfigur dokumentiert den aktuellen Stand der Welt- und Selbstverständigung als den zentralen Gegenstand dieser Weiterbildung. Deshalb hält das Arbeiten an der Figur gerade nicht den eigentlichen Workshopprozess auf, so wie es von einigen Teilnehmenden am Anfang erlebt wird, sondern bringt den eigenen Welt- und Selbstverständigungsprozess als Kernstück der Weiterbildung zur Sprache.





Teil 1: Die Weiterbildung praktisch umgesetzt



Teil

2

Die Weiterbildung theoretisch begründet

Vorbemerkung

Im Folgenden werden die theoretischen Begründungen der Weiterbildung „d.art“ in den Blick genommen. Das „Warum“ der jeweiligen Konzeptgestaltungselemente wird hier zum Thema gemacht. Die Begründung der Konzeptelemente wird vor allem dann wichtig, wenn die bestehenden Elemente verändert oder neue Elemente integriert werden sollen. Für diese Fälle bietet die theoretische Begründung eine Orientierung. Die theoretische Fundierung dieses 2. Teils umfasst zwei Kapitel:

—> Im ersten Kapitel werden die bildungs- und lerntheoretischen Begründungen für die didaktische Konzeption der Weiterbildung, deren Gestaltungselemente und die Themenfelder beschrieben.

—> Das zweite Kapitel bezieht sich auf das pädagogische Handeln der Weiterbildenden und dessen Begründetheit. Alle im Folgenden dargestellten Begründungen betreffen nicht nur das pädagogische Weiterbildungs Handeln sondern sind zugleich Grundlage für das inhaltliche Angebot an die KuK.

Es geht in diesem Konzeptband um zwei Adressatengruppen: Sie als Weiterbildende*r haben es zum einen mit KuK als der **primären** Adressatengruppe zu tun. Für sie **gestalten** Sie eine pädagogische Weiterbildung. In der Weiterbildung selbst geht es **inhaltlich** fortwährend um die Frage nach der geeigneten Gestaltung von Kunstprojekten mit SuS. Die SuS sind

die **sekundäre** Adressatengruppe. Wir haben versucht, herauszuarbeiten, wann eine theoretische Begründung eher für die Arbeit mit KuK – also als Begründung der didaktischen Weiterbildungsgestaltung angelegt ist (Verfahren der Weiterbildung), und wann sie eher **inhaltlich** als Begründung für die Arbeit mit SuS und somit als Fundierung des in der Weiterbildung angebotenen Theoriewissens angelegt ist (vgl. Kapitel 4, Teil 1). Im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers gilt darüber hinaus vieles, was für das didaktische Handeln in der Weiterbildung gilt, auch für das künstlerisch-didaktische Handeln der KuK (vgl. Kapitel 5.2, Teil 1). Die Hauptdifferenz besteht jedoch im Bildungsgegenstand: auf der einen Seite geht es um das pädagogische Selbstverständnis und das pädagogische Handeln von KuK, auf der anderen Seite geht es um die Lebenswelt der SuS und die Bildungspotenziale von Kunst bzw. von Projekten der ästhetischen Bildung.

1 Bildungs- und lerntheoretische Begründungen für das Weiter- bildungskonzept

In diesem Kapitel werden bildungs- und lerntheoretische Begründungen für das Weiterbildungskonzept angeboten. Wir verstehen „Bildung und Lernen als differente Perspektiven auf ein und denselben Prozess der Welt- und Selbstverständigung“ (Ludwig 2014a). Lernen und Bildung beschreiben also nicht differente Prozesse, sondern differente Perspektiven auf ein und denselben Prozess der Aneignung. Vor diesem Hintergrund verstehen wir das Lernen der teilnehmenden KuK (vgl. Ludwig/Günther 2015). Das im Folgenden beschriebene theoretische Modell zur Beschreibung von Lernen und Bildung wird auch den Teilnehmenden in der Weiterbildung als Theoriewissen angeboten, das sie zur Reflexion ihrer Projektplanung und -durchführung nutzen können.

1.1

Zum Verhältnis von Bildung und Lernen

Bildung wird im Projekt „d.art“ ganz allgemein als ein permanent fortschreitender Prozess des menschlichen Welt- und Selbstverhältnisses definiert (Ludwig 2014a). Bildung ist nach unserem Verständnis immer Selbstbildung, d.h. der Mensch kann immer nur selbst sein eigenes Selbst- und Weltverhältnis herstellen. Niemand kann stellvertretend „für mich“ mein Selbstverständnis und meine Sicht auf Welt/Gesellschaft herstellen. Unterstützungsprozesse für diese Selbstbildung bis hin zur Einflussnahme sind in Vermittlungsprozessen möglich. Hier liegt eine zentrale Aufgabe pädagogischen Handelns. Die Prozessierung und Veränderung des Selbst- und Weltverhältnisses hingegen bleibt ein Akt des Subjekts. Von besonderem Interesse ist dabei auf welches gesellschaftliche Wissen sich der Mensch im Selbstbildungsprozess bezieht, welches Wissen er für sich als weiterführend sieht, welches Wissen er ausklammert und welches Wissen ihm vorenthalten wird.

Der Bildungsbegriff wird in den meisten bildungstheoretischen Diskursen gegenüber dem Lernbegriff sowohl abgegrenzt als auch zugleich angeschlossen. Im Ergebnis kommt es zu einem Stufenmodell, das Lernen und Bildung hierarchisch verbindet: Lernen wird als die Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen gefasst, während Bildungsprozesse als

Lernprozesse höherer Ordnung verstanden werden, bei denen auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend verändert. Wir verwenden in der Weiterbildung „d.art“ kein Stufenmodell, sondern verstehen das Verhältnis von Bildung und Lernen als Perspektivendifferenz. Das soll im Folgenden kurz skizziert werden.

Im Stufenmodell werden dem Lernprozess einfache und überwiegend innerpsychische Operationen zugeschrieben, während dem Bildungsprozess übergeordnete Strukturbildungsprozesse zugeordnet werden. Hierzu einige Beispiele: Bildung ist für Koller (2012, S. 15) die Transformation grundlegender Strukturen des Welt- und Selbstverhältnisses – im Unterschied zu einfachen Lernprozessen. Bei Marotzki (1990) wird Bildung als Transformation der Selbst- und Weltreferenz untersucht, während Lernen als kontinuierlicher Erwerb von Wissen und Können innerhalb einer gegebenen Selbst- und Weltreferenz, d. h. innerhalb eines gegebenen (Orientierungs-) Rahmens betrachtet wird. In ähnlicher Weise definiert Meueler (2009) Bildung als bewertetes und bewertendes Lernen. Lernen stellt dagegen eine individuelle kognitive Plattform dar, auf der Bildungsprozesse aufbauen können. Auch Ahlheit und Dausien (2005, S. 567) verstehen den Lernbegriff als kleinräumiger im Vergleich zum vielschichtigen Bildungsbegriff, der auf übergeordnete sowohl individuelle als auch kognitive Formationsprozesse und daraus resultierenden Bildungsgestalten bezogen ist. In Schulzes (2007) Stufenmodell sind es die Komple-

xität und Langfristigkeit, die Lernen und Bildung unterscheiden. Bildung versteht er als einen langfristigen und komplexen Lernprozess. Solche langfristigen Lernformate finden im biografischen oder im schulischen Lernen statt (a.a.O., S. 143). Den Bildungsprozess zeichnet aus, dass der Lernende das angeeignete Wissen in eigene welterschließende Aktivitäten übersetzt und damit neue Erfahrungen (a.a.O., S. 155) erhält. In diesen Prozessen wird einerseits Mehrdeutigkeit befördert und andererseits in umfassendere Konstruktionen überführt (Idee der Menschheit, der Vernunft etc.).

Diese Stufenmodelle sind nachvollziehbar, wenn man dem Mainstream psychologischer Lerntheorien folgt. Dort wird Lernen nach dem Informationsverarbeitungsmodell als eine innerpsychische Operation betrachtet, der vornehmlich kognitive Memorierungs- und Aktualisierungsfunktionen zugeschrieben werden (vgl. Ludwig 2012b, S. 84f.). Der kognitive Lernbegriff ist ein sehr enger Lernbegriff, der emotionale und wertgebundene Seiten unseres Verhältnisses zur Welt ausspart. Lernen gilt zudem als bedingter Prozess. Psychologische Lerntheorien zielen auf die Optimierung von Steuerungspotenzialen gegenüber dem Lernen. Somit ist nachvollziehbar, dass Bildung von diesem Lernbegriff abgegrenzt werden soll. Was allerdings an diesem Stufenmodell befremdet, ist die Vorstellung, Lernen und Bildung seien empirisch zwei unterschiedliche und unterscheidbare Prozesse. Dies kommt einer Reifizierung gleich. Ein Blick in die Begriffsgeschichte

von Lernen und Bildung zeigt, dass es hier vielmehr um unterschiedliche Diskurse geht, bei denen zum Teil Lernen und zum Teil Bildung als Begriff für Erkenntnisgewinnung und Selbstreflexion verwendet wird. Dabei ist Lernen der ältere Begriff, der seit Platon und Aristoteles als Begriff für Erkenntnisgewinnung genutzt wird (vgl. Lorenz/Schröder 1980). Göhlich/Zirfas (2007) lesen diese Reflexionen zum Lernen als eine „Theorie der Selbstreflexion, der Selbstbelehrung und Selbstveränderung“ (S. 61). In der Aufklärung wird der Lernbegriff parallel zum Bildungsbegriff verwendet und steht dort bei Rousseau für eine selbstständige Tätigkeit, bei Kant zusammen mit Bildung als „ein Humanum schlechthin“ (Lorenz/Schröder 1980, S. 244), mit dem der Mensch ihn auszeichnende Fähigkeiten erwirbt. Durch die Einführung eines psychologischen Lernbegriffs um 1900 wird diese Perspektive erst verändert und auf beobachtbare Verhaltensweisen verengt (vgl. Faulstich 2008, 35).

Statt Lernen und Bildung als ein Stufenmodell zu konzipieren, erscheint es angebracht, Bildung und Lernen als differente Diskurse bzw. Perspektiven auf ein und denselben Prozess der Welt- und Selbstverständigung zu fassen. Es geht hier um Perspektivendifferenz auf einen Gegenstand und nicht um das Verhältnis zweier Gegenstände. Dabei beschreiben einzelne Lernbegriffe die Prozesse der Selbstbildung differenzierter als es der Bildungsbegriff kann. Das sind vor allem solche Lerntheorien, die Lernen als soziales Handeln konzipieren: phänomenologische, pragma-

tistische, interaktionistische und subjekttheoretische Lerntheorien. Dem Projekt „d.art“ liegt die Lerntheorie Klaus Holzkamps zugrunde (vgl. Holzkamp 1993), die Lernen vom gesellschaftlichen Standpunkt des lernenden Subjekts aus denkt.

Auch hinsichtlich des Ergebnisses ist Bildung schwer zu bestimmen. Bildung lässt sich nicht positiv festlegen, weil sich das für alle Menschen gleichermaßen Gute nicht festlegen lässt. Jede materiale Bestimmung muss begründungstheoretisch an diesem Problem scheitern (Otto/Ziegler 2013, S. 134). Bildung lässt sich im Ergebnis nicht positiv festlegen, sondern nur negativ, als Kritik derjenigen Zwänge und Einschränkungen bestimmen, die Bildungsprozesse verhindern. Bildungsprozesse bezeichnen so gesehen den steinigen Weg der Überwindung von Hindernissen und Begrenzungen für die eigene Welt- und Selbstverständigung.

1.2 Das Bedeutungskonzept/ Wissen als Medium der Welt- und Selbstverständigung

Wissen wird im Projekt „d.art“ als Medium und Bedeutungsraum verstanden, in dem wir uns über Welt verständigen. Im Theoriemodell Holzkamps steht der Bedeutungsbegriff im Zentrum. Bedeutungen beschreiben nach Holzkamp die gesellschaftlich-historisch gegebenen Erfahrungen der Menschen über die Möglichkeiten „produktiv-sinnlicher menschlicher Lebenserfüllung“ (Holzkamp 1993, S. 309). Sie umfassen damit die Erfahrungen von Handlungsmöglichkeiten im Kontext gesellschaftlichen Handelns i. S. eines politischen, sozialen, ökonomischen oder kulturellen Handelns. Bedeutungen entstehen über Handlungen als Verbindung der individuellen Existenzsicherung (Holzkamp 1983, S. 237) mit der gesellschaftlichen Produktion im Rahmen und außerhalb gesellschaftlich organisierter Arbeit (Holzkamp 1983, S. 233 f.). Bedeutungen entstehen und verändern sich im Rahmen sozialer Interaktion und Produktion.

Das gesellschaftliche Wissen in den verschiedenen alltäglichen, beruflichen, künstlerischen und wissenschaftlichen Feldern stellt sich so gesehen als Zusammenhang von Bedeutungsräumen dar. Bedeutungen/Wissen lassen sich als gesellschaftlich produzierte verallgemeinerte

Handlungsweisen verstehen. Alfred Schütz und Thomas Luckmann bezeichnen dies als „kulturelle Sinnschichten“ (1979, S. 33) in einem „lebensweltlichen Wissensvorrat“ (a.a.O.: S. 133). Bedeutungen/Wissen sind bzw. ist dem Menschen sowohl in manifester als auch in latenter Weise gegeben.

Im Medium des Wissens (verstanden als Zusammenhang manifester und latenter Bedeutungen, die wir uns im Zuge von Vergesellschaftungsprozessen aneignen) machen wir uns ein Bild von der Welt und von uns Selbst, realisieren wir Welt- und Selbstverständigungsprozesse. Dieses Bild von der Welt stellt sich als biografisch erworbener individueller Bedeutungshorizont dar, der in Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich gegebenen Bedeutungsräumen entsteht.

Die gesellschaftlichen Bedeutungsräume oder Wissensdomänen lassen sich auch im Sinne Mannheims als konjunktive Erfahrungsräume verstehen, die kollektiv geteilt werden. Das subjektiv verfügbare Wissen ist sowohl auf die milieuspezifischen konjunktiven Wissensräume als auch auf die individuellen Handlungen in der Lebenswelt bezogen (als Künstler*in, als pädagogisch Handelnde*r, als Handwerker*in, als Ärzt*in usw.). Die konjunktiven Wissensräume lassen sich im Sinne Mannheims (vgl. Mannheim 1980) z.B. als wissenschaftlich-disziplinäre Wissensräume, aber auch als alltägliche Wissensräume verstehen. Wissen ist so gesehen immer ein relationales und zugleich propositionales Konstrukt. Die propositionale

Wissensstruktur wird über den sozialen und biografischen Kontext in einer spezifischen Weise verflüssigt. Wissen lässt sich hinsichtlich der konjunktiven Wissensräume als alltägliches und wissenschaftliches Wissen unterscheiden. Dabei umfasst alltägliches Wissen einen kollektiven und selbstverständlichen Erfahrungsraum:

„Infolge dieser Konstruktionen des Alltagsdenkens wird angenommen, dass der von mir als selbstverständlich hingegenommene Sektor der Welt auch meinen einzelnen Mitmenschen selbstverständlich ist. Aber dieses ‚Wir‘ schließt nicht nur dich und mich ein, sondern jedermann‘, der ‚einer von uns‘ ist, das heißt, dessen Relevanzsystem wesentlich und hinreichend mit deinem und meinem übereinstimmt. Die Generalthese der reziproken Perspektiven führt also dazu, dass Gegenstände mitsamt ihren Aspekten, die mir tatsächlich bekannt sind, als Gegenstände im Bereich des Wissens von jedermann erfasst werden“ (Schütz 1971, S. 14).

Alltägliches Wissen entsteht so gesehen in kollektiven Erfahrungsräumen, in spezifischen Milieus und sozialen Kontexten. Menschen greifen in ihren Welt- und Selbstverständigungsprozessen auf diese Erfahrungsräume als propositionales Wissen zurück und relationieren es zugleich im Rahmen ihrer individuellen biografisch gerahmten Identität.

Bezogen auf die Teilnehmenden unserer Weiterbildung gehen wir davon aus, dass

ihr eigensinniger Umgang mit dem in der Weiterbildung angebotenen pädagogischen Wissen sowohl von ihrer jeweiligen biografischen Identität als KuK, als auch von ihren biographischen Erfahrungen in pädagogischen Kontexten gerahmt ist.

In der Weiterbildung „d.art“ wird auch pädagogisches Wissen als wissenschaftliches Wissen für die Welt- und Selbstverständigungsprozesse angeboten. Auch wissenschaftliches Wissen ist ein Wissen, das in kollektiven Erfahrungsräumen entsteht: den Erfahrungs- und Bedeutungsräumen der wissenschaftlichen Disziplinen. Eine Differenzierung zwischen alltäglichem und wissenschaftlichem Wissen wird hier also über das Kriterium der Herkunft des Wissens aus verschiedenen Bedeutungsräumen vorgenommen. Ähnlich argumentieren Beck/Bonß (1989), wenn sie von einer relativen Autonomie der alltäglichen Praxis gegenüber der Wissenschaft sprechen und auf eine strukturelle Differenz zwischen theoretischem und praktischem Wissen hinweisen. Im Verhältnis zwischen Theorie und Praxis gehe es nicht um eine hierarchische Beziehung, sondern um eine Beziehung zwischen zwei eigensinnigen Aktionsfeldern, die durch Interpretation und Reinterpretation charakterisiert ist. Die häufig konstatierte Handlungsentlastetheit als ein bestimmendes Merkmal wissenschaftlichen Wissens auf der einen Seite und Handlungszwänge als Merkmal des praktischen Wissens auf der anderen Seite lassen sich als ein wichtiger Bestandteil der strukturellen Differenz zwischen wissenschaftlichem und praktischem Wissen

lesen (vgl. Bosch/Kraetsch/Renn 2001, S. 205; Dewe 1999, S. 74f.; Oevermann 2002, S. 30). Neben diesem Aspekt treten weitere wie z. B. eine methodisch geleitete vs. eine pragmatische Erkenntnisgewinnung und die unterschiedlichen Logiken und Rahmungen als gesellschaftlich-pädagogische Praxis. Diese strukturellen Differenzen lassen die Anwendung wissenschaftlichen Wissens in praktischen Kontexten nicht bruchlos zu. Diejenigen, die wissenschaftlich produziertes und begründetes Wissen in ihrer Handlungspraxis nutzen, tun dies also nicht im Sinne einer einfachen An- bzw. Verwendung, sondern im Sinne eines eigenlogischen Umgangs mit diesem Wissen (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992). Auch die Weiterbildungsteilnehmenden gehen ganz eigensinnig mit dem angebotenen wissenschaftlichen Wissen um. Die einzelnen Teilnehmenden gehen mit dem angebotenen Wissen in einer Weise um, die ihnen jeweils Sinn verspricht. Es bleibt also immer offen, inwieweit die Angebote der Weiterbildenden für die Teilnehmenden Sinn stiften.

Die Welt- und Selbstverständigungsprozesse der Weiterbildungsteilnehmenden bewegen sich im Medium ihrer biografisch erworbenen Bedeutungen und der gesellschaftlichen Bedeutungsräume. Dabei steht Selbstverständigung für den Versuch der teilnehmenden KuK, im Rahmen ihrer Lebensführung pädagogisches Handeln zu verstehen, was für sie nicht ohne Weiteres auf der Hand liegt, was im alltäglichen Handeln als Handlungsproblematik, als Grenze, Zwang oder einfach als eigenes

Unvermögen antizipiert wird. Im Rahmen von Selbstverständigungsprozessen über fraglich gewordene pädagogische Handlungssituationen verständigen sich die Teilnehmenden über ihren gesellschaftlich-pädagogischen Kontext und über sich selbst. Sie versuchen umfassendere und tiefere Strukturzusammenhänge offenzulegen, mit dem Ziel, die eigene Handlungsfähigkeit zu erweitern (vgl. Holzkamp 1995, S. 835).

Diese Selbstverständigungsprozesse verlaufen jedoch nicht zufällig, beliebig oder nur als kognitive Operation. Sie sind eingebunden in die Prozesse gesellschaftlicher Teilhabe, die der einzelne Mensch von seinem Subjektstandpunkt aus realisiert und an seinen subjektiven Lebensinteressen ausrichtet. Über sie vermittelt sich der Mensch mit seinem sozialen Umfeld, über sie wird er vergesellschaftet und subjektiviert sich zugleich. Vom Subjektstandpunkt aus steht der Mensch nicht neutral in der Welt. Die Weiterbildungsteilnehmenden beziehen sich mit Absichten, Plänen und Vorsätzen bewusst auf die Welt und auf sich selbst. Sie erfahren insbesondere auch als KuK die Grenzen ihrer Teilhabe. Sie entwickeln inhaltliche, sinnlich-emotionale Stellungnahmen und Handlungsentwürfe vom Standpunkt ihrer Lebensinteressen.

1.3 Lernen als Selbst- verständigungsprozess

Die Holzkamp'sche Lerntheorie ist eine Theorie „vom Standpunkt des Lernsubjektes und seiner genuinen Lebensinteressen, also die Aufschlüsselung des Lernens aus dem Zusammenhang menschlichen Handelns im Kontext gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten“ (Holzkamp 1993, S. 15). Mittels Lernen wollen die Menschen ihre gesellschaftliche Teilhabe erweitern. Lernen wird als eine spezifische Form sozialen Handelns verstanden, bei der die ursprüngliche und primäre Alltagshandlung zum Gegenstand des Lernens wird. Er geht mit seiner Lerntheorie der Frage nach, wie Menschen, die sich in bestimmten Handlungssituationen nur eingeschränkt handlungsfähig fühlen, sich über Lernen wieder mehr Klarheit verschaffen können bzw. wie sie sich in widersprüchliche Lernbegründungen verstricken oder Lernen ganz vermeiden.

Für die Weiterbildung „d.art“ bedeutet dies Folgendes: Wir gehen davon aus, dass die teilnehmenden KuK ihre gesellschaftliche Teilhabe durch die Realisierung von Projekten ästhetischer Bildung erweitern wollen. Sie wollen sich in ein Tätigkeitsfeld einbringen, das den Jugendlichen neue ästhetische Erfahrungen ermöglicht und ihnen selbst sowohl gesellschaftliche Anerkennung als auch finanzielle Einnahmen verspricht. In

Antizipation dieses Tätigkeitsfeldes halten sie sich selbst nur eingeschränkt handlungsfähig. Deshalb nehmen sie an der Weiterbildung teil.

Diese Vorstellung vom Lernen als Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe und Subjektivierung weist Parallelen zur Kant'schen Idee vom Lernen als „Humanum schlechthin“ (Lorenz/Schröder 1980, S. 244) auf, nach der die Menschen durch das Lernen und die damit verbundenen Selbstverständigungsprozesse zum Menschen werden. Holzkamp beschreibt den Prozess der Selbstverständigung als Keimzelle seines Theoriegebäudes (1995, S. 834). Selbstverständigung bedeutet „Verständigung mit mir selbst über ein von mir Gemeintes [...] Ich bin darauf aus, etwas, das ich schon irgendwie weiß, für mich reflexiv fassbar, das Implizite explizit, das Undeutliche deutlich zu machen, also [...] mein verschwiegenes Wissen (tacit knowledge) in gewusstes Wissen zu verwandeln“ (a.a.O.). Er bringt diesen Selbstverständigungsprozess in seiner letzten und unvollständig gebliebenen Arbeit zwar nicht mit seinem Begriff vom Lernen zusammen, die Verbindung liegt aber auf der Hand, wie im Folgenden weiter ausgeführt wird. Lernen und Bildung lassen sich deshalb gleichermaßen als Selbst- und Weltverständigungsprozesse verstehen. Weil der Lern- bzw. Bildungsprozess aus lerntheoretischer Perspektive differenziert beschrieben ist, hat er einen großen Ertrag für das Verständnis von Bildungsprozessen in der Praxis.¹

¹ Die Lerntheorie liefert auch eine gute Grundlage für empirische Forschung. Eine Übersicht entsprechender Forschungsarbeiten findet sich in Ludwig 2012a u. 2012b. Aktuelle Untersuchungen finden sich bei Ittner/Ludwig 2018 und Ludwig/Schmidt-Wenzel 2018.

Lernprozesse als Welt- und Selbstverständigungsprozesse sind unserem Verständnis nach die Grundlage für die Erweiterung gesellschaftlicher Teilhabe und für die Erfahrung ihrer Grenzen. In ihrem Kontext reflektiert das Subjekt den aktuellen Stand seiner gesellschaftlich gegebenen Handlungsfähigkeit. Mit der subjektiven Erfahrung gesellschaftlicher Möglichkeiten und Grenzen holt der Mensch seine Subjektivität als Teil des Vergesellschaftungsprozesses bzw. seines Lebensgewinnungsprozesses ein und begreift sie. Er kann sich zu seiner eigenen Subjektivität im Vergesellschaftungsprozess bewusst verhalten, d.h. aber auch, er kann die Unmittelbarkeit seiner Erfahrung überschreiten. Auf diese Weise kann er über seine Erfahrung mehr wissen (z.B. über ihre Genese und Kontextabhängigkeiten) als sich allein durch ihre Beschreibung ergeben würde. Damit ist die Unmittelbarkeit nicht reduziert, sondern überschritten (*a.a.O. 1983, S. 539*).

Von besonderem Interesse ist die Frage, unter welchen Umständen es zum Lernen/zu Bildungsprozessen kommen kann. In den bildungs-, lern- und wissenstheoretischen Diskursen wird zur Beantwortung dieser Frage auf Handlungsproblematiken (*a.a.O. 1993, S. 177*), auf Irritationen, inkongruente Erfahrungen (*Schütz/Luckmann 1979, S. 33*) oder Störungen (*Koller 2007, S. 71*) verwiesen. Diese Beschreibungen lassen sich mit dem Begriff **Krise** zusammenfassen. Krisenhaftes ist somit der Anlass für Bildungsprozesse. Bildung kann dort beginnen, wo etwas Unverstandenes, Fremdes die Ordnung der subjek-

tiven Bedeutungen, mit anderen Worten das vorhandene Welt- und Selbstverhältnis infrage stellt. Handlungsproblematiken lassen sich als Ausdruck subjektiv eingeschränkt empfundener Verfügung über gesellschaftliche Möglichkeiten lesen. Zur Neuorientierung in dieser Krise werden neue Bedeutungszusammenhänge/Deutungsmuster erforderlich. Der Mensch versteht sich nicht mehr im Kontext der Krise. Die krisenförmige Situation macht für ihn keinen Sinn.

Lernen als Schritt zur Überwindung dieses Zustands passiert in diesen Fällen aber nicht zwangsläufig. Erforderlich wird zusätzlich zur Handlungsproblematik/Krise dreierlei:

→ **Erstens** muss die*der Lernende im Kontext der Handlungsproblematik eine Diskrepanzerfahrung machen können, d.h. die Erfahrung eingeschränkter Handlungsfähigkeit einerseits die zu einer gewünschten Handlungsfähigkeit andererseits in Diskrepanz steht. Diese Erfahrung wird auch in anderen Lern- und Bildungstheorien als Ausgangspunkt gesetzt: als Zielspannungslage (*Tietgens 1986, S. 15*) oder als Beunruhigung, als Zweifel oder als ein Staunen (*Dewey zitiert nach Faulstich/Grotlüschen 2006, S. 60*).

→ **Zweitens** muss die*der Lernende die Möglichkeit einer erweiterten Handlungsfähigkeit antizipieren können. Die Aneignung der gewünschten und erwarteten Handlungsfähigkeit muss realistisch sein.

→ **Drittens** bedarf es einer spezifischen emotionalen Befindlichkeit, mit der die Diskrepanzerfahrung verknüpft wird (Holzkamp 1993, S. 214). Diese Befindlichkeit kann sich nur dann einstellen, wenn etwas im eigenen Lebensinteresse liegt und Lernen **expansiv**, als Erweiterung der eigenen gesellschaftlichen Teilhabe, begründet wird.

Zill (2015) beschreibt diesen emotional getragenen Lern- bzw. Bildungsanlass im Anschluss an Martin Seel genauer:

„Von singulären Betroffenheitserlebnissen, kurz: Erlebnissen dieser Art ist die Motorik einer Erfahrung gezündet. Das erste Verstehen eines sich nicht mehr Verstehenden macht die Emotionalität von Erlebnissen aus; der Sinn von Erlebnissen liegt im bedeutsamen, weil – noch unartikulierte – antizipativen Ausbleiben von Sinn. Weder enthält ein solches Erlebnis schon die Bedeutung einer gemachten Erfahrung, noch schreibt es deren Gehalt im Ganzen vorgehend fest: es stellt die Frage, die im Zuge der ausgelösten Erfahrung zu beantworten ist.“ (Seel zitiert nach Zill 2015, S. 73).

Erst die Antwort auf diese Frage ist die Erkenntnis der bislang unbekanntem Bedeutungshorizonte, die eine neue klärende Sicht auf die Krise ermöglichen. Demnach lässt sich der ganze Erfahrungsprozess vorstellen als ein anfängliches sinnliches Er-

lebnis der Krise mit einer entsprechenden emotionalen Befindlichkeit, dem die Erkenntnis als neue Bedeutungsgenerierung folgt. Dies ist die „gemachte Erfahrung“ als Antwort auf die in der Krise sinnlich ausgelöste Frage.

Die Krise wird hier sinnlich wahrgenommen und dies führt zu einer emotionalen Befindlichkeit, die den Erfahrungs- bzw. Bildungsprozess auslöst und ihm ggf. eine Richtung gibt. Ohne diese sinnliche Wahrnehmung ist kein Erfahrungs- und Bildungsprozess möglich. Auch Ulrich Oevermann (1996, S. 14) weist darauf hin, dass das sinnliche Unmittelbarkeitserlebnis der Krise erforderlich wird, damit das Subjekt aus dieser Unmittelbarkeit heraustreten und seine Vermitteltheit reflektieren kann. Die sinnliche Wahrnehmung ist so gesehen mit ihrer Unmittelbarkeit der Krisenwahrnehmung immer der Anlass und Ausgangspunkt für Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Sie verfolgt den Zweck, die Handlungsbeschränkung und Unmittelbarkeitsverhaftetheit zu überwinden.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass alle bislang vorgestellten „Krisenmodelle“ im Zusammenhang mit intentionalem Lernen stehen: Die jeweilige Krise steht immer einer Intention nach Handlungsfähigkeit entgegen und löst so ggf. (aber nicht zwangsläufig) eine Befindlichkeit aus, die zum Anlass für die Reflexion der vorhandenen Bedeutungszusammenhänge und deren Neuorganisation bzw. Erweiterung wird. In Ergänzung zu diesem Krisenmodell weist Ulrich Oever-

mann auf die Funktion der Muße in Form der „selbstgenügsamen Wahrnehmung“ (a.a.O., S. 2) hin. Sie kann Krisen simulieren. Die selbstgenügsame Wahrnehmung im Zustand der Muße gibt sich ganz dem Wahrnehmungsgegenstand hin und öffnet sich für seine neuen überraschenden Aspekte – im Unterschied zum intentionalen und zweckrationalen Handeln. Die selbstgenügsame Wahrnehmung ist im Unterschied zur sinnlichen Wahrnehmung der plötzlichen Krisenerfahrung eine ästhetische Wahrnehmung, weil sie nicht auf den Zweck der Verbesserung der Handlungsfähigkeit zielt, sondern selbstgenügsam ist. Andreas Reckwitz (2015, S. 25) bezeichnet die Selbstgenügsamkeit der Wahrnehmung als Wahrnehmung ihrer selbst, als ein Strukturelement der ästhetischen Wahrnehmung. Auch für die ästhetische Wahrnehmung gilt als anfängliches Erlebnis eines Erfahrungsprozesses (wie für die sinnliche Krisenwahrnehmung): Erst durch die Einbindung dieser Erfahrung in die sozialen Bedeutungszusammenhänge² kann diese Wahrnehmung bewahrt und nachträglich zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden (vgl. Oevermann 1996, S. 3).

Vor diesem Hintergrund lässt sich die „spezifische Erlebnisqualität“ (Holzkamp 1993, S. 214) als Ausgangspunkt jeglicher Welt- und Selbstverständigung in **zweifacher** Hinsicht unterscheiden. Zum einen in ein krisengebundenes sinnliches Wahrnehmungserlebnis und zum anderen in ein

ästhetisches Wahrnehmungserlebnis. Im ersten Fall verfolgt der Bildungsprozess die Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabe entlang der Intention des Alltagshandelns. Im zweiten Fall wird die Teilhabeerweiterung hinsichtlich ihrer thematischen Aspekte von der selbstgenügsamen Wahrnehmung geleitet. Letzteres wäre ein Fall ästhetischer Bildung.

Vorausgesetzt eine dieser beiden Befindlichkeiten ist gegeben, kann ein Lernprozess als eine Lernschleife einsetzen. Die Lernhandlung zeichnet sich gegenüber der problematisch gewordenen Bezugshandlung durch eine spezifische Lernhaltung aus, d.h. der Zielbezug der Alltagshandlung wird suspendiert, Distanz und Dezentrierung gegenüber der Handlung werden gewonnen (Holzkamp 1993, S. 184). Lernen ist so gesehen eine spezifische – reflektierte – Form sozialen Handelns, mit der die Handlungsproblematik in ihrer Unmittelbarkeitsverhaftetheit in den vorhandenen Lebensverhältnissen überwunden werden soll. Dazu werden aus der problematisch gewordenen Handlungssituation bestimmte Aspekte als Lerngegenstände ausgegliedert. Die Lerngegenstände treten dem Lernenden auf der Weltseite gegenüber und stehen im Verhältnis zum Vorgelernten. Man kann einerseits nur solche Aspekte des potentiellen Lerngegenstandes aktualisieren, die diesem Gegenstand tatsächlich zukommen, andererseits folgt die Auswahl der potentiellen Aspekte im ersten Zugang dem Vorwissen und den individuellen

² Oevermann spricht hier von Strukturgesetzmäßigkeiten.

Relevanzhorizonten. Das Fortschreiten im weiteren Lernprozess folgt dem Relevanzhorizont und dem Verhältnis von Flachheit und Tiefe. Wachsende Tiefe der Gegenstandsstruktur verweist auf Gegenstandsaufschluss und die Durchdringung der Unmittelbarkeitsverhaftetheit in Richtung auf immer vermitteltere gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen. Das Verharren in relativer Flachheit verweist demgegenüber auf defensive Lernbegründungen (vgl. *Holzkamp 1993, 221 ff.*).

Wenn Lernhandlungen ins Stocken geraten, ist es möglich, dass die bisherige Lernproblematik und die damit verbundene Lernhandlung im Rahmen eines qualitativen Lernsprungs zu einer weiter entwickelten Lernproblematik verändert wird. Dabei lässt sich reflektieren, worauf die Schwierigkeiten beim Lernen zurück zu führen sind: auf den operativen Lernaspekt, auf die eigene Begründungsstruktur oder auf fremde Interessen am eigenen Lernen. Auf diese Weise wird nicht mehr unter dem bislang verfolgten Lernprinzip gelernt, sondern das Lernprinzip wird selbst lernend verändert (vgl. *a.a.O., S. 240 ff.*). Durch das neue Lernprinzip tritt einerseits die inhaltliche Diskrepanz zwischen dem bisher erreichbaren Stand des lernenden Gegenstandsaufschlusses und dem antizipierten möglichen Stand hervor. Andererseits auch die gesellschaftlichen Widerspruchsverhältnisse und Machtkonstellationen, die frühere Lernprozesse zum defensiv-widerständigen Lernen haben werden lassen.

Die personale Situiertheit des Lernenden ist das Ergebnis biografischer Erfahrungen und gilt als Rahmen, der bestimmte Lernhandlungen zulässt und andere nicht. Gefragt wird, was der*dem Lernenden in seiner personalen Situiertheit überhaupt zum Lerngegenstand werden kann. Personale Situiertheit umfasst nicht die vom Lerngegenstand kommenden Fragen, sondern thematisiert die biografisch erfahrenen Grenzen der personalen Situiertheit, einschließlich der Körperlichkeit. Die Begründetheit von Lernhandlungen ist so gesehen sowohl in den Bedeutungen des Lerngegenstandes zu sehen als auch in der personalen Situiertheit der Lernenden (vgl. *a.a.O., S. 267 ff.*). Interessant sind die mit der personalen Situiertheit verbundenen Widersprüche. Expansives Lernen kann auch den verinnerlichten Zwang zur Leistungserfüllung bedeuten. Defensive Lernbegründungen können die Gestalt guter Gründe für einen Lernverzicht annehmen.

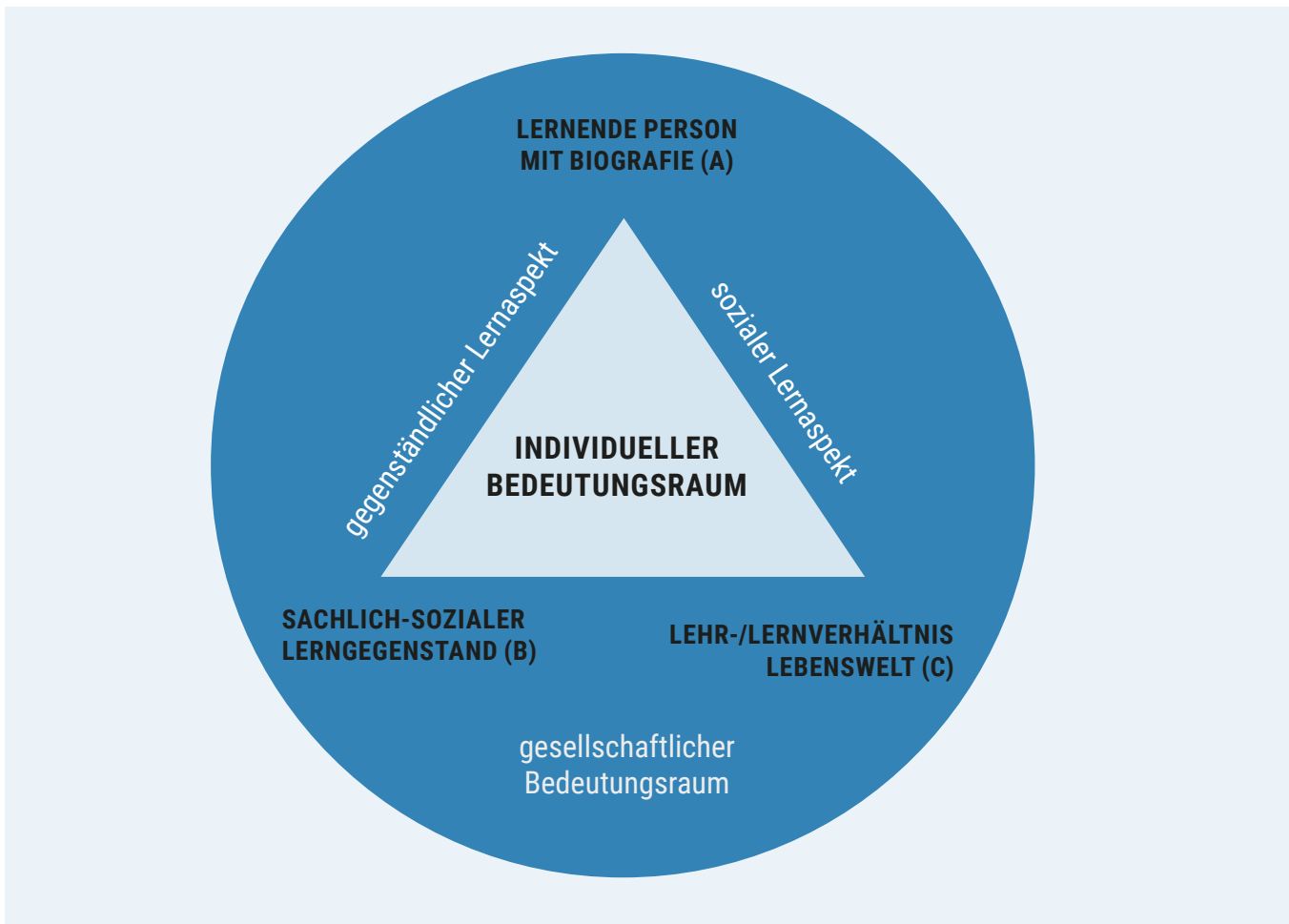


Abbildung 2: Lerndreieck

Bisher war ausschließlich vom expansiven Lernen die Rede, das in den Lern- und Lebensinteressen der Lernenden begründet ist und auf ein tieferes Verständnis einer problematisch gewordenen Situation zielt. Wenn andere Personen oder Institutionen (Schulen, Betriebe, bildungspolitische Programme) in ihrem eigenen Interesse Lernanforderungen an das Subjekt stellen und das Lebensinteresse des Subjekts mit diesen Lerngegenständen nicht berührt wird, entstehen solche Befindlichkeiten wie vorn beschrieben nicht. Im Gegenteil: Es muss in diesen Fällen mit Lernwiderstand oder mit zurückhaltendem **defensiven** Lernen gerechnet werden, das nur stattfindet, um weiteren Zwängen und Verfügungsein-

schränkungen zu entgehen, nicht aber um die im eigenen Interesse liegende gesellschaftliche Teilhabe zu erweitern. Defensives oder widerständiges Lernen in der Weiterbildung ist ein wichtiger Indikator, dass für die*den jeweiligen Lernende*n gerade der Sinn verloren gegangen ist und das eigene Lerninteresse nicht mehr ausreichend von dem gemeinsam bearbeiteten Thema tangiert wird.

1.4

Bildung versus Qualifikation

Bildung, wie sie im Projekt „d.art“ verstanden wird, unterscheidet sich demnach grundlegend von Qualifikation und Kompetenzvermittlung (vgl. Ludwig/Kossack 2015). Qualifikation beschreibt die Vermittlung von im Vornhinein feststehenden Inhalten und von gesellschaftlichen Lernanforderungen. Qualifikation beschreibt demnach eine gesellschaftliche Norm, Bildung beschreibt ein subjektives Interesse an gesellschaftlicher Teilhabe. Weil aber subjektive Interessen nie losgelöst von gesellschaftlichen Umständen und Normen entstehen sind Bildungsprozesse immer zweiseitig: Sie stehen im Spannungsverhältnis von Emanzipation und Funktionalität. Der Begriff der Bildung beschreibt demnach zwei Prozesse: Zum einen den der Aneignung bestimmter Inhalte als normative Anforderungen der Gesellschaft und einen Prozess der „Enkulturation“, also das Hineinwachsen in eine bestimmte Kultur. Und zum anderen den eines Selbstbildungsprozesses. In einem Selbstbildungsprozess, wie er im Kunstprojekt für die SuS im Rahmen von „d.art“ ermöglicht werden soll, aber auch in der Weiterbildung selbst, sind die Problemstellungen der Jugendlichen und das Ringen um Orientierung Ausgangspunkt des Bildungsprozesses. Der Person soll mithilfe des Bildungsangebotes eine Erweiterung ihrer gesellschaftlichen Teilhabe ermög-

licht werden. Im Unterschied dazu geht es bei Qualifikation und Kompetenz darum gesellschaftliche Anforderungen zu erfüllen: Ich soll mich in meiner Rolle und meinem Beruf besser bewähren können. Auch das ist ein Ziel der Weiterbildung „d.art“. Dieses Qualifikationsangebot gibt den teilnehmenden KuK die Möglichkeit, in pädagogischer Hinsicht qualifizierter zu handeln. Es geht auch hier um gesellschaftlich definierte Aufgaben und Qualifikationen. Allerdings nicht ohne die Welt- und Selbstverständigung der Teilnehmenden. Das ist das Besondere an „d.art“: Die gesellschaftliche Anforderung umfasst die künstlerisch-pädagogische Welt- und Selbstverständigung der KuK. Sie umfasst nicht eine bestimmte künstlerisch-pädagogische Handlungsweise.

1.5

Ästhetische Bildung der Schüler*innen in den Kunstprojekten

In Bildungsprozessen, wie sie im Rahmen der in der Weiterbildung entwickelten Kunstprojekte für die SuS ermöglicht werden sollen, geht es darum, die Jugendlichen zu stärken und ihre Lebensinteressen zur Sprache zu bringen und zu realisieren. Damit ist ein zentrales Qualitätskriterium ästhetischer Bildung benannt. Die Lebens- und Bildungsinteressen der Jugendlichen müssen von den KuK berücksichtigt und verstanden werden, um deren Bildungsprozesse unterstützen zu können. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass die Bildungsgegenstände und Bildungsinteressen der Jugendlichen zur Sprache kommen und nicht die Interessen der Kunst- und Kulturschaffenden zum Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns genommen werden. Das, was für die Jugendlichen fragwürdig ist und als Handlungsproblematik erfahren wird, muss zum Bildungsgegenstand werden, damit sich Bildungsprozesse entwickeln können. Die Qualität ästhetischer Bildung ist damit gebunden an das Verstehen des sog. „Subjektstandpunkts“ der Jugendlichen (vgl. u.a. Ludwig 2015, 2013). Es geht darum, ihre Handlungsproblematiken und Anliegen in ihrer Lebenswelt zu verstehen, um sie unterstützen zu können. Insofern sich die Jugendlichen auf diese Prozesse einlassen, reflektieren sie Brüche, Fragen und Handlungsproblema-

tiken in ihrem Leben. Mit solcher Bildung können sie eine neue Verständigung mit sich und mit ihren gesellschaftlichen Zusammenhängen herstellen. Jugendliche sollen in Projekten ästhetischer Bildung gestärkt werden und sich und ihre Welt reflektieren können. Bildungsprozesse verändern bestehende Deutungsmuster und Perspektiven, mit denen sich die Jugendlichen selbst, andere und ihre Lebenswelt betrachten und entsprechend handeln. Bildungsprozesse „entselbstverständlichen“ die Routinen des Alltags. Dazu gehören beispielsweise folgende Fragen: „Wer bin ich? Wer will ich sein? Wo stehe ich in dieser Gesellschaft? In welchen sozialen Kontexten lebe und handle ich? Was ist das für eine Gesellschaft? Wie ist mein Selbstverständnis als Schüler*in – zu Genderfragen, als Mitglied einer Clique oder Gang, in meiner Familie? Wie stehe ich zu meinen Stärken und Schwächen, zu meinen ersten Erfahrungen mit Liebesbeziehungen, zum Phänomen Flucht oder den weltweiten Krisenherden?“.

Ästhetische Bildung benötigt den kulturell-künstlerischen Aspekt und den Bildungsaspekt, damit die Jugendlichen stark werden können. Dabei ist die Darlegung der ästhetischen Erlebnisse mit dem Bildungsgegenstand ein schwieriges Unterfangen, insbesondere, wenn es sich um ästhetische Produkte handelt, die den sprachlichen Bereich verlassen und über begriffliches Denken hinausgehen (vgl. Zill 2015, S. 15).

Wer also ästhetische Bildungsprozesse unterstützen möchte, damit ästhetische

Bildung stark macht, muss sich neben den ästhetischen Erlebnissen auch auf die Reflexion der irritierten Bedeutungshorizonte in der Lebenswelt der Jugendlichen einlassen. Wer hier künstlerisch-pädagogisch handelt, sollte einen intersubjektiven Verständigungsrahmen (Holzkamp 1995, S. 836) anbieten können, der einen reziproken Perspektiventausch zwischen allen Beteiligten ermöglicht. Dabei kann geprüft werden, ob die oder der andere mit meinem Selbstverständigungsversuch auch zu mehr Klarheit gelangt, wenn sie oder er ihn bei sich selbst nachvollzieht. D.h. künstlerisch-pädagogische Akteur*innen sollten sich den Subjektstandpunkten der Jugendlichen nähern können, wenn sie deren Anliegen verstehen und ihre Welt- und Selbstverständigungsprozesse unterstützen wollen. Dann macht ästhetische Bildung stark.

1.6

Lebenswelt als Gegenstand ästhetischer Bildung

Die Lebenswelt beschreibt einen Modus der Welterfahrung. Sie ist die selbstverständliche, unbefragte Basis unseres alltäglichen Denkens, Handelns und Wahrnehmens. Nach Schütz und Luckmann (1979) gliedert sich die Lebenswelt der Menschen in verschiedene abgeschlossene Bereiche. Dazu zählt die alltägliche Lebenswelt oder kurz: der Alltag (Jungwirth/Krummheuer 2006, S. 8). Der Alltag ist die Welt des „Jedermann“, ist also als „ausgezeichnete Wirklichkeit“ zu verstehen, in der jeder Mensch lebt, denkt, handelt und sich mit anderen verständigt. Die Alltagswelt ist jedem **einfach vorgegeben** und wird **fraglos und selbstverständlich** hingenommen. Sie ist der unbefragte Boden aller Geschehnisse. Alltagswissen ist das Wissen, das alle Sinnprovinzen umgreift. „Der Alltag ist nun der fundamentalste Bereich der Lebenswelt, die ‚Wirklichkeit par excellence‘“ (Berger/Luckmann 1990, S. 24). Er ist der Sinnbereich, an dem der Mensch in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt. Die Alltagswelt ist von Anfang an eine intersubjektive Kulturwelt, in der alle Tatsachen **immer schon interpretierte Tatsachen** sind, die auf Sinnzusammenhänge und Deutungsmuster verweisen, die Erfahrung und Handeln in der alltäglichen Welt ermöglichen. Die Erfahrungsweise des alltäglichen Verstehens

bezeichnet Alfred Schütz (1979) als „common sense“, das Leben in der „natürlichen Einstellung“. Die Lebenswelt setzt ihm zu überwindende Widerstände wie auch unüberwindliche Schranken entgegen. Nur in der alltäglichen Lebenswelt kann sich eine gemeinsame kommunikative Umwelt konstituieren. „Unter alltäglicher Lebenswelt soll jener Wirklichkeitsbereich verstanden werden, den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als **schlicht gegeben** vorfindet. Mit schlicht gegeben bezeichnen wir alles, was wir als fraglos erleben, jeden Sachverhalt, der uns bis auf weiteres unproblematisch ist.“ (Schütz/Luckmann 1979, S. 25). Nach Schütz und mit Bezug auf Legewie (1998/99, S. 3 ff.) lassen sich folgende Merkmale nennen:

- (1) Kohärente Bedeutungsstrukturen und Sinnzusammenhänge: Die Welt ist für mich niemals eine Ansammlung von bloßen Sinneseindrücken, sondern sie erscheint mir in zusammenhängende Gegenstände, Menschen und Ereignisse gegliedert, die immer schon eine Bedeutung für mich hatten. **Subjektive Sinngebung** ist eine grundlegende menschliche Bewusstseinsleistung. Im spontanen Hinleben des Bewusstseinsstroms hat mein Erleben noch keinen Sinn. Erst wenn ich mich diesem Erleben in reflexiver Einstellung zuwende, lassen sich daraus vergangene oder künftige Erfahrungen ausgrenzen. Eine neue Erfahrung erhält ihren subjektiven Sinn, indem sie
- aus gegenwärtiger Sicht in die **Schemata der Erfahrung** oder anders ausgedrückt in die **Deutungsmuster** des Subjekts eingeordnet wird. Diese Einordnung kann sich ebenso auf Einzelerfahrungen, auf größere Lebenszusammenhänge wie auf das gesamte Leben beziehen. Die Schemata der Erfahrung sind über den Spracherwerb und die Sozialisation des Einzelnen gesellschaftlich und gleichzeitig biografisch bestimmt. Dementsprechend gibt es allen Menschen gemeinsame Deutungsmuster (wie die Gliederung der subjektiven Zeit in Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft), gruppenspezifische Deutungsmuster (wie die „Spielregeln“ einer Familie oder die Normen einer ganzen sozialen Schicht) und individuelle Deutungsmuster, die zur Interpretation der Wirklichkeit und damit zur Sinngebung herangezogen werden können. Die subjektive Sinngebung ist die Grundlage für meine Weltsicht.
- (2) Intentionalität: Bei meinem Handeln in der Lebenswelt bin ich durchgängig von pragmatischen Motiven bestimmt, d.h. mein Interesse richtet sich auf die anstehenden Probleme des praktischen Lebensvollzugs.
 - (3) Bewusstseinsstruktur: Die Lebenswelt ist einerseits der Handlungsraum meiner alltäglichen Lebenspraxis, andererseits stellt sie eine **Struktur meines Bewusstseins** dar, nämlich

den Vorrat an praktischem Wissen, der mir die aktive Teilnahme am Alltag ermöglicht. Diesen Wissensvorrat erwerbe ich im Laufe meiner Sozialisation. Er besteht zum überwiegenden Teil aus Selbstverständlichkeiten, über die wir gewöhnlich nicht nachdenken.

- (4) **Selbstverständlichkeit:** Als fraglos gegeben erlebe ich mein Wissen, um mich als Person und um das Bestehen einer unabhängig von mir existierenden Außenwelt. Ich wurde in sie hineingeboren und ich weiß, dass sie vor mir bestand und nach mir bestehen wird. Ich weiß insbesondere um die räumliche, zeitliche und soziale Struktur der Lebenswelt.
- (5) **Selbstwirksamkeit:** Der lebensweltliche Raum gliedert sich um meine Person als Mittelpunkt in Zonen aktueller, potentieller und unerlangbarer Reichweite. Innerhalb der Zone aktueller Reichweite befindet sich meine Wirkzone, auf die ich durch direktes Handeln einwirken kann.
- (6) **Mitmenschen wie ich:** Lebenswelt wird auch begründet durch die als selbstverständlich angenommene Existenz anderer Menschen, die wie ich mit Bewusstsein begabt sind, die die Welt in ihren wesentlichen Aspekten **wie ich** sehen und die wie ich handelnd in die Welt eingreifen, um ihre den meinen grundsätzlich ähnlichen Ziele zu verfolgen.

Schütz geht von der Beobachtung aus, dass wir in vielen Wirklichkeitsbereichen den Alltag völlig vergessen können, sozusagen in einer eigenen Welt mit eigenen Gesetzmäßigkeiten leben. Doch die Rückkehr aus einer solchen Welt in die Welt des Alltags ist oft mit einem „Schock“ und einer Erfahrung der Fremdheit verbunden. Denken wir etwa an den Moment des Aufwachens oder den Augenblick, wenn sich der Vorhang schließt und das Licht angeht nach einem Theaterstück, das uns ganz in seinen Bann geschlagen hat. Schütz spricht hier von den kleinen, mittleren und großen Transzendenzen unserer Alltagserfahrung. Vom minimalen Schock wenn ich in meine Arbeit versunken war und jemand mein Zimmer betritt über das Erwachen aus einem Traum zu einschneidenden Veränderungen durch Lebenskrisen und Krankheiten bis hin zur letzten, nicht mehr erlebbaren Transzendenz des Todes.

2

Pädagogisches Handeln als reflexives Handeln

Aus den im ersten Kapitel beschriebenen bildungs- und lerntheoretischen Überlegungen ergeben sich auf der pädagogischen **Handlungsebene** spezifische Aspekte, die im Folgenden erläutert und begründet werden. Die ersten beiden Abschnitte dieses Kapitels behandeln dabei Aspekte, die in erster Linie für uns als Weiterbildende bedeutsam sind und das didaktische Handeln in den Workshops und in der Beratung bestimmen (*Kapitel 2.1/2.2*). Der abschließende Abschnitt (*2.3*) hat sowohl für uns selbst als auch für die KuK im jeweiligen pädagogischen Handeln hohe Relevanz. Hier geht es im Allgemeinen um die Beschreibung und theoretische Begründung der pädagogischen Beziehung. Eine Begründung des eigenen pädagogischen Handelns auf Grundlage dieser Theorie ist Kernbestand jedes reflektierten pädagogischen Handelns; sei es im professionellen erwachsenen-pädagogischen Zusammenhang wie den „d.art“-Workshops oder auch in den künstlerischen Projekten. KuK bringen große Potenziale mit, um im Medium der Kunst den Grund-

gedanken der Bildung, d.h. Prozesse der Selbst- und Fremdverständigung voranzubringen. **Vermittlungszusammenhänge** – insbesondere mit Kindern und Jugendlichen – sind ihnen jedoch meistens fremd. Wir suchen jedoch KuK, die ästhetische Bildung realisieren wollen und dazu ihre eigenen pädagogischen Vorstellungen reflektieren wollen. Beim reflektierten pädagogischen Handeln im Kunstprojekt und dem professionellen pädagogischen Handeln in der Weiterbildung geht es in jedem Handlungsformat um die reflexive Bearbeitung des **Spannungsverhältnisses** von Selbst- und Fremdbestimmung. Hier existiert der sog. „pädagogische Doppeldecker“, weil die Erfahrung des **didaktischen Handelns** in der Weiterbildung mit der später zu realisierenden Didaktik in der Schule vergleichbar ist.

In letzter Zeit sind etliche Modelle und Vorhaben für eine pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende entwickelt, erprobt und wissenschaftlich begleitet worden.³ Dabei fällt auf, dass einige dieser Modelle und Vorhaben sich durchaus auch mit der Aneignungsseite beschäftigen. So lassen sich didaktische Ideen finden, die als Ausgangsbasis die vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten der KuK in den Blick nehmen, um je eigene, sparten-spezifische Wege der Vermittlung und Kommunikation in ästhetischen Bildungsangeboten zu entwickeln. In mehreren dieser Konzepte tauchen die Ideen der

³ Vgl. hierzu den Förderschwerpunkt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zur Förderung von Entwicklungs- und Erprobungsvorhaben zur pädagogischen Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden. Die Förderung von 14 Verbundvorhaben erstreckte sich dabei über einen Zeitraum von drei Jahren (August 2014 bis Juli 2017).

didaktischen Reflexionsfähigkeit sowie die Reflexion der eigenen Denk- und Praxismodelle auf. Mit der Reflexion der eigenen Haltung und dem beispielweise bewussten Umgang mit Diversität wird die Entwicklung und Festigung einer inneren Haltung angestrebt. Ein konzeptioneller Ansatz versteht sich sogar als „Lernenden-orientiert“. Weitere Ansätze führen eine kollegiale Beratung und Fallanalysen durch und reflektieren gemeinsam pädagogische Standpunkte und Erfahrungen. Im Vordergrund stehen dabei die eigenen Ideen der Weiterbildungsteilnehmenden, Techniken der Selbst- und Fremdbeobachtung sowie der Selbstbildung. Unklar bleibt in diesen Konzepten indes, inwieweit zwischen den Ideen der Teilnehmendenorientierung und der Selbstlernarchitektur als Anforderung bzw. als Angebotsdidaktik sowie einer ausgearbeiteten Aneignungsdidaktik explizit unterschieden wird. Vielfach bleibt es in den konzeptionellen Ansätzen bei einer bloßen Benennung, ohne im Detail zwischen der Angebots- und der Aneignungslogik konsequent zu unterscheiden. Hierzu macht die Weiterbildung „d.art“ mit seiner konzeptionellen Ausgestaltung und fundierten theoretischen Begründung einen konkreten Vorschlag, den wir nachfolgend erläutern wollen.

2.1

Didaktik vom Subjektstandpunkt

Eine Didaktik vom Subjektstandpunkt, wie wir sie verfolgen, plädiert für eine Reflexion der Besonderheit individueller Handlungs- und Lernproblematiken der Teilnehmenden in Abgrenzung zu konstruktivistischen und interaktionistischen Modellen der Didaktik, die sich zumeist ebenfalls als subjektorientiert verstehen (vgl. Ludwig 2005, Ludwig 2012a, Ludwig/Rihm 2013). Subjektorientierung im didaktischen Handeln bedeutet aus subjekttheoretischer Perspektive immer zweierlei: Die subjektiven Handlungsproblematiken bilden erstens den Ausgangspunkt des Bildungsprozesses und sie müssen zweitens mit dem Möglichkeitsraum gesellschaftlicher Bedeutungen vermittelt werden. Die Anleihen, die eine didaktische Theorie bei der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie nehmen kann (Holzkamp 1993), verschaffen ihr den Vorzug, nicht nur intersubjektive Verständigungsprozesse, sondern auch die subjektiven Lernhandlungen und Lernbegründungen als gesellschaftlich vermittelte Bedeutungs-, Begründungszusammenhang verstehen und hinterfragen zu können. In diesem Zusammenhang wird Lernen, wie bereits im ersten Kapitel ausführlich besprochen, als ein sog. „Selbstverständigungsprozess“ verstanden (vgl. Kapitel 1.3, Teil 2). Für die Weiterbildung „d.art“ bedeutet dies, dass die Teilnehmenden als **potenziell** Lernende ihre verfügbaren pädagogischen Bedeutungen

differenzieren, um in ihrem eigenen Lebensinteresse ihre gesellschaftliche Teilhabe hinsichtlich einer künstlerisch-educativen Projektarbeit in Schulen mit Jugendlichen erweitern zu können.

Zwischen Lehren und Lernen

Eine solche subjekttheoretische Didaktik nimmt ihren Ausgangspunkt demnach grundsätzlich im Subjektstandpunkt der Teilnehmenden. Es handelt sich um einen lehr-lerntheoretischen Ansatz der die dichotome Struktur didaktischen Handelns zwischen Lehren einerseits und Lernen andererseits explizit herausstellt (vgl. Ludwig 2016). Die Rekonstruktion des Subjektstandpunktes wird zum Referenzrahmen für die Ausgestaltung des Lehrsettings. Konstitutiv ist hierbei die Unterscheidung zwischen Lehrhandeln und Lernhandeln als zwei vollkommen **unterschiedliche Prozesse**, die ihrer Logik nach auch nicht unmittelbar miteinander in Beziehung stehen (vgl. Ludwig 2012c, S. 19f.). Im Kern geht es einer subjekttheoretischen Didaktik **nicht** mehr um die Vermittlung einer Sache, wodurch konventionelle didaktische Theorie gekennzeichnet ist, sondern vielmehr um die Vermittlung der Spannung von Angebot und Aneignung, womit auch der Allgemeinplatz verbunden ist, dass Lehren ohne Lernen und Lernen ohne Lehren möglich ist. Didaktisches Handeln ist gemeinhin immer mit Ungewissheit verbunden (vgl. Helsper 2003). Lehren als Technologie im Sinne

von Instruktion, Training oder „Nürnberger Trichter“ sind in der Bildungspraxis gängige Vorstellungen der Lehranforderungen. Sie unterscheiden sich diametral von Selbst- und Weltverständigungsversuchen des Subjekts respektive der Bildung im Sinne von Selbstbildung, wie sie in der Weiterbildung „d.art“ beabsichtigt sind. Eine „Instruktionsdidaktik“ sitzt dem sog. „Lehr-Lern-Kurzschluss“ auf, wonach aus einer bestimmten Lehrhandlung eine bestimmte Lernhandlung zu folgen habe (vgl. Holzkamp 2004). An dieser Stelle ist aus subjekttheoretischer Perspektive vehement zu widersprechen (vgl. Ludwig 2016, 2013, 2012b, 2005). In vielen didaktischen Terminologien offenbart sich die Lücke eines fundierten pädagogischen Lernbegriffes. Das Differenzverhältnis zwischen Lehren und Lernen wird so oftmals zu einem Entsprechungsverhältnis, das es „herzustellen“ gilt. Wird Lernen jedoch als soziales Handeln verstanden, dann besteht eine wesentliche Kluft zwischen dem, was die*der Lernende versteht und dem, was die*der Lehrende meint und beabsichtigt. Es gibt eben **keinen** faktischen und kausalen Zusammenhang zwischen Lehren und Lernen (vgl. Schlutz 2005, S. 20).

Zwischen Lehre und Beratung

Wie bereits mehrfach erwähnt, geht es uns in der Weiterbildung „d.art“ in erster Linie um die **Aneignung** und somit um den Subjektstandpunkt. Mit dem Subjektstandpunkt ist dem Subjekt die Welt als **Bedeu-**

tungs-Begründungsstandpunkt gegeben (vgl. Kapitel 1.2, Teil 2). Wir schauen, wie sich unsere Teilnehmenden auf sich und die Weiterbildung einlassen und beziehen. In anderen Weiterbildungen werden die Teilnehmenden oftmals als sogenannte „Zielgruppe“ verstanden und Inhalte wie „Kanonen“ in Anschlag gebracht. Ein Lehr-Lern-Verhältnis, wie es als Modell der Weiterbildung „d.art“ zugrunde liegt, zergliedert sich jedoch in einen Lehrprozess auf der einen Seite – hier die Angebotsseite – und die je subjektiven Lernprozesse auf der anderen Seite – dort die Aneignungsseite. Beide Prozesse unterliegen ihrer **je eigenen Logik**. Diese beiden Logiken müssen im Prozess einerseits zueinander ins Verhältnis gesetzt und vermittelt werden. Die Prozesse bleiben jedoch andererseits zwangsläufig geschieden. Die Differenz ist für uns der „Motor“ des didaktischen Geschehens. In diesem Zusammenhang muss einerseits die Perspektive des Subjekts und andererseits der davon unterschiedene Außenstandpunkt der Lehrenden ins Spiel gebracht werden: „Beide Perspektiven überlagern sich und führen zu unterschiedlichsten Mischformen und schwer zu differenzierenden Interessen. Alles mit einer einheitlichen Handlungslogik oder Didaktik versöhnen zu wollen, überfordert die Pädagogik offensichtlich“ (Ludwig 2016, S. 15). Daraus leitet sich jedoch für die unmittelbare Prozessgestaltung einer Lehr-Lernsituation ab, den Modus zwischen Lehre und Beratung je nach Situation zu wechseln, womit sowohl Lehranforderungen als auch Lerninteressen formuliert werden können und beide Perspektiven in einem Wechsel-

spiel zur Sprache kommen. Gerade subjektive Entwicklungsinteressen – auch im Sinne von Teilhabeerweiterung – lassen sich nicht allein mit Lehre als Grundform pädagogischen Handelns realisieren. Professionelles Beratungshandeln wird hier erforderlich (vgl. Ludwig 2014b). Die Weiterbildner*innen changieren somit in ihrer Rolle zwischen der*dem Lehrenden und Beratenden. Wann der Wechsel zwischen Lehre und Beratung erforderlich wird, lässt sich nur im laufenden Prozess entscheiden und nicht in der Planungsphase der Workshops. Lehren und Beraten wechseln sich im Verlauf eines Lehr-Lern-Verhältnisses **situationsbezogen** ab. Dann jedoch ist für die Workshopleitenden eine fortwährende Reflexion des Geschehens erforderlich, um begründet entscheiden zu können, welcher Modus gerade angemessen ist.

Vermittlung der Sichtweisen

Im Gespräch über die verfügbaren Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge muss ein **Drittstandpunkt** als Vermittlung zwischen jenen Sichtweisen des Lernenden und jenen des Lehrenden gefunden werden. Dieser Drittstandpunkt wird auf der Seite des Lehrhandelns konstituiert (vgl. Straub 1999, S. 24). Der Lehrende als ein Interpret des Lehr-Lerngegenstandes distanziert sich gegenüber seinem eigenen Standpunkt und seinen eigenen Deutungsschemata. Es besteht ein unauflösbares Spannungsverhältnis, den Anderen als Anderen mit den eigenen Mitteln, die dem Lehrenden zur Verfügung

stehen, zu begreifen (vgl. Ludwig 2012c, S. 204). Es geht letztendlich darum, im Verstehensmodus der Beratung, den Eigensinn des Lernenden als Subjektstandpunkt zu **re-konstruieren**. Hier gibt es ein Spannungsverhältnis, das zwischen den Bedeutungen des Lernenden und den Bedeutungen des Lehrenden liegt. Der Lehrende ist aufgefordert sich zu entscheiden: Wie weit gehe ich verstehend auf die Seite des Gegenübers ein. Als Lehrender muss ich mich entschei-

den, ob ich das Angebot mehr auf der Seite meiner Bedeutungshorizonte **als Lehre** gestalte oder mehr zur*zum Teilnehmenden als **Beratungshandeln** hinbewege (s.o.). Ein so verstandenes Lehr-Lernsetting spannt sich demnach zwischen den jeweiligen Subjektstandpunkten der*des Lehrenden und der*des Lernenden auf und wird im Sinne einer reflexiv-professionellen Praxis in der Lehr-Lernsituation transparent gemacht und vermittelt. Die Lehrenden müssen sich durch

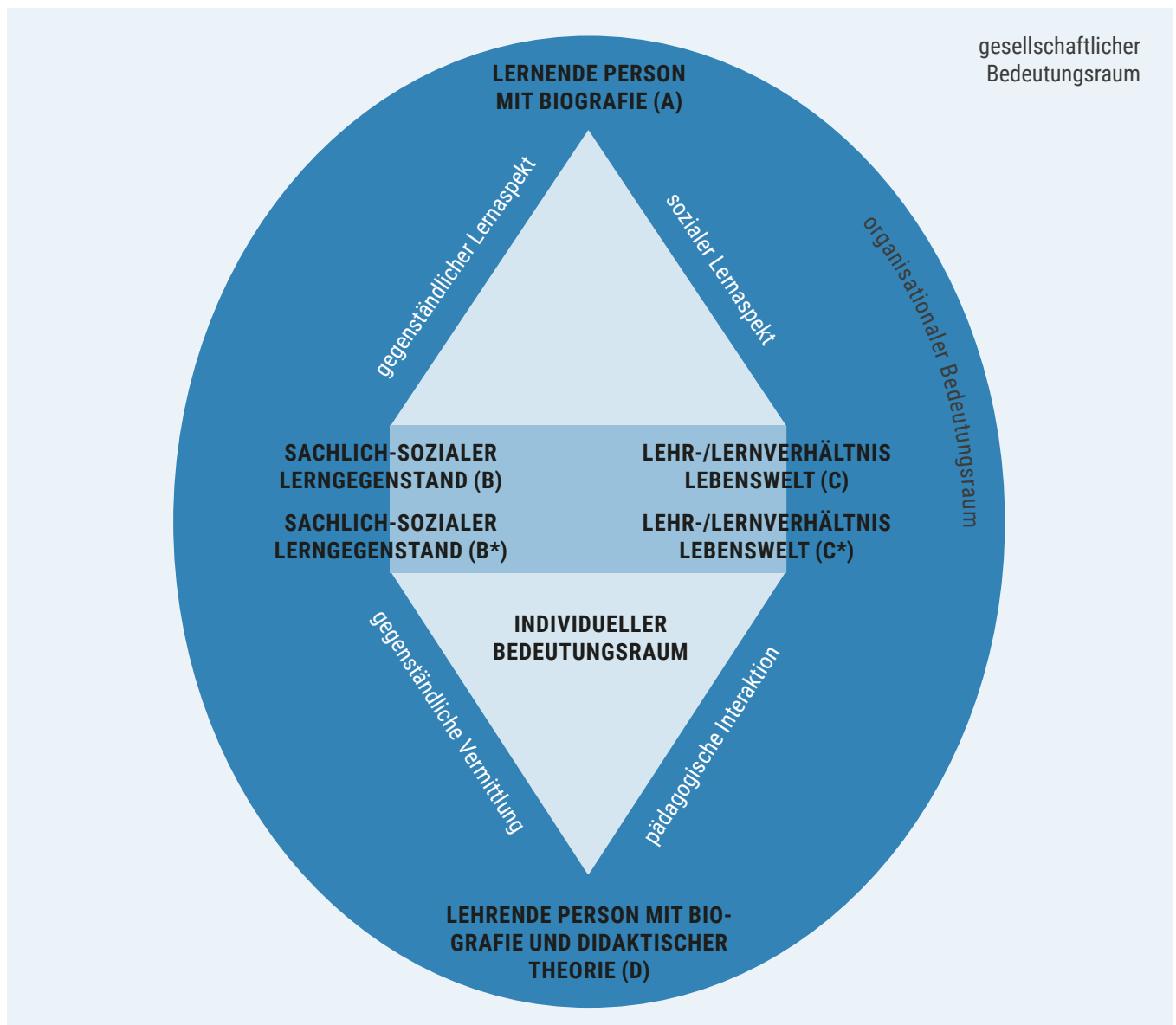


Abbildung 3: Lern- und Vermittlungsdreieck aus Ludwig 2012c, S. 35

ihr Expert*innenwissen und ihre Reflexivität von dem persönlichen Standpunkt lösen und diesen lediglich als antinomischen Pol, nicht aber als nicht zu verhandelndes Gebot in den Lehr-Lernprozess einbringt, denn der Lehr-Lerngegenstand wird durch die Perspektive der*des Lernenden und der*des Lehrenden sozusagen doppelt bestimmt (vgl. Ludwig 2012c, S. 35).

Lebensweltliches Wissen und Expertenwissen

„Ausgangspunkt der Bildungsarbeit sollten die Erfahrungen der Teilnehmenden sein, die sie im Workshop äußern. Die didaktische Herausforderung für die Workshopleitenden besteht darin, im laufenden Bildungsprozess entlang der besonderen Teilnehmendenerfahrungen den theoretisch begründeten Zusammenhang zwischen besonderer individueller Erfahrung und allgemeinen gesellschaftlichen Widersprüchen aufzuzeigen“ (vgl. Ludwig 2016, S. 4). Hier zeigt sich die begründete Handhabung der sog. „Subsumtionsantinomie“ (vgl. Kapitel 2.3.3, Teil 2), indem einerseits allgemeine gesellschaftliche Spannungsverhältnisse in Form von theoretischen Überlegungen auf den je konkreten Fall der*des Teilnehmenden kompetent bezogen werden sollen (vgl. Ludwig 2011). Bei Weinberg (1975, 1985) lässt sich das Spannungsverhältnis von Subjekt und Gesellschaft hinsichtlich der Spannung von Lebenswelt und Expert*innenwissen herausarbeiten (vgl. Sachanti-

nomie). Weinberg beschreibt die Reflexion von individueller Alltagserfahrung und gesellschaftlichem Zusammenhang als ein Verhältnis von Alltagswissen und Wissenschaftswissen. Zweck der Aneignung von Wissenschaftswissen sollte es sein, die Bedingungsstrukturen der eigenen sozialen Lage zu erkennen, d.h. „in sozialen Zusammenhängen die Strukturen zu erkennen, zu kritisieren und zu verändern, die die eigene Personwerdung behindern und der Ausweitung der gesellschaftlichen Mitbestimmung entgegenstehen“ (Weinberg 1975, S. 135f.). Dennoch wird ein lebendiger Austausch in Lehr-Lernsetting oftmals unter dem Zement von Planungsvorgaben und didaktischer Einseitigkeit erstickt (vgl. Ungewissheitsantinomie, Kapitel 2.3.3, Teil 2), wo es gerade darum ginge, das Verhältnis von Angebotswissen und Teilnehmendenwissen als Spannung zu thematisieren. Solche Bildungsprozesse können im Kontext der Weiterbildung „d.art“ als „lebensweltbezogener Erkenntnisprozess“ (Schmitz 1984) verstanden werden. Ausgangspunkt des Lernens sind dann Handlungsproblematiken, die mit dem alltäglichen Deutungswissen nicht mehr bearbeitet werden können. Der Blick auf pädagogisches Handeln und sich selbst als pädagogisch handelnde*r Künstler*in ist noch unscharf und hatte möglicherweise blinde Flecke, die es zu verstehen gilt. Lernen wird dementsprechend als Erweiterung und Differenzierung der individuellen Wissenshorizonte und Handlungsbegründungen verstanden (vgl. Ludwig 2016). Dabei kann durchaus wissenschaftliches Wissen, dass durch die Expertise der Wei-

terbildenden eingebracht wird, hilfreich sein, die „lebensweltlichen Verkürzungen“ als unzureichenden Erklärungsrahmen zu suspendieren.

Deutungsangebote statt Wissensvermittlung

Demzufolge ist das Wissen der*des Lehrenden immer auch ein **potenzielles** Deutungswissen für die*den Teilnehmenden. Es ist schlussendlich aber nur als ein Angebot zu verstehen, das aufgegriffen werden **kann**. Der sachlich-soziale Lehrgegenstand bekommt seine Relevanz als Lerngegenstand, indem dieser im Leben des Gegenübers von einer bestimmten Bedeutung ist. Durch das Wissen der*des Lehrenden und das Angebot der Weiterbildung bekommen die KuK eventuell neue Selbst- und Weltdeutungsmöglichkeiten, die ihnen vorher nicht zur Verfügung standen. Oevermann (1996) bestimmte diese Figur einer möglichen „Handlungsproblematik als Krisenkonstellation der Lebenspraxis mit einer aufgeschobenen Begründungsverpflichtung, die nachzureichen ist“ (a.a.O., S. 78; Ludwig 2012c, S. 25). „In einem Lernprozess können solche nachzureichenden Begründungen entwickelt werden“ (a.a.O.). Die Interessensfrage lautet demnach: „Was bedeutet das pädagogische Wissen des Angebotes für mich und welche Verfügungs- und gesellschaftliche Teilhabeerweiterung in meinem Leben hinsichtlich pädagogischen Handelns in Kunstprojekten gewährt es mir?“

Die Weiterbildenden bieten **eine** Sicht auf einen bestimmten Aspekt der Welt an. Die potenziell lernenden KuK haben jedoch ebenfalls eine Sicht auf diesen Aspekt der Welt. Sie sind keine „tabula rasa“, sondern haben ebenfalls Deutungsmuster, mit denen sie sich in der Welt zurechtfinden. Diese Orientierung in der Welt geschieht mithilfe eines „Amalgams“ an Wissensformen (vgl. Ludwig/Günther 2014). Erst wenn ich in meinem Leben an Grenzen stoße und mir die Orientierung verloren geht oder ich durch neues Wissen irritiert werde, bin ich überhaupt erst aufgeschlossen zu lernen (vgl. Ludwig 2012c, S. 23).

2.2

Rekonstruktive Beratung als Grundlage der Lernbegleitung

Die Weiterbildung „d.art“ zeichnet sich neben dem Angebot der Themenfelder vor allem durch ein weitreichendes Lernbegleitungskonzept aus: **Zum einen** soll der Dokumentation der Lernbegleitungsanliegen der KuK mit dem Lerntagebuch und der Lernfigur ein Raum gegeben werden, um den eigenen pädagogischen Standpunkt zu eruieren und transparent zu machen. **Zum anderen** gibt es Beratungsformate, die die subjektiven Lern- und Handlungsproblematiken der Teilnehmenden ins Zentrum der Weiterbildung rücken, welche sich aus der Konfrontation mit dem Angebot und durch die Erprobung des je eigenen Praxisprojektes ergeben. Wie bereits ausführlich im Praxisteil des vorliegenden Bandes beschrieben sind das einerseits eine **gruppenförmige** Beratung im VIVA-Format im Zwischenworkshop und andererseits fortlaufend vor und nach den Praxistagen eine Telefonberatung oder eines persönlichen Gespräches im Rahmen der **individuellen** LPB. Nachfolgend werden für diesen Zusammenhang ausführliche Begründungen auf Basis einer pädagogischen Beratungstheorie offeriert und so ausführlich die Logik rekonstruktiver pädagogischer Beratung als Grundlage der Lernbegleitung expliziert.

Im Rahmen eines zum Teil selbstorganisierten und vor allem selbstgestalteten Lernens zur Förderung der Reflexivität als pädagogischer Kompetenz der KuK werden Lernbegleitungsformate unerlässlich. Hierdurch wird eine Entwicklung von Lernstrategien und eine Distanzierung zum eigenen Lernprozess ermöglicht (vgl. Faulstich 2008, S. 3). Professionelle Beratung ist in diesem Zusammenhang notwendig. Peter Faulstich konstatiert generell **einerseits** eine „gestiegene Offenheit der Lernwege“ wie sie auch in der Weiterbildung „d.art“ ausdrücklich erwünscht ist, **andererseits** Überforderungstendenzen, wie sie sich bei einzelnen Teilnehmenden ebenso zeigen. Sie sind gerade dort anzutreffen, wo man sich von den wohlbekanntem, auf Schulerfahrung aufbauenden, didaktischen Vorstellungen abwendet. Jede*r Teilnehmende muss hinsichtlich des je eigenen „Lernprojektes“ verstanden werden und die Lernbarrieren und –widerstände zur Kenntnis genommen und damit Umgang gefunden werden. Die Lernbegleitung wird so zu einem Hilfsmittel der Teilnehmenden, ihren **selbstgestalteten** Lernprozess innerhalb der institutionalisierten Weiterbildung aufzugreifen und weiterzuführen. Von den Teilnehmenden in der Weiterbildung „d.art“ **wird erwartet**, hinsichtlich ihres pädagogischen Wissens neue Begründungen für die Projektarbeit zu erarbeiten und dieser Anforderung entlang der vier vorgegebenen Themenfelder nachzugehen. Zum anderen sind sie auch aufgefordert, sich den eigenen Lernprozess in der Lernbegleitung reflexiv zugänglich zu machen sowie Praxiserfahrungen mit theoretischen Deu-

tungsfolien aus einer erweiterten Perspektive zu betrachten. Genau an dieser Stelle bieten gerade die Beratungsformate (*LPB/VIVA, Kapitel 5.3, Teil 1*) einen Raum für die je eigene Ausgestaltung dieser Lehnanforderungen hin zu einer je individuellen Lernmöglichkeit.

2.2.1 Was ist pädagogische Beratung?

Ein solches Beratungshandeln lässt sich über jeweils unterschiedliche Anlässe, Kommunikationsstrukturen, Aufgaben, Ziele, Instanzen und Teilnehmerbefindlichkeiten differenzieren. Besonders die Erziehungswissenschaft entwickelt sich zunehmend von einer lehrenden hin zur beratenden Profession (*vgl. Dewe 2013*). Im Unterschied zur therapeutischen Arbeit als einer Wiederherstellung beschädigter Identität und einem an der Konsens- und Wahrheitsfindung orientierten Handeln bezieht sich Beratung auf die Begründung von lebenspraktischen Entscheidungen. So definiert Nittel (*2009*) Beratung „als absichtsvolle Veränderung des kognitiven und emotionalen Verhältnisses einer Person (Einheit von personaler und sozialer Identität) zu einem Ausschnitt der sozialen Wirklichkeit sowie die Lösung eines wie immer gearteten partikularen lebenspraktischen Problems, so dass der Ratsuchende nach der Umsetzung des Ratschlags an die gewohnten Routinen seiner biographischen Lebensführung anknüpfen und seine

Handlungskapazitäten unter den veränderten Umständen eines neuen Lernplateaus optimaler zur Geltung bringen kann“ (*S. 10*). In unserem Falle sind es v.a. jene Entscheidungen in der Projektarbeit mit den SuS und die Planung der Projekte. Beratung wird so ein Mittel, Lernen zu ermöglichen. Dies geschieht auf der Ebene des argumentativen Austauschs (*vgl. Giesecke 1987, S. 76*). **Das Ziel wird durch die Ratsuchenden bestimmt.** Ihre Problemstellungen fundamentieren den Beratungsbedarf. Handlungsoptionen und -alternativen stehen im Mittelpunkt. Wir systematisieren gemäß verschiedener erwachsenenpädagogischer Definitionsversuche (*vgl. Mader 1975, S. 121ff; Pätzold 2004, S. 52; Knoll 2008, S. 19ff. zit. nach Ludwig 2012c, S. 144*) folgende Merkmale pädagogischer Beratung, die die im Kontext der in der Weiterbildung „d.art“ angewandten Beratungsformate allgemein beschreiben:

- (1) Bewältigung von aktuellen Problemlagen
- (2) Unterstützung des Selbstbildungsprozesses
- (3) Einbeziehung der Lernbiografie der*des Ratsuchenden
- (4) Deutung und Interpretation bestimmen den Prozess
- (5) Suche nach Kernthemen des zugrundeliegenden Problems
- (6) Freiwilligkeit der Beratung
- (7) Ziel- und Lösungsperspektivenbestimmung durch die*den Ratsuchende*n
- (8) Spezifische Kommunikation mit Eigenlogik

Es kommt jedoch immer durch die Intervention der*des Beratenden zur Konstitution kommunikativer Felder der Interaktion und dem Austausch und der Überschneidung von Sinnhorizonten aber – und das ist viel wesentlicher – zur Ausbildung von Differenzen von Bewertungsgrundlagen und Erwartungsrahmen. Demnach geht es in diesen Beratungsvorgängen um die Bearbeitung der Inkongruenz jener Perspektiven. „Was vom Berater erwartet wird, ist die Kompetenz, zu sehen, was der Beratende nicht sieht.“ (Fuchs 1992, S.3). Hierbei fassen wir in der Weiterbildung „d.art“ Beratung als gegenseitigen **Verstehensversuch**. Eine Beratung schließt immer eine mehr oder minder ausführliche Begründung des Ratschlags mit ein. Während der Mensch also einen Rat auch auf eine Autorität hin unbesehen befolgen könnte, wird er in der Beratung zur eigenen Wahl zwischen den Möglichkeiten aufgerufen (vgl. Bollnow 1959, S. 79). „Dazu gehört, dass nicht einfach auf eine Tatsachenfrage geantwortet wird, sondern dass eine Mehrzahl von Möglichkeiten auseinandergelegt und gegeneinander abgewogen wird, so dass die abschließende Empfehlung einer Möglichkeit zugleich mit der Übermittlung einer Einsicht in die dafür entsprechenden **Gründe** verbunden ist“ (a.a.O., S.81). Gründe werden demnach in der Beratung verdeutlicht und verschiedene Möglichkeiten entwickelt. „Die erforderliche Einsicht in die Situation“ soll aus „besserer Sachkenntnis des Ratenden“ (a.a.O.) für die*den Ratsuchende*n resultieren. Ein so gefasstes Beratungsspektrum hebt **Sachaspekte** gegenüber unmittelbarem

Personenbezug hervor und ermöglicht eine Abgrenzung zur Psychotherapie, bei der die individuellen Probleme der Patient*innen im Mittelpunkt stehen. Der **Bezug auf die Welt**, also die Intentionen des Individuums rücken in den Fokus (vgl. Holzkamp 1993, S.21). Dabei werden die Handlungen der*des Teilnehmenden **nicht** als durch äußere Umstände bedingt verstanden, sondern als vom Subjekt her begründet. Die Welt „ist für die Erfüllung meiner Interessen voller Bedeutungen und stellt einen gesellschaftlichen Möglichkeitsraum als Prämissenhorizont [...] dar“ (a.a.O.). Die Anerkennung des anderen in seiner Welt und Selbstsicht und der Eigensinn seiner Gründe sind Grundlage für eine subjektorientierte Beratung, wie sie in den rekonstruktiven pädagogischen Beratungsformaten der Weiterbildung „d.art“ vorliegt. Eine solche Beratung setzt eine auf Perspektivenverschränkung beruhende Reflexivität voraus. Gründe und Bedeutsamkeiten sind im Beratungsprozess offenzulegen, indem individuelle Interessen und „handlungsleitende Gründe und gesellschaftlich relevante Problematiken“ abgeglichen werden. Sodann können aufgrund von neuen Lernbegründungen auch Lernstrategien im Sinne des eigenen Lebens- und Lerninteresses gefunden werden (vgl. Faulstich 2008, S.15).

„Ziel der pädagogischen Beratung ist, [...] unter Wahrung der Nicht-Bevormundung einen Konsens über Handlungen herbeizuführen sowohl über Deutung von vergangenen oder antizipierten Handlungen“ schreibt Bernd Dewe (2001, S. 371).

Wir grenzen uns in unserem Beratungsansatz von dieser Zielsetzung einer auf Konsens gerichteten Perspektive eindeutig ab, indem wir gerade die **Differenz der Sichtweisen** betonen, wie an anderer Stelle bereits ausführlich herausgestellt worden ist (vgl. Kapitel 2.1, Teil 2). Diese Differenzen begreifen wir als Motor des Beratungsprozesses. Deshalb ist es auch fundamental mit Hilfe der in der Lernbegleitung angebotenen Dokumentationsformate (*Lerntagebuch und Lernfigur, Kapitel 5.4, Teil 1*) die Grundlage zu legen, dass diese Differenzen in die Beratungsformate eingebracht werden können. Nicht in Anpassung hineinzuführen, sondern vom Konformitätszwang zu befreien, lautet die Devise. Auch deshalb ist ein „Rat, der keine Alternative erkennen lässt, sondern nur die gleichsam naive normative Eindeutigkeit der Antwort erkennt, [...] ein schlechter Rat. Er verfehlt die pädagogische Chance, die in ihm liegt.“ (Mollenhauer 1965, S. 33). Eine Beratungssituation ist eine sog. „Ernstsituation“ (a.a.O.). Auch insofern ist sie aus dem alltäglichen Weiterbildungsgeschehen herausgehoben. Für die ratsuchenden KuK bedeutet sie häufig die Vorbereitung einer Entscheidung im Praxisprojekt.

„Er will aus einer Aporie heraus. [...] Die Antwort des Beratenden ist allenfalls Beispiel, nicht Vorbild, das zur Nachahmung oder Befolgung auffordert. [...] Eine Beratung, die das Nein des Ratsuchenden nicht duldet oder ihm diese Möglichkeit nicht beständig ernsthaft zugesteht, verfehlt damit ihren Bildungssinn. [...]

Entscheidend für ihre pädagogische Struktur ist die Tatsache, dass sie ausschließlich im Medium der Sprache, als Gespräch vollzogen wird und damit der Möglichkeit nach immer auch Information ist“ (a.a.O., S. 31).

Richtung und Ziel der Beratung gehen aber über die Besonderheit des Einzelproblems und seiner Lösung hinaus und beziehen sich zugleich auf die Einstellung und Haltung der*des Ratsuchenden als Orientierung für zukünftige Fälle. Gerade hier setzen die Beratungsformate im Rahmen der Lernbegleitung an. Überall dort, wo derartige Fragen zum Gegenstand der Beratung werden, stehen deshalb auch nicht allein spezielle Lösungen im Hinblick auf abgegrenzte Lebensrelationen im Mittelpunkt, sondern letztlich Einstellungs- und Handlungsmaximen, die die Grenzen einzelner und spezialisierter Probleme überschreiten“ (Barlage 1998, S. 43). Die Beratung endet gerade nicht immer mit einem bestimmten Rat, sondern mit der Offenlegung neuer Deutungsmöglichkeiten einer Problemsituation (vgl. Mollenhauer 1965, S. 34).

2.2.2 Was ist eine rekonstruktive Fallberatung?

In diesem Abschnitt wollen wir unseren Beratungsbegriff, wie er in den Beratungsformaten im Kontext der Lernbe-

gleitung zugrunde liegt, weiter präzisieren und eingrenzen. Die hier verwendete Beratung ist im Kern ihrer Struktur ein **fallbezogenes und rekonstruktives** Beratungskonzept. Die „d.art“-Beratungsformate (*LPB/VIVA, Kapitel 5.3, Teil 1*) sind charakterisiert durch die Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens zur Rekonstruktion und Bewältigung von Problemlagen (*a.a.O. S. 134 zit. nach Ludwig 2012c, S. 145*). Wir verstehen das Verhältnis zwischen Lernprozessbegleitende*r/Beratende*r und Teilnehmende*r nicht als ein Expert*innen – Lai*innen – Verhältnis, in dem die Weitergabe von Fachwissen im Vordergrund steht. Vielmehr geht es um das Verstehen der jeweiligen Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge der*des Künstler*in. Die Verständigungsanliegen der Teilnehmenden verweisen auf ihre individuellen Handlungsproblematiken. Sie sind der Ausgangspunkt für den Beratungsprozess, der den Bildungs- und Lernprozess des*der Künstler*in unterstützen soll. Sowohl in der gruppenförmigen VIVA-Fallberatung als auch in der individuellen LPB gilt es demnach, die damit verbundenen Lernbegründungen und Lernbarrieren zu **rekonstruieren** und herauszustellen. In diesen Beratungsanliegen zeigt sich im Sinne eines Handlungs-dreieckes, dass sich Lernen erstens auf die Biografie, zweitens auf einen sozialen Gegenstand und drittens auf eine soziale Lebens- und Lernsituation bezieht (*vgl. Ludwig 2012c*). Lernhindernisse und -problematiken können von allen drei Seiten her erwachsen. Die besondere Aufgabe der*des Beratenden besteht in die-

sem komplexen Zusammenhang nicht nur darin Gegenhorizonte zu liefern. Es sollen Handlungs-begründungen, die der*dem Ratsuchenden nicht explizit verfügbar sind, im Sinne einer stellvertretenden Deutung verfügbar gemacht werden. So können diese für alternative Handlungsoptionen und Lernwege genutzt werden (*Ludwig 2012c, S. 166*). Handlungsproblematiken sind an einen Handlungsvollzug und eine Handlungserzählung gekoppelt. Das bedeutet nicht, dass sie nicht auch „ex ante“ – also auch als eine Antizipation eines erwarteten Geschehens in einer Beratung besprochen werden können.

Den Subjektstandpunkt verstehen

Der Subjektstandpunkt ist gerade auch in den Beratungsformaten eine wichtige begriffliche Grundkonstante, um rekonstruktive pädagogische Beratung, wie sie im Rahmen der „d.art“-Beratungsformate stattfindet, zu begründen und zu verstehen (*vgl. Ludwig 2015*). Hier werden die Interessen und Wünsche der Teilnehmenden, eine Erweiterung der gesellschaftlichen Teilhabe zu finden, **vom Standpunkt des Subjekts** aus zu verstehen versucht (*vgl. Kapitel 2.1, Teil 2*). Die*Der Beratende*r versucht den Subjektstandpunkt der*des Teilnehmenden als jenen Ausgangspunkt für die Interpretation von Welt zu betrachten – sich diesem also möglichst präzise anzunähern. „Was sind die subjektiven Bedeutungen, von deren Seite her

die Teilnehmenden ihre pädagogischen Handlungen begründen? In welchen Sinnzusammenhang ordnen die Teilnehmenden ihre Erfahrungen ein?“ Der Subjektstandpunkt wird so zum unmittelbaren Bezugsrahmen einer jeden Beratung. Alle Anstrengungen, Verstehensangebote und Deutungen beziehen sich auf diese „nicht zu unterschreitende Interpretationsperspektive“ (Ludwig 2015, S. 286). „Was ist das ‚Besondere‘ dieses Standpunktes aus Sicht des pädagogischen Beraters?“. Fortan gilt nicht mehr nur der pädagogische Außenstandpunkt, der aus Anforderungen, analytischen Beschreibungen und Systematisierungen des Geschehens gespeist wird. Die*Der Beratende stellt sich in den **Dienst der*des Ratsuchenden**. Sie*Er wird zum „Souffleur“ für den Text, mit dem die*der Teilnehmende ihre*seine Lerninteressen vertritt und ihnen nachgeht.

Verstehen als grundlegende Herausforderung

Berücksichtigt werden sollte, dass die Handlungs- und auch Lernproblematik zu Beginn des Beratungsprozesses noch nicht offen zu Tage liegt und von den Ratsuchenden meist nur schemenhaft benannt werden kann und erst im Beratungsprozess **hermeneutisch rekonstruiert** werden muss (vgl. Nittel 2009, S. 13 zit. nach Ludwig 2012c, S.156). Die Logik der*des Beratenden ist demnach die Logik des Verstehens des anderen und Fremden im Sinne eines Anerkennungsverhältnisses

(vgl. Straub 1999). So ist der gesamte Beratungsprozess ein gegenseitiges Verstehen. Gegenseitiges Verstehen der subjektiv begründeten Sinn- und Bedeutungshorizonte muss an dieser Stelle ermöglicht werden. Es hilft der*dem Beratenden dabei, dass das Charakteristische des Wahrnehmungs- und Differenzierungsprozesses subjektiver Bedeutungen im Rahmen von Lernhandlungen als spezifische menschliche Handlung **begründet** verläuft (vgl. Ludwig 2000). „Mit den subjektiven Lernbegründungen sind die Interessen, die Hoffnungen, aber auch die Ängste des Lernenden“ (a.a.O., S. 2) für die*den „forschende*n“ Beratende*n im Rahmen eines rekonstruktiven Beratungsprozesses prinzipiell verstehbar. Lernen wird so „als begründete und damit durch andere Menschen verstehbare Realisierung personaler Selbständigkeit im Rahmen gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeiten und -zwänge betrachtet“ (a.a.O.) Die*der Beratende kann, indem sie*er die Lernbegründungen und die damit verknüpften emotionalen Befindlichkeiten der*des Lernenden rekonstruiert, den Lehr-Lernprozess der Weiterbildung aus der Sichtweise der*des Lernenden verstehen **lernen**. Dieser als ein „Schatz der Beratung“ gehobene Begründungszusammenhang ist fundamental, weil hier die Möglichkeit aufscheint, eine Unterscheidung zwischen der Lernenden- und der Vermittlungsperspektive im Weiterbildungskontext klarzuziehen (vgl. dazu Holzkamp 1987, S. 15; Holzkamp 1995, S. 11. zit. nach Ludwig 2000, S. 3).

Verstehen am Fall

Um einen „Zugriff“ auf die Anliegen der*des Teilnehmenden zu bekommen, muss die*der Beratende den Gegenstand umreißen, der der*dem Teilnehmenden als problematisch erscheint. Innerhalb dieser Grenzen gilt es sodann einen konkreten Fall zu konturieren, in welchem jene Handlungs- und Lernproblematik aufscheint. Ein Fall formiert sich aus der ganzen Komplexität des Handelns der fallbeschreibenden Person in ihrem Handlungskontext. In der Weiterbildung „d.art“ sind Fälle meistens an die Praxis der Schulprojekte gebunden oder ergeben sich aus Planungssituationen. Somit ist ein Fall eine engmaschige, sehr komplexe „soziale Handlungseinheit“ (Ludwig 2012c, S. 202), in der irgendetwas „merkwürdig“, „auffällig“ oder gar „irritierend“ ist (vgl. Fatke 2010, S. 165 zit. nach Ludwig 2012c). Der Beratungsfall wird gemeinsam zwischen der*dem Teilnehmenden und Beratenden **aufgespürt**. Die verschiedenen Sichtweisen und Interpretationsschemata der*des Beratenden und die Beschreibungen des*der Teilnehmenden lassen den Fall vor dem geistigen Auge entstehen. „Insofern ist es auch beraterabhängig, was zum Fall gemacht wird“ (Ludwig 2012c, S. 202). In dem je besonderen Fall, wie er empirisch nur einmal auftritt, liegen immer allgemeine gesellschaftliche Problemzusammenhänge (vgl. Wernet 2006, S. 57 zit. nach Ludwig 2012c). Deshalb bietet sich eine solche Fallarbeit auch gerade gruppenförmig für den Workshopzusammenhang an. Denn hier können die Teilnehmenden am Fall des anderen auch ihre eigenen Erfahrungen hinterfragen.

Der Verstehensprozess sollte von **Erzählungen** der*des Ratsuchenden ausgehen.

Warum ist das notwendig? Zur Rekonstruktion von Bedeutungs-Begründungszusammenhängen, wie sie in der subjektwissenschaftlich fundierten rekonstruktiven Lernberatung grundlegend sind, ist es unabdingbar, „dichte Beschreibungen“ (Wernet 2006, S. 111) vorliegen zu haben. Die „dichten Beschreibungen“ finden sich in Erzählungen. Sie bringen Bedeutungsstrukturen zum Ausdruck, in denen sich **Sinn** und Bedeutungshorizonte spannen. Diese lassen sich wiederum verstehen, weil die Horizonte die Bezugslinie für subjektive Begründungen sind. Gründe sind verstehbar. Warum handelt die*der Fall-erzählende so und nicht anders? Sie*Er wird es in ihrer*seiner Erzählung mitteilen. Allgemeinen Problembeschreibungen fehlen solche komplexen Begründungsmuster. Nur in der Erzählung ist das Subjekt aufgefordert, ihre*seine Begründungen in einen Zusammenhang zu ordnen und „Stimmigkeit“ zu wahren. Auch wenn es der*dem Beratenden auf den ersten Blick von außen nicht einsehbar und „vernünftig“ erscheint, für die*den Ratsuchende*n macht das, was sie*er erzählt und wie sie*er handelt Sinn.

Pädagogisches Wissen, Transformations- und Feldkompetenz der*des Beratenden

Der Fall spannt sich zwischen dem Besonderen der Situation als konkrete Erfahrung und den allgemeinen Zusammenhängen als

abstrakte gesellschaftliche Bedeutungskontexte, die in die Situation eingewoben sind.

Diese „Vermitteltheit“ (Ludwig 2012c, S. 202) muss im Sinne einer professionellen „Transformationskompetenz“ (vgl. Ludwig 2011) verstanden werden, indem die*der Beratende sowohl das Konkrete auf das Allgemeine – in diesem Zusammenhang ist es die pädagogische Theorie – als auch anders herum, das Allgemeine auf das Konkrete bezieht. Es ist die professionelle Aufgabe und Möglichkeit der*des Beratenden, eine verallgemeinerte Interpretationsperspektive der*dem Lernenden anzubieten, aber diese Interpretation sinnhaft mit den Erfahrungen zu verknüpfen und zu plausibilisieren, warum gerade diese Deutung an dieser oder jene Stelle der Fall Erzählung einen Erklärungswert besitzt. Es geht nicht darum, mit einem bestimmten Erklärungsmuster „einzuschweben“, diese oder jene Theoriefolie auf den Tisch zu legen und die*den Ratsuchende*n damit ratlos zurückzulassen. Gerade auch zu verstehen, was gerade noch für die*den Ratsuchende*n verständlich ist und was nicht mehr dem Verstehen, sondern zur allgemeinen Verwirrung beiträgt, ist professionelles Handeln⁴.

Die Lernenden ringen um ein Verständnis der fachlichen Struktur, um angemessene Lernwege und um ihren persönlichen Bezug zum Lerngegenstand und seiner gesellschaftlichen Einbettung. Für die Beratenden entstehen daraus hohe Anforderungen,

nicht nur an seine hermeneutische Verstehenskompetenz, sondern auch an ihr Wissen. Sie benötigen nicht nur Wissen über die Beziehungs- und Kommunikationsebene sowie über das Lernen und Lehren, sondern insbesondere auf der fachlichen Ebene. „Sie müssen die Fachstruktur kennen und, wenn möglich, nicht nur aus einer Interpretationsperspektive heraus, sondern aus verschiedenen Praxiszusammenhängen. Sie sollten die Kenntnisse eines fachlichen Experten besitzen und das gegenständliche Angebot beratend und nicht lehrend einbringen können“ (Ludwig 2012c, S. 156). Fundamental bleibt es jedoch, dass die*der Beratende die allgemeinen Strukturen in der konkreten Erzählung der*des Ratsuchenden nachzeichnen und plastisch aufscheinen lassen kann. Solche Strukturen zu erkennen, ist eine zutiefst professionelle Aufgabe, weil hier zum einen theoretische Deutungsfolien genutzt werden müssen, zum anderen jedoch auch die soziale Handlungssituation im Sinne einer gewissen Feldkompetenz begriffen und gekannt werden muss (vgl. Kellner/Heuberger 1999, S. 82 zit. nach Ludwig 2012c, S. 203). Diese soziale Handlungssituation, wie es zum Beispiel im Rahmen der Weiterbildung die Projektpraxis an der Schule darstellt, hat einen bestimmten gesellschaftlichen Bedeutungsraum. Innerhalb dieses Bedeutungsraumes werden die personalen und die gesellschaftlichen Lernmöglichkeiten und -behinderungen erkennbar, wie sie der*dem Lernenden

⁴ Mit der Rekonstruktion eines Falles in einer solchen Fallarbeit nähert sich die professionelle Lernberatungspraxis der wissenschaftlichen Praxis an, wie sie in der qualitativen Sozialforschung zu finden ist und in der pädagogischen Kasuistik einen Ursprung hat. Auch hier wird in einer Fallstudie oder Fallstrukturhypothese ein Fall in seiner spezifischen Besonderheit verstanden und mithilfe von qualitativen Forschungsmethoden bearbeitet.

subjektiv gegeben sind (vgl. Ludwig 2000, S. 61ff.). In diesem Zusammenhang muss die*der Beratende „Transformationskompetenz“ (Tietgens 1988) beweisen: Sie*Er muss die besondere Situation mit seinem Theoriewissen „ins Verhältnis setzen“ (Ludwig 2012c, S. 203). Die Lernprozessbegleitenden sind letztendlich das Scharnier zwischen dem konkreten pädagogischen Praxisfeld und der allgemeinen Theorie. In dieser für die Lernbegleitung elementaren Relationierung liegt der „pädagogische Takt“ der Lernbegleitenden (vgl. Ludwig 2011, 2014).

2.3

Die pädagogische Beziehung in Spannungsverhältnissen denken

2.3.1

Reflexive Beziehungsgestaltung statt Methodik

In der Weiterbildung „d.art“ wird den KuK für die Gestaltung ihrer Projekte **keine Didaktik** angeboten und auch kein bestimmtes methodischen Repertoire zur Gestaltung ihrer Kunstprojekte. Dies würde auch der Überzeugung zuwiderlaufen, dass die eigene künstlerische Expertise und die Bildungspotenziale der Kunst sowie die Lebenswelt der SuS den Ausgangs- und Referenzpunkt für die Projektarbeit bieten. Jedes Kunstprojekt ist einzigartig und weder durch verallgemeinerbare Planungen noch durch methodische Interventionen vorzubereiten und durchzuführen. Dennoch müssen die KuK die Projektarbeit mit den SuS pädagogisch planen und gestalten und eine Vorstellung für die pädagogische Beziehung mit den SuS bekommen. Hier liegt das zentrale didaktische Augenmerk der Weiterbildung.

Aber nicht nur als zu vermittelnder Inhalt ist die pädagogische Beziehung zentral. Auch für den Weiterbildungsverlauf wird sie im Sinne des „pädagogischen Doppeldeckers“ als Kernstück der pädagogischen Weiterbildung „d.art“ begriffen. Die KuK

sollen im Weiterbildungszusammenhang selbst erfahren, was es bedeutet, eine pädagogische Beziehung zu begründen. Die Weiterbildung ist nicht zuletzt auch ein Ausdruck dafür, dass in der modernen Gesellschaft „professionelles Handeln [...] immer stärker in die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen und der Konstitution von Lebenspraxen eingreift“ (Helsper 2002, S. 74). So beeinflusst die pädagogische Weiterbildung die künstlerische Lebenspraxis der KuK als ein Angebot, das versucht, sie für eine künstlerisch-pädagogische Praxis zu sensibilisieren. In diesem Zusammenhang zielt die professionelle pädagogische Praxis der Weiterbildung nicht auf „Unmündige“, sondern auch auf Mündige (vgl. Giesecke 1987, S. 114), was eine Neubestimmung der pädagogischen Beziehung nötig macht. Werner Helsper (2002, S. 71f.) definiert mit Bezug auf Oevermann (1996) professionelles Handeln in diesem Sinne als stellvertretend deutendes Handeln für ihre Klienten mit dem Ziel „der Ermöglichung, der Sicherung bzw. Wiederherstellung seelischer, psychischer, sozialer und physischer Integrität, moralisch-ethischer Integrität, schließlich der Bearbeitung von Geltungs- und Gültigkeitsfragen“ (Helsper 2002, S. 71). Auch weniger drastisch formuliert, also ohne die Unterstellung mangelnder Integrität, bedarf es einer Legitimierung für die pädagogische Beziehung in der Weiterbildung. Es muss sowohl ein Vermittlungs- als auch ein Lerninteresse der KuK geben, so dass beide Seiten am Zustandekommen der Beziehung interessiert sind oder diese zumindest akzeptieren.

Ein Gegenbeispiel ist hierbei oftmals die Schule, wird doch dort pädagogische Beziehung gemeinhin formal aus dem Eingebunden-sein in die Institution bestimmt und besteht zwischen SuS und Lehrenden **gezwungenermaßen**. Dies ist sowohl im Weiterbildungszusammenhang als auch in den Praxisprojekten der KuK in der Regel **nicht** der Fall. KuK wie SuS kommen freiwillig. Aber es gibt auch das hierarchische Verhältnis jenseits von Schule, das nicht nur aus der Einbindung in die Institution resultiert, sondern allgemein konstitutiv für eine pädagogische Beziehung ist. Dieses resultiert einerseits aus der ungleich verteilten Definitionshoheit über die pädagogische Situation, andererseits aus dem ungleichen Wissensstand, über den sich die pädagogische Beziehung legitimiert. Dies entspricht, wie nachfolgend deutlich wird, der Symmetrie- bzw. Machtantonomie. Warum sollten sich die SuS auf eine Beziehung einlassen, in der sie aufgrund einer Wissensdifferenz unterlegen sind? Die Gründe liegen, wenn nicht latente schulische Zwänge zur Kooperation führen, bei den SuS selbst: Der künstlerisch angebotene Gegenstand muss für sie bedeutsam sein oder werden (Lebensweltbezug). Hier zeigt sich die zentrale Rolle, die eine reflexive Verständigung über Interessen für eine erfolgreiche pädagogische Beziehung hat.

2.3.2 Die pädagogische Beziehung als Spannungsverhältnis

Um die eben genannten Fragen in systematischer Weise hinreichend bearbeiten zu können, wird den KuK in der Weiterbildung „d.art“ im Themenfeld III eine Vorstellung von einer pädagogischen Beziehung angeboten, in der pädagogisches Handeln entlang von Spannungsverhältnissen beschrieben werden kann. Die sog. „Spannungsfäden“ sind dabei der „Theorie der Antinomien des Lehrerhandelns“ (vgl. Helsper 1996) entlehnt, die mit diesem Bild in ein Alltagsverständnis überführt wurde, um diese wissenschaftliche Heuristik als Reflexionsfolie für die eigene künstlerisch-pädagogische Praxis nutzen zu können. KuK sollen mithilfe dieser „Hosentaschentheorie“ als pädagogisch handelnde KuK einen reflexiv begründeten Standpunkt entwickeln. Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass diese theoretischen Überlegungen aus einem Professionalisierungsdiskurs für Lehrkräfte an Schulen übertragen wurden. In der Weiterbildung „d.art“ geht es aber keineswegs darum, KuK pädagogisch zu professionalisieren. Dennoch sollen auch sie reflektiert und begründet, ihre eigene pädagogische Praxis durchdringen. Deshalb wird im Weiteren nicht von professionellem pädagogischen Handeln die Rede sein – das wäre jenes Handeln der Weiterbildenden, sondern von **reflektiertem pädagogischen Handeln**. In beiden Fällen lassen sich die Antinomien nutzen, weil sich von alltäglichen, normativen Vorstellungen einer „Alltagspädagogik“ abgegrenzt wird.

Alltägliches pädagogisches Handeln ist durch **Entscheidungszwänge** gekennzeichnet. In der Alltagspraxis steht man unter dem Druck, möglichst reibungslos handeln zu müssen. Deshalb neigen pädagogisch handelnde Akteure in Rückgriff auf „naiv-empirisches Meinungswissen“ geradezu in dogmatischer Weise dazu, Spannungsverhältnisse zu vereindeutigen (vgl. Günther/Ludwig 2015, S. 219). Mit den Antinomien als Gedankengerüst soll hier angesetzt werden. Denn im Gegensatz zu diesem alltäglichen pädagogischen Handeln, das durch Routinisierung, Schwierigkeit im Umgang mit Unerwartetem, Vereinfachung, Steuerungsutopien und die eben beschriebene Eindeutigkeit geprägt ist, zeichnet sich reflektiertes pädagogisches Handeln gerade dadurch aus, dass „die Krise als Normalfall“ (a.a.O.) verstanden wird und Spannungen nicht einfach vereinseitigt werden, stattdessen mit ihnen begründet und fallangemessen ein Umgang gefunden werden muss. Dieser reflektierte Umgang berücksichtigt die **Kontingenz der komplexen Situation**, statt Positionen zu verabsolutieren (vgl. a.a.O.). Die eine pädagogische Situation konstituierenden Spannungsverhältnisse müssen anerkannt werden. Ein Umgang mit widersprüchlichen Anforderungen ist zu finden. Denn erst durch Vermeidung einer vereinseitigten Betrachtungsweise kann sichergestellt werden, dass vorschnelle und inadäquate Lösungen für ein Problem gegeben werden und Vertuschungs- und Vermeidungshandeln zu weitreichenden Störungen innerhalb der pädagogischen Beziehung führt. Statt Spannungen radikal

auflösen zu wollen, müssen die pädagogisch Handelnden im Modus des **reflexiven Umgangs** ausgleichend handeln. Die*Der Weiterbildende als auch die pädagogisch handelnden KuK im Kunstprojekt schwingen bestenfalls **gemäß der Handlungssituation** mit und steuern sensibel durch die strukturell manifestierten Diskrepanzen hindurch (vgl. Schütze 2000). Hier sind das „Sowohl-als-auch“ und das „Einerseits-andererseits“ des „Habitus des balancierenden und abwägenden, mit pädagogischem Takt ausgestatteten Praktikers“ gefragt (Nittel 2000, S. 85).

Wie bereits erwähnt, leistet die handlungs- und strukturtheoretisch begründete Terminologie der „Antinomien des Lehrerhandelns“ (vgl. Helsper 1996) als Reflexionsfolie für die wissenschaftliche Fundierung des eben beschriebenen Zusammenhanges einen bedeutenden Beitrag. Das Gewährwerden von pädagogischen Grunddilemmata und Antagonismen in der Struktur des pädagogischen Handelns prägte seit jeher das pädagogische Denken und die Theoriebildung. So finden wir den vielleicht eindrucksvollsten und frühesten Beleg für die theoretische Grundfigur in der berühmten Frage Immanuel Kants, wie die Freiheit bei dem Zwange zu kultivieren sei (vgl. Kant 1978). Zuletzt verwies aus soziologischer Perspektive Schütze (2000) auf die fundamentale Spannung, die allen Lehr-Lernsituationen inhärent ist, dass einerseits exemplarisches Vormachen und instruktionale Unterstützung von Seiten der*des Lehrenden erforderlich seien, aber andererseits aufgrund dieser Aktivitäten

die Handlungs- und Bearbeitungskompetenzen der*des potenziell Lernenden gelähmt werden könnten (S. 71ff.). Diese Klammer wurde durch zahlreiche pädagogische Strömungen dichotomen Denkens, die zumeist in der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik stehen, geöffnet (vgl. Helsper 2001, S. 143). Die theoretische Figur der Paradoxie als Begründungsfolie gehört von Anfang an zum Repertoire der geisteswissenschaftlich-pädagogischen Diskurstraditionen (vgl. Helsper 1996, S. 521ff; Helsper 2000, S. 143; Helsper 2001, S. 39ff).

2.3.3 Die Antinomien

Werner Helsper hat zahlreiche zentrale Antinomien auf der unmittelbaren mikrodidaktischen Handlungsebene herausgearbeitet. „Derartige Kernprobleme können nicht eigentlich (ein für alle Mal) gelöst, sondern nur umsichtig bearbeitet werden“ (Schütze 1996, S. 252). Nachfolgend seien die von Helsper systematisierten Antinomien kurz vorgestellt und charakterisiert. Sie sind die Vorlage für die in der Weiterbildung im Themenfeld III angebotenen „Spannungsfäden“ (vgl. Helsper 1996, 2001, 2002).

- (1) **Nähe/ganze Person und Distanz/Rolle („Nähefaden“):** Dieses Spannungsverhältnis beschreibt, in welcher Beziehung die pädagogisch Handelnden zu den Teilnehmenden,

die*der Künstler*in zu den SuS steht. Beziehe ich mich eher emotional auf die Teilnehmenden oder behandle ich sie eher distanziert und nur hinsichtlich des fachlichen Inhalts. Einerseits muss ich bestimmen wie nahe ich die SuS an mich heranlasse und wo ich als ganze Person in Erscheinung trete, andererseits liegt in der mir zugewiesenen Rolle als Lehrer*in, Gruppenleiter*in, Künstler*in im Projekt immer auch eine bestimmte Distanz, die die Beziehung zu den SuS bestimmt. Ich kann mich eher „emotional-diffus“, als auch „partikular-distanziert“ auf die SuS beziehen. Ich muss mich entscheiden, will ich „spezifisch“ in meiner Rolle verbleiben und die SuS als ganzen Menschen „universal“ ansprechen.

- (2) **Allgemeinwissen/Expertenwissen und Erfahrungswissen/Lebenswelt („Sachfaden“):** Bildung hat nicht nur etwas mit Wissensaneignung und Verbesserung einer bestimmten Kompetenz zu tun. Bildung umfasst mehr als z.B. die Wissensaneignung in der Schule für eine Prüfung. Der Bildungsprozess umfasst die ganze Persönlichkeit mit ihrer Biografie, mit den vorhandenen Deutungsschemata, wenn eine erweiterte Handlungsfähigkeit für die Lernenden selbst zum Ziel wird oder bereits Ziel ist. Daraus ergibt sich die weitreichende Frage, an welcher Stelle in meiner Arbeit ich künstlerisches Fachwissen, Expert*innenwis-

sen und bestimmte allgemeingültige Inhalte hineinbringe und wo ich mich mehr auf die Alltagserfahrungen der Jugendlichen sowie deren Probleme und Wirklichkeit beziehe. Das erfordert „pädagogischen Takt“. Es gibt demnach als Gegenstand einer pädagogischen Beziehung die Möglichkeit, mit „objektiviertem Wissen“ zu arbeiten und dieses Wissen in den Vordergrund zu stellen (eher die typische Lehrendenrolle), auf der anderen Seite bringen die SuS und Teilnehmenden auch das subjektiviert Wissen ihres Lebenskontextes mit („inoffizielle Weltversionen“), das sie durch Erfahrungen erworben haben und das eine sehr hohe Bedeutung für sie besitzt. Im „d.art“-Projekt wird stark darauf geachtet, dass die SuS ihre eigene Lebenswelt, das, was sie beschäftigt und was sie sehen, reflektieren und darstellen können und weniger der Schulstoff oder Expert*innenkenntnis in den Vordergrund gerückt wird (eher die Künstler*innenrolle).

- (3) **„Schema F“/Routine und individuelles Fallverstehen (Subsumtionsfaden):** Hier rückt mein Blick, meine Wahrnehmung auf die SuS und meine Perspektive auf die Situation in den Fokus. Wenn ein Problem auftritt kann der pädagogisch Handelnde dazu neigen die Beschreibung und Erklärung eher in einem „Schema F“, einer starken Verallgemeinerung und Verkürzung und

somit einem aus Erfahrungen gewonnenen (Vor-)Urteil zu suchen und daraus Lösungen abzuleiten. Er kann aber auch in einem stärkeren Maße versuchen, den konkreten Einzelfall zu verstehen. Das bedeutet, die Teilnehmenden und ihre Interessen nicht einer vorgefertigten Schablone unterzuordnen, sondern danach zu fragen, was gerade diese Situation auszeichnet und für die*den Teilnehmenden bedeutet. Ich muss mich dabei sowohl auf bestimmte Vorerfahrungen und ein bestimmtes Vorwissen berufen, als auch unbestimmt und offen mit dem jeweiligen aktuellen Problem umgehen und der gegenwärtigen Lage gegenüber treten. Daraus folgt für mich, den eigenen Routinen und Denkmustern gegenüber skeptisch zu bleiben und zu verinnerlichen, dass Krisen und Fehler im pädagogischen Handeln zur Normalität gehören, die mein bisheriges Verständnis in Bewegung halten.

- (4) Planung/Struktur/Vorgaben und Offenheit/Spontanität (Ungewissheitsfaden):** Die*der pädagogisch Handelnde hat ein „Vermittlungsversprechen“ an die SuS, das sie*er mittels Planung und planungsgemäßem Handeln umzusetzen trachtet. Ich kann zwar den Ablauf, das Programm und die Ziele meines Projektes festlegen, was in der jeweiligen Situation daraus wird, wie die Teilnehmenden mit bestimmten Angeboten umgehen und welche

Fragen wirklich aktuell werden, kann ich nicht vorhersehen. In der konkreten pädagogischen Situation liegen immer eine Ungewissheit und das sog. „Technologiedefizit“ als Nichtsteuerbarkeit des Prozesses. „Woher will ich wissen, wie die SuS auf meine Fragen reagieren, was sie selber mitbringen, was sie letztendlich interessiert?“. Somit muss ich entscheiden, wann ich vom geplanten Weg abkomme und wann ich meine Struktur beibehalte. Dieses Spannungsverhältnis ist vielleicht das bedeutsamste, weil es hier um die allgemeine Frage nach Struktur und Offenheit eines Prozesses geht und darum, wie viel Selbstbestimmung bzw. Fremdbestimmung den Teilnehmenden zugemutet werden kann. Außerdem wird hier auf die Krisenanfälligkeit der Situation und den Eigensinn der Teilnehmenden verwiesen. Pädagogische Situationen sind eben unberechenbar und nicht steuerbar. Wenn in pädagogischen Situationen erfolgreich gehandelt wird, also die Teilnehmenden etwas lernen und die Lehrenden mit ihrer Lehre das Lernen erkennbar unterstützen können, dann vor allem deshalb, weil sich Lernende und Lehrende im Workshop verständigen. So bewege ich mich immer im Spannungsfeld, einerseits zu planen und zu strukturieren, andererseits offen zu sein für Krisen, individuelle Anfragen und Eigensinn der Teilnehmenden. Hier kommt das allgemeine Verhältnis von Struktur und Offenheit, von

Sicherheit und Freiheit ins Spiel. „Wie viel bereite ich vor, damit mein Vermittlungsanliegen in Gang gesetzt und gehalten wird? Wie weit halte ich mich auch zurück, damit Impulse, Eigensinn und Erwartungen der Teilnehmenden nicht erstickt werden und ein Selbstbildungsprozess in Gang kommt?“. Neben der Struktur sind somit auch immer Lücken, Pausen, „Plätze“ freizuhalten, die Raum für Unerwartetes und Neues bieten. Was auch immer ich mache, die Ungewissheit bleibt. Bildung ist nicht planbar. Das zeichnet aber gerade eine anerkennende und solidarische Lehr-Lernkultur aus, weil Teilnehmende und ihre Deutungsschemata nicht berechenbar sind. Eine anerkennende/solidarische Lehr-Lernkultur lässt sich aber in Verständigungsprozessen im Seminar herstellen und aufrechterhalten.

- (5) **Lehrenden-Interessen und Lernenden-Interessen (Interessensfaden):** Nicht nur ich als pädagogisch Handelnder habe für den Arbeitsprozess Ziele, Vorstellungen zum Thema und zur Vorgehensweise, sondern auch die Teilnehmenden selbst. Teilnehmende haben Gründe für ihr Kommen, die mit Interessen untersetzt sind. Das heißt, dass sie aus einem bestimmten Interesse oder einer problematisch gewordenen (oder absehbar werdenden) Lebenslage heraus überhaupt erst das pädagogische Angebot nutzen

(können). Ich muss nun als pädagogisch Handelnde*r das Angebot so gestalten, dass ich die Interessen der Lernenden aufgreife, berücksichtige und ihnen Raum gebe (vgl. Kapitel 1.2, Teil 2).

- (6) **Gruppe und Einzelner (Differenzierungsfaden):** Hier wird das Problem angesprochen, einerseits mit einer Gruppe zu arbeiten und diese als Einheit denken zu müssen, andererseits mit Persönlichkeiten, die sich hinsichtlich ihres Lernstandes, ihrer Herkunft, ihrer Biografie, ihrer Problemlage und nicht zuletzt ihres Lerninteresses unterscheiden. Hierbei geht es um das Verstehen des Einzelnen unter der Maßgabe, den Gruppenprozess weiter aufrecht zu erhalten. Anders formuliert: Ich stehe im Spannungsverhältnis den Einzelnen differenziert zu verstehen und zu unterstützen und gleichzeitig alle möglichst gleich zu behandeln.
- (7) **Regeln/Routine/Vorgaben der Schule und Interaktion/Situation/Verständigung (Organisationsfaden):** Angesprochen ist hier die Organisation des Lehr-Lernverhältnisses mit seinen Regeln, seiner zeitlichen und räumlichen Bewegungsordnung und der Festlegung von Leistungsprozessen. Andererseits kann diese allgemeine Ordnung den Erfordernissen der besonderen Situation widersprechen. Ein Beispiel: Das Hineinarbeiten in die Mittagspause

wäre von vielen gewünscht, um einen Prozess abschließen zu können, die Regeln sehen aber eine pünktliche Pause vor. Somit kann sich einerseits die*der pädagogisch Handelnde auf „allgemeine Verfahrensmuster“ in ihrem*seinem Handeln stützen – weitere Beispiele sind bei Lehrenden Stundenlänge, Notengebung, Schulpflicht, Schulbücher – andererseits müssen sie auch spontan handeln und abseits der gängigen Routine der Institution Entscheidungen treffen, Impulse geben und auf die SuS eingehen. Somit zieht sich dieser Spannungsbogen von einer bloßen Fixierung auf bestimmte Regeln und Muster hinzu einer starken Offenheit für die gegenwärtige Situation. Routinisierung und Regeln mindern dabei den Entscheidungsdruck, andererseits unterbinden sie auch Spontanität und das Eingehen auf die jeweiligen Interessen der Teilnehmenden.

- (8) **Macht und Autonomie (Machtfaden):** Auf der Beziehungsebene steht eine pädagogische Situation immer zwischen den Polen „Asymmetrie-Symmetrie“. Die*Der pädagogisch Handelnde kann die Beziehung stärker als „Herrschaftsverhältnis“ in einem starken Gefälle gestalten oder aber auch „auf Augenhöhe“ mit den SuS interagieren. Einerseits ist die*der pädagogisch Handelnde qua ihrer*seiner Rolle strukturell überlegen, andererseits ist es auch für sie*ihn wichtig, anerkennend und wertschät-

zend zu arbeiten und Problemlösungen, die beide Seiten akzeptieren zu finden. Dieses Spannungsfeld ist darüber hinaus ein grundlegendes pädagogisches Spannungsverhältnis, das mit der Kant'schen Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ treffend beschrieben ist. Wir üben als pädagogisch Handelnde einerseits, wie beschrieben, Macht aus und wollen andererseits die Autonomie der Teilnehmenden erweitern. Einerseits gibt es in pädagogischen Situationen die strukturelle Überlegenheit der Kursleitenden (Macht als Expert*innen aber auch durch ihre Rolle und ihren Status), andererseits den Autonomieanspruch als Bildungsziel. Sich bilden ist ja nichts anderes, als frei werden. Das Ungleichgewicht zwischen Teilnehmenden und Kursleitenden kann jedoch sehr unterschiedlich gestaltet werden. So kann ich auf soziale Zwänge der Gesellschaft hinweisen und selbst steuern und führen, um so Raum für Widerstand und die Entwicklung von (relativer) Autonomie zu geben. Andererseits darf der Blick für Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden nicht verloren gehen.

- (9) **Anerkennung/Vertrauen und Kritik/Änderungsabsicht (Vertrauensfaden):** Einerseits muss die*der Lehrende der Situation eine Vertrauensbasis unterstellen um arbeitsfähig zu sein, andererseits ist eine pädagogische Situation eben auch ein

Eingriff in die Integrität der Person, weil hier Änderungsabsichten, Wissensvorsprung und Machtverhältnisse eingelagert sind. Ich muss mich als pädagogisch Handelnde*r entscheiden, wie viel ich selbst von mir zeige, wo ich Fehler eingestehe und wo ich „offen bin“ und somit Vertrauen schaffe. Andererseits muss ich ebenso beachten, dass ich diese individuelle Anerkennung hinsichtlich der fachlichen Anerkennung abwäge, um noch als Expert*in und Gruppenleitende*r handlungsfähig zu sein. Deutungsschemata über die eigene Person und unsere Gesellschaft, über Arbeit, das Leben, über unsere Mitmenschen, über nahestehende und fremde Menschen sind in langen Prozessen erworben worden und werden deshalb von den Lernenden nicht auf die Schnelle verändert. Reflexionen und Suchbewegungen, die auf eine neue Welt- und Selbstverständigung zielen, sind für jeden Menschen äußerst riskant. Man weiß nie, was auf einen zukommt. Man weiß nicht, wo es endet. Bildungsprozesse sind Abenteuer. Abenteuer kann man nur solidarisch mit Freunden und Menschen, denen man vertrauen kann, bestehen. Bildungsprozesse brauchen deshalb eine anerkennende/solidarische Lehr-Lernkultur. Die pädagogische Beziehung bedarf der Anerkennung der Teilnehmenden durch die Lehrenden. Diese Anerkennung muss erst hergestellt werden. Sie bedarf immer eines Vertrauensvorschusses.

Gleichzeitig verlangt der pädagogische Prozess an vielen Stellen die Kritik nicht erbrachter Leistungen, den Hinweis auf Nicht-Wissen. Pädagogisches Handeln steht immer im Spannungsverhältnis von Anerkennung und Kritik, das eine entstehende Vertrauensbasis befördern oder verletzen kann.

(10) Begründung und Routine:

Hier wird auf die Spannung verwiesen, die darin besteht, dass ich als pädagogisch Handelnde*r ständig begründete Entscheidungen treffen müsste, mich aber meistens nicht begründen kann, weil der Prozess des Lehr-Lernverhältnisses weiterläuft und eine Begründung unmöglich macht (Entscheidungszwang). Ich muss also oft unbegründet und routinisiert handeln. Es gilt im Einzelfall zu entscheiden, welche problematisch gewordenen Situationen ich nicht weiter beachte und routinisiert behandle und an welchen Stellen ich unterbreche, um mich selbst und anderen gegenüber zu begründen (Begründungsverpflichtung). Entscheiden und Begründen sind in diesem Spannungsverhältnis die Pole. Im pädagogischen Handeln bleibt oftmals wenig Zeit über die Begründungen des eigenen Handelns zu reflektieren. Ständig müssen neue Entscheidungen getroffen werden. Denkt die*der pädagogisch Handelnde zu lange und zu oft während des Prozesses nach, dann ist sie*er handlungsunfähig;

somit muss eine Entscheidung getroffen werden, wann und in welchem Maße die Reflexion des eigenen Handelns hilfreich und angemessen ist und wann sozusagen „aus dem Bauch heraus“ routiniert gehandelt wird.

- (11) **Theorie und Praxis:** Pädagogisch Handelnde erklären oftmals technische, politische, soziale, kulturelle und ökonomische Zusammenhänge mittels Theorien. Theorien als ein bestimmter Blick auf die Welt lassen sich aber nicht so einfach 1:1 in die Praxis umsetzen. Denn Theorien leiten Praxis nicht an, sondern erklären sie. Sie sind hilfreich um Praxis zu verstehen. Teilnehmende erwarten aber oft Handlungshilfen für ihre praktischen Problemlagen. Erklärungen und das Verstehen von Zusammenhängen empfinden sie manchmal als unnötigen Umweg. Sie verlangen Handlungsanleitungen und Konzepte – manchmal auch nur Rezepte. Hier gilt es abzuwägen, ob in der aktuellen Situation mehr die Theorie und Erklärung oder mehr die Handlungspraxis also Konzepte in den Vordergrund rücken sollen. Wichtig ist, dass Handlungslogik und Begründungslogik unvermittelbar sind. Ich muss mich entscheiden wie stark ich mich wiederum auf theoretische Erkenntnisse einlasse und wann ich meiner Erfahrung und dem, was ich im Alltag erlebe, folge. Ein „Sowohl als auch“ ist gefragt.

Wichtig ist bei diesem theoretischen Denkraum, dass hier die Perspektive der*des pädagogisch handelnden Weiterbildenden und Künstler*in eingenommen wird und nicht die der*des Teilnehmenden oder der*s Schüler*in. Darüber hinaus ist anzumerken, dass diese in den 90er Jahren durch Werner Helsper stark gemachte Theorie schon länger – wenn auch nicht in dieser Differenzierungsbreite – in der Pädagogik anzutreffen ist und man durch aussagen kann, dass Spannungsverhältnisse **immer** pädagogische Situationen durchziehen. Grundlegend für die Antinomietheorie ist die Setzung, dass die Spannungen **nicht aufzulösen** sind. Ich muss mich auf einer Achse des Einerseits-und-Andereiseits **begründet entscheiden**.



Literatur

Alheit, P./Dausien, B. (2005): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. Wiesbaden, S. 565-585.

Barlage, H. (1998): Pädagogische Beratung in Unterricht und Schule. Hildesheim.

Beck, U./Bonß, W. (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Wissenschaft und Praxis. In: Beck, U./Bonß, W. (Hg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main, S. 7-45.

Berger, Peter L./Luckmann, T. (1990): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main.

Bollnow, O.-F. (1959): Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Stuttgart.

Bosch, A./Kraetsch, C./Renn, J. (2001): Paradoxien des Wissenstransfers. Die „Neue Liason“ zwischen sozialwissenschaftlichem Wissen und sozialer Praxis durch pragmatische Öffnung und Grenzerhaltung. In: Soziale Welt (52), S. 199-218.

Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenschaftlicher Rekonstruktionsversuch. In: Dies. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 70-91.

Dewe, B. (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Opladen.

Dewe, B. (2001): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim.

Dewe, B. (2007): Einführung in moderne Lernformen. Weinheim.

Dewe, B. (2013): Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen. Hamburg.

Fatke, R. (2010): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 159-171.

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

Faulstich, P. (2008): Von der aufstiegsfördernden Bildungsberatung zur subjektorientierten Lernberatung. In: Loebe, H./Severing, E.: Stand und Perspektiven der Qualifizierungsberatung. Bielefeld, S. 123-139.

Faulstich, P. (2008): Lernen. In: Faulstich-Wieland, H./Faulstich, P. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg, S. 33-57.

Fuchs, P. (1994): Und wer berät die Gesellschaft? Gesellschaftstheorie und Beratungsphänomen. In: Ders./Pankoke, E. (Hg.): Beratungsgesellschaft. Auf dem Weg in die Beratungsgesellschaft? Schwerte, S. 67-77.

Giesecke, H. (1987): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim.

Göhlich, M./Zirfas, J. (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart.

Günther, S./Ludwig, J. (2015): Transformationen pädagogischen Wissens bei nebenberuflichen Kursleitenden im Kontext pädagogischer Weiterbildung. In: Schmidt-Lauff, S./v. Felden, H./Pätzold, H. (Hg.): Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen. S. 213-224.

Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M., S. 521-570.

Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion. Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Cloer, V./Klika, D./Kunert, J. (Hg.): Welche Lehrer braucht das Land? Weinheim/München, S. 142-177.

Helsper, W. (2001): Antinomien des Lehrerhandelns. Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In: Herricks, U. u.a. (Hg.): Bildungsgangdidaktik. Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen, S. 88-103.

Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schwepp, C. (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 64-102.

Helsper, W. (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist, S. 142-161.

Holzcamp, K. (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/New York.

Holzcamp, K. (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/New York.

Holzcamp, K. (1995): Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. In: Das Argument (212), S. 817-846.

Holzcamp, K. (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema „Lernen“. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 29-38.

Ittner, H./Ludwig, J. (2018): Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhänge eines künstlerisch-pädagogischen Handelns. In: Ludwig, J./Ittner, H.: Pädagogisches Wissen für Projekte Kultureller Bildung. Wiesbaden (im Erscheinen).

Jungwirth, H./Krummheuer, G. (Hg.) (2006): Blick nach innen. Aspekte der alltäglichen Lebenswelt Mathematikunterricht. Münster.

Kade, J. (1989): Erwachsenenbildung und Identität: eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsangeboten. Weinheim.

Knoke, A.; Leuschner, C. (2012): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. München.

Knoll, J. (2008): Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung. Bielefeld.

Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.

Legewie, H. (1998/99): Die alltägliche Lebenswelt. Online verfügbar: https://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_3.pdf.

Lorenz, S./Schröder, W. (2007): Lernen. In: Ritter, J./Gründer, K./Gabriel, G. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. 13 Bände; 1971-2007, Bd. 5 L-Mn. Darmstadt, S. 241-245.

Luckmann, T./Schütz A. (1979): Strukturen der Lebenswelt. Neuwied.

Ludwig, J. (2000): Die Kategorie „subjektive Lernbegründung“ als Beitrag zur empirischen Differenzierung der Vermittlungs- und Lernerperspektive mit Blick auf das Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. Postprints der Universität Potsdam Humanwissenschaftliche Reihe (31).

Ludwig, J. (2005): Modelle subjektorientierter Didaktik. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung (1), S. 75-80.

Ludwig, J. (2011): Transformationskompetenz für Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Giesecke, W./Ludwig, J. (Hg.), Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Berlin, S. 365-372.

Ludwig, J. (2012a): Lehr-, Lernsettings. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hg.): Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, S. 516-529.

Ludwig, J. (2012b): Zum Verhältnis von pädagogischer Lernforschung und Lehr-Lernforschung. In: Felden v., H./Hof, C./Schmidt-Lauff, S. (Hg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Baltmannsweiler, S. 80-92.

Ludwig, J. (Hg.) (2012c): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Ludwig, J. (2014a): Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und Bildungsprozessforschung. In: Faustich, P. (Hg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld, S. 181–202.

Ludwig, J. (2014b): Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller pädagogischer Beratung. In: Schwarz, M. P./Ferchhoff, W./Vollbrecht, R./Weber, P. J. (Hg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn, S. 550–589.

Ludwig, J./Günther, S. (2014): Insights from Germany: Theoretical models of professional knowledge and their relevance for empirical research. In: Lattke, S./Jütte, W. (eds.): Professionalisation of Adult Educators. International and Comparative Perspectives. Frankfurt a. M., S. 59–72.

Ludwig, J./Rihm, T. (2013): Der Subjektstandpunkt in der Didaktik. In: Zierer, K. (Hg.): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Hohengehren, S. 83–96.

Ludwig, J. (2015): Beratung vom Subjektstandpunkt. In: Allespach, M./Held, J. (Hg.): Handbuch Subjektwissenschaft. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. Frankfurt a. M., S. 293–313.

Ludwig, J. (2016): Lehr-Lerntheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 1–18.

Ludwig, J./Schmidt-Wenzel, A. (Hg.) (2018): Wie Lehramtsstudierende lernen. Opladen.

Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main.

Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Weinheim.

Meueler, E. (2009): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Unveränd. Nachdr. der 2., überarb. und aktualisierten Aufl. 1999. Wiesbaden, S. 973–988.

Mollenhauer, K. (1965): „Führung“ und „Beratung“ aus pädagogischer Sicht. Heidelberg.

Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession. Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld.

Nittel, D. (2009): Biographietheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R./v. Hippel, A. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung. Wiesbaden, S. 103–115.

Oevermann, U. (1996): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.06.1996 in der Städel-Schule [<http://user.uni-frankfurt.de/~hermeneu>, zuletzt aufgerufen am: 15.11.2016].

Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W.: Pädagogische Professionalität. Frankfurt am Main, S. 70–182.

Otto, H.-U./Ziegler, H. (2013): Kritische Bildungstheorie und das gute Leben. Die Capabilities-Perspektive im Kontext emanzipatorischer Sozialwissenschaft. In: Braches-Chyrek, R./Nelles, D./Oelerich, G./Schaarschuch, A. (Hg.): Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit. Opladen, S. 133–141.

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

Schlutz, E. (2005): Didaktischer Epochenwechsel? Report (Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, (3)), S. 18–26.

Schmitz, E. (1984): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß. In: Schmitz, E./Tietgens, H. (Hg.), Erwachsenenbildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart, S. 95–123.

Schulze, T. (2007): Modi komplexer und längerfristiger Lernprozesse. Beobachtungen und Überlegungen zu einer Theorie des Lernens und der Bildung. In: Koller, H. C./Marotzki, W./ Sanders, O. (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, S. 141-160.

Schütze, F. (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, (1), H. 1, S. 49-96.

Straub, J. (1999): Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. Göttingen.

Tietgens, H. (1986): Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Bad Heilbrunn.

Weinberg, J. (1975): Didaktische Reduktion und Rekonstruktion. In: Schulenberg, W. et al. (Hg.). Transformationsprobleme der Weiterbildung, Braunschweig, S. 115-145.

Weinberg, J. (1985): Lernen Erwachsener. In: Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (Hg.). Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart, S. 32-43.

Wernet, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen: eine Einführung. Stuttgart.

Zill, E. (2015): Zu einer qualitativen Empirie ästhetischer Erfahrungen. Grundlagentheoretische Überlegungen und forschungsmethodische Perspektiven am Beispiel kultureller Bildungsforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 16 (3), Art. 25 [<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503252>, zuletzt aufgerufen am: 07.11.2016].

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:

Möglicher Verlauf der Weiterbildung „d.art“ → 19

Abbildung 2:

Lerndreieck → 114

Abbildung 3:

Lern- und Vermittlungsdreieck aus Ludwig 2012c, S. 35 → 124

