

MUTIK

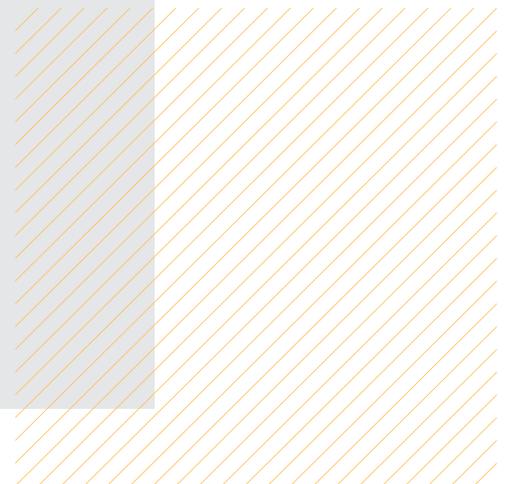
**Kunstlabore**

KUNSTLABOR  
BILDENDE KUNST  
KLAUS



## **KLAUS fragt nach!**

**Einblicke in die wissenschaftliche Begleitforschung  
des Artist-in-Residence-Programms KLAUS  
(Kunstlabor an und mit Schulen)**



**Projektleitung**

Prof. Dr. Nicole Berner (Pädagogische  
Hochschule der Fachhochschule  
Nordwestschweiz)

Prof. Dr. Diemut Schilling (Alanus  
Hochschule für Kunst und Gesellschaft)

**Team Alanus Hochschule**

Sabrina Azizi, Theresa Herzog, Mona  
Kakanj, Sandra Jasper, Linnet Oster,  
Magdalena von Rudy

**Team PH FHNW**

Wida Rogh, Janine Strasser

# Inhalt

Einleitung .....	3
1. „Weshalb fragt KLAUS nach?“ – Hintergründe, Hauptfragestellungen und Ziele der Begleitforschung .....	5
2. „Wie fragt KLAUS nach?“ – Ein Überblick zur Konzeption und zu Herausforderungen der Begleitforschung .....	7
3. Zentrale Ergebnisse der Begleitforschung .....	9
3.1 Erwartungen und Ziele an ein Artist-in-Residence- Programm an Schulen – Erfahrungen der Beteiligten .....	9
3.2 Kooperation von Künstler*innen und Lehrpersonen .....	17
3.3 Mit Methode zur Schülerkreativität – Teilergebnisse zur Angebotsqualität künstlerischer Bildung .....	21
4. Ausblick – Konsequenzen in Hinblick auf Nachhaltigkeit und Qualität künstlerischer Bildung an Schulen .....	30
Literatur .....	31

# Einleitung

## **Artist-in-Residence an Schulen**

Artist-in-Residence-Programme an Schulen haben den Vorteil, dass sich Künstler\*innen längerfristig an der Schule verorten können, sich mit der Schule und der dortigen Schulkultur auseinandersetzen und in ihrer Atelierarbeit Schüler\*innen, Lehrpersonen, Schulleitung sowie im Gesamten die Schule als Institution kennenlernen können. Künstler\*innen arbeiten künstlerisch an den Schulen in einem Atelier, gestalten künstlerische Angebote und führen künstlerische Projekte durch. Partizipative Kunstprojekte stellen dabei vielfältige Möglichkeiten dar, Schüler\*innen in der Kunst aktiv werden zu lassen und können zudem auch curricular angebunden sein. So bieten sie vielfältige Chancen für künstlerische Bildung, die nicht nur fachbezogen auf den Kunstunterricht, sondern besonders künstlerische Bildung als interdisziplinären Zugang fachlichen Lernens in allen Schulfächern ermöglichen kann.

## **KLAUS – Kunstlabor an und mit Schulen**

Über jeweils ein Schuljahr wurde im Rahmen der *Kunstlabore* der MUTIK gGmbH im Projekt *Kunstlabor an und mit Schulen* ein Artist-in-Residence-Programm an drei teilnehmenden Sekundarschulen umgesetzt. Das Projekt *Kunstlabor Bildende Kunst – Kunstlabor an und mit Schulen* (kurz: *KLAUS*) wurde von 2016 bis 2018 von der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz durchgeführt (Projektleitung: Prof. Dr. Nicole Berner, Prof. Diemut Schilling) und durch die MUTIK gGmbH gefördert.

## **Die Broschüre bietet als Ergänzung zum Praxismaterial einen Einblick in die Begleitforschung.**

Die Broschüre bietet in Ergänzung zum Praxismaterial auf [www.kunstlabore.de](http://www.kunstlabore.de) und zum interaktiven Tool zur Angebotsqualität künstlerischer Bildung eine Zusammenfassung der Konzeption sowie Einblicke in die Ergebnisse der Begleitforschung. Weitere Ergebnisse wurden direkt in Praxis- und Downloadmaterialien übertragen. Ausführliche Informationen zum methodischen Vorgehen, den eingesetzten qualitativen und quantitativen Instrumenten, den Auswertungsverfahren sowie eine ausführliche Ergebnisdarstellung finden sich in der zur Begleitstudie entstehenden Publikation *Artist-in-Residence an Schulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs KLAUS*, die 2019 beim kopaed-Verlag erscheint.

## Aufbau der Broschüre

Nach einer Kurzdarstellung der Hauptziele (Kapitel 1) sowie des methodischen Vorgehens der Begleitforschung (Kapitel 2) werden zentrale Ergebnisse zusammengefasst (Kapitel 3). Im Abschnitt 3.1 werden die allgemeinen Voraussetzungen, Erwartungen und Ziele geklärt, die mit dem Artist-in-Residence-Programm an den Schulen verbunden waren. Aussagen verschiedener Akteur\*innen (Kunstschaffende, Schulleitungen und Lehrpersonen) werden hier aufeinander bezogen und exemplarisch veranschaulicht. Abschnitt 3.2 geht auf die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Künstler\*innen ein und nimmt die im Rahmen der Arbeit von Kunstschaffenden an Schulen notwendige Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, Lehrerkollegium und der Schule näher in den Blick. In Abschnitt 3.3 werden Einblicke in die Auswertung der unterrichtsbezogenen Angebote des Artist-in-Residence-Programms gegeben. Aus dem umfangreichen Material wird in dieser Broschüre der Fokus auf kreativitätsfördernde Prozesse gelegt. Hierzu werden Zusammenhänge zwischen der Kreativität als Ziel künstlerischer Bildung und dem methodischen Handeln der Künstler\*innen in den unterrichtsbezogenen Angeboten des Artist-in-Residence-Programms aufgezeigt, anhand von Beispielen veranschaulicht und auf die Praxis bezogen.

## Dank

Ein herzlicher Dank geht an alle beteiligten Schüler\*innen, Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulen sowie an die Künstler\*innen für die aktive Teilnahme, die engagierte Mitarbeit und die Möglichkeit zur Begleitforschung von *KLAUS*. Ebenso geht ein herzlicher Dank an die MUTIK gGmbH, die die wissenschaftliche Begleitung unterstützt hat. Ein großer Dank geht zudem an die Projektteams der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft sowie der PH FHNW. Ohne ihre Unterstützung in der Dokumentation, Aufbereitung und Auswertung des umfangreichen Materials wäre die Begleitforschung nicht möglich gewesen.

Prof. Dr. Nicole Berner

*Projektleitung Kunstlabor an und mit Schulen (KLAUS)*

*Projektleitung der Begleitforschung KLAUS*



## 1. „Weshalb fragt KLAUS nach?“

### Hintergründe, Hauptfragestellungen und Ziele der Begleitforschung

In den Anfängen der *Kunstlabore* der MUTIK gGmbH wurde im Herbst 2015 das *Kunstlabor an und mit Schulen (KLAUS)* von der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft als Institution mit langjähriger Erfahrung in partizipativen Kunstprojekten sowie der schulischen Kunstvermittlung in dessen Konzeption entwickelt (Projektleitung: Prof. Dr. Nicole Berner, Prof. Diemut Schilling). Im Frühjahr 2016 konnte das Projektteam zusammengestellt werden, Schulen zur Teilnahme angefragt und erste Ideen zur konkreten Umsetzung der Ateliers an den teilnehmenden Schulen erarbeitet, diskutiert und umgesetzt werden.

Da eine langjährige institutionelle Praxis des Artist-in-Residence-Programms fehlte, zielte die wissenschaftliche Begleitforschung auf Reflexion und Auswertung der vielfältigen Erfahrungen aller Beteiligten.

Im Gegensatz zu den anderen Kunstlaboren der MUTIK gGmbH, wie das *Zukunftslabor*, *TanzZeit*, *TUSCH* oder *LesArt*, konnte das Projekt *KLAUS* in der Konzeption eines Artist-in-Residence-Programmes nicht auf eine langjährige institutionelle Praxis und Erfahrung zurückgreifen, sondern musste sich neu finden. Daher war es wichtig, dass die Erfahrungen im Projekt gesammelt, ausgetauscht und im Kontext aktueller Positionen künstlerischer Bildung reflektiert und diskutiert wurden. Hier diente die Folie der wissenschaftlichen Begleitforschung – dem Charakter des Labors entsprechend – als Grundlage, um Prozesse und Strukturen der künstlerischen Angebote sowie die Umsetzung des Artist-in-Residence-Programms an Schulen näher zu untersuchen. Entsprechend dem Rahmenprogramm der MUTIK gGmbH sollten Qualitätsaspekte beschrieben und hieraus Formate und Methoden definiert werden. Darüber hinaus sollten Materialien entwickelt sowie die Erkenntnisse für die Praxis zugänglich gemacht werden.

Hauptfragestellungen der Begleitforschung

#### **Folgende Hauptfragestellungen ergaben sich für die Begleitforschung:**

- Wie hat das Artist-in-Residence-Programm an den teilnehmenden Schulen zur Stärkung schulischer künstlerischer Bildung beigetragen?
- Wie zeigt sich eine qualitätsvolle künstlerische Bildung und wie können die durchgeführten künstlerischen Angebote hinsichtlich einer gelungenen künstlerischen Bildung beschrieben werden?
- Wie können die Erfahrungen und Erkenntnisse der Praxis zugänglich gemacht werden?

Um diese Fragen zu beantworten, wurden die Erfahrungen mit und in den Ateliers von verschiedenen Akteur\*innen einbezogen. Dies geschah mit dem Ziel, verschiedene Sichtweisen aufeinander beziehen zu können und hieraus vertiefte Erkenntnisse über Prozesse, Strukturen und Methoden in der konkreten Umsetzung künstlerischer Bildung an den am Artist-in-Residence-Programm teilnehmenden Schulen gewinnen zu können.

In Team- und Netzwerktreffen wurde über Qualitätskriterien gesprochen, mit Erfahrungen aus der Praxis verknüpft und der Transfer in die Praxis diskutiert.



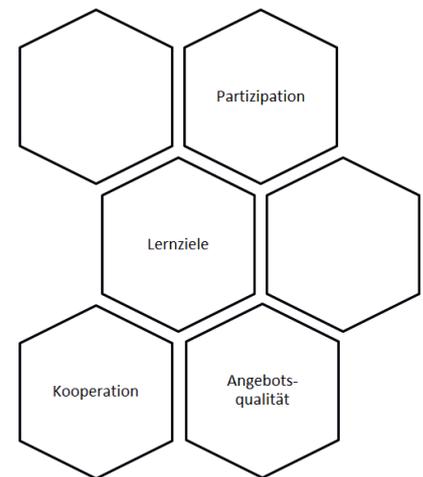
## 2. „Wie hat KLAUS nachgefragt?“

### Ein Überblick zur Konzeption und zu Herausforderungen der Begleitforschung

Die Qualität künstlerischer Bildung im Kontext des Artist-in-Residence-Programms

Im Feld der künstlerischen Bildung sowie anhand des aktuellen Forschungsstands zeigt sich zur Qualitätsbeschreibung künstlerischer Angebote durch Kunstschaffende an Schulen ein differenziertes Bild (u. a. Bamford, 2010; Buschkühle, 2014; Kettel 2004; Winderlich, 2016). Hieraus wurden für die Begleitforschung einige inhaltliche Schwerpunkte ausgewählt, die den Forschungsprozess leiteten. Die Qualität künstlerischer Bildung im Kontext des Artist-in-Residence-Programms an den teilnehmenden Schulen wurde anhand von vier Schwerpunkten beschrieben:

- (a) anhand der **Partizipationsmöglichkeiten** der Schüler\*innen, der Lehrpersonen sowie der Schule am Atelier
- (b) anhand der Zusammenarbeit und **Kooperation** der Lehrpersonen/der Institution Schule und Künstler\*innen
- (c) anhand der spezifischen **Angebotsqualität** der durchgeführten künstlerischen Projekte
- (d) anhand der formulierten und/oder umgesetzten **Lern- und Erfahrungszielen** künstlerischer Bildung



Unterschiedliche Perspektiven einbeziehen.

Unterschiedliche Ebenen wurden hierbei berücksichtigt. Schüler\*innen, Kunstlehrpersonen sowie Lehrpersonen verschiedener Fächer, Fachschaften, Schulleiter\*innen, Künstler\*innen und sonstige Akteur\*innen von Schulkultur (u. a. Eltern, Hausmeister\*innen) sollten über die erste Phase (Schuljahr 2016/17) stetig befragt werden. Dies zeigte sich im Verlauf des Projekts aufgrund der aufwändigen Konzeption und Koordination nur als bedingt umsetzbar, sodass auf einige gezielte Erhebungen fokussiert wurde.

Fragebögen, Interviews und Reflexionsberichte werden ergänzt durch Bild- und Videomaterial.

Zum Einsatz kamen Schüler\*innen- und Lehrer\*innenbefragungen, Interviews mit Schulleitungen, Lehrpersonen und Schüler\*innen sowie Reflexionsberichte der Künstler\*innen, die Erfahrungen in den Ateliers aus der Praxis heraus dokumentierten, reflektieren und Bildmaterial einbezogen. So wurden verschiedenste Daten gesammelt, dokumentiert, aufeinander bezogen und schließlich

ausgewertet. Die von den Künstler\*innen durchgeführten Klassenprojekte in den Ateliers wurden parallel über Reflexionsberichte der Künstler\*innen, Schüler\*innenfragebögen mit geschlossenem und offenem Antwortformat (in elf der 23 Klassenprojekte) dokumentiert und für die Auswertung aufbereitet. Dadurch war es möglich, die Projekte von unterschiedlichen Perspektiven aus zu beleuchten. Zudem wurden anhand von Interviews mit Lehrpersonen und Schulleitungen sowie über eine Onlinelehrer\*innenbefragung das Artist-in-Residence-Programm an den teilnehmenden Schulen in seiner Konzeption, Durchführung und Bewertung evaluiert.

**Mix von Forschungsmethoden** Für die Auswertung wurden die vielfältigen qualitativen Daten mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) mit der Analysesoftware MAXQDA aufbereitet und ausgewertet. Die Auswertung der quantitativen Anteile der Befragungen (Schüler\*innen- und Onlinelehrer\*innenbefragung) erfolgten statistisch mit der Analysesoftware SPSS.

In der Ergebnisaufbereitung wurden die Auswertungen aus den Schüler\*innen- und Lehrer\*innenfragebögen, die vorrangig quantitativ die Projekte erfragten aber auch qualitative offene Antwortformate beinhalteten, miteinbezogen und beide methodischen Zugänge und damit die verschiedenen Perspektiven auf die künstlerischen Angebote aufeinander bezogen.



### 3. Zentrale Ergebnisse der Begleitforschung

#### 3.1 Erwartungen und Ziele an ein Artist-in-Residence-Programm an Schulen – Erfahrungen der Beteiligten

Arbeiten Künstler\*innen an Schulen, kann damit einerseits ein großes Potenzial für Schulentwicklung einhergehen, andererseits und insbesondere kann dies zu besonderen Erfahrungs- und Lernmöglichkeiten für die Schüler\*innen sowie für alle Beteiligten führen (u. a. Reh, 2011; Winderlich, 2016). Treffen Künstler\*innen mit Lehrenden in der Schule aufeinander, so zeigen sich je eigene professions-spezifische Perspektiven auf die Bildungsrelevanz des Artist-in-Residence und der künstlerischen Angebote (u. a. Bresler et al., 2000; Hunter-Doniger & Berlinsky, 2017; Klinkner, 2011; Schaub, 2011). In den durchgeführten Artist-in-Residence-Programmen an den drei Schulen zeigten sich unterschiedliche Perspektiven auf das Atelier sowie die Atelierarbeit der Künstler\*innen.<sup>1</sup>

**Ein Atelier an der Schule bietet sich besonders über einen längeren Zeitraum – beispielsweise ein Schuljahr – an.**

Ein Artist-in-Residence-Programm mit einem eigenen Atelier in der Schule als Ergänzung zum schulischen Unterricht bietet die Möglichkeit, dass Lehrerkollegium und Kunstschaffende sich gegenseitig über einen längeren Zeitraum – beispielsweise ein Schuljahr – kennenlernen, gemeinsame Projekte verwirklichen und dass Kunstschaffende schulischen Alltag nicht nur von außen, sondern auch als Teil der Schule erleben und mitgestalten können.

**Insbesondere ein hohes Engagement von Lehrpersonen und Kunstschaffenden ist für eine erfolgreiche Umsetzung zentral.**

Neben notwendigen Bedingungen wie abgesicherte finanzielle Mittel, genügend Zeit für die Planung, Umsetzung und Initiierung von prozesshaftem Arbeiten in den künstlerischen Projekten mit den Schüler\*innen sowie die Ausstattung von Räumen ist für das Gelingen eines Artist-in-Residence-Programms an einer Schule besonders die Bereitschaft und das Engagement der Lehrpersonen sowie der Künstler\*innen zentral.

*„Der wichtigste Gelingensfaktor für so ein Projekt ist, dass man als Schule die richtigen Leute hat. Man muss die Lehrkräfte haben, die offen für so etwas sind, die interessiert sind an sowas. Die haben wir hier an dieser Schule, also sehr viele, die das gerne machen, die auch über den eigenen Tellerrand hinausschauen, die über ihre eigenen Fächergrenzen hinausschauen, die es wertschätzen, wenn sie Bereicherung erfahren, wenn sie neue Dinge lernen und man braucht natürlich einen Künstler, der offen ist und der auch schulische Strukturen akzeptiert.“ (SL1, A22)*

<sup>1</sup> Der Kurzbeitrag bezieht sich auf zentrale Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung. Anhand von Interviews mit den Schulleitungen der teilnehmenden Schulen, Lehrpersonen sowie anhand von Reflexionsberichten der Künstler\*innen wurde näher nach schulischen wie personalen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für, Erwartungen an und Ziele verbunden mit dem Artist-in-Residence-Programm an Schulen gefragt.

## Ein eigener Raum als Atelier

Darüber hinaus benötigt das Konzept des Artist-in-Residence-Programms einen Raum, in dem die Kunstschaffenden ihr Atelier einrichten können. Die räumliche Situation wird von den beteiligten Akteur\*innen unterschiedlich beschrieben: Einerseits der Raum an sich als Bedingung, um im Atelier eine besondere, anregende und inspirierende Atmosphäre erzeugen zu können. Andererseits die hohe Auslastung der Räume an Schulen als zentrales Problem, um ein Atelier längerfristig für mindestens ein Schuljahr einrichten und bespielen zu können.

*„Das wird in jeder Schule, denke ich, ganz ähnlich sein, denn die Raumfrage ist immer die hauptsächliche Frage. Es gibt nie genug Räume, aber immer ganz viele Ideen, wie man zusätzlich noch etwas schaffen könnte, was einen Raumbedarf produziert. Und dieses Konzept besagt ja eben, dass es ein fester Raum ist, um den sich ein Jahr alles dreht, in dem auch kein, in Anführungszeichen, „normaler Unterricht“ stattfinden kann.“*  
(SL2, A3)

**Dass möglichst alle Beteiligten hinter dem Projekt stehen, ist für eine erfolgreiche Durchführung von entscheidender Bedeutung.**

Um ein Artist-in-Residence-Programm an Schulen umzusetzen, benötigt es schließlich nicht nur Personen, einen geeigneten Raum und finanzielle Mittel, sondern auch gute Argumente für dessen Umsetzung, um mit dem Projekt im Lehrerkollegium auf Verständnis und Interesse zu stoßen und damit das Projekt nicht nur an, sondern auch *mit* der Schule im Sinne aller Akteur\*innen umsetzen zu können.

## Ein Atelier in der Schule

**Ein Raum zum Experimentieren, Ausprobieren und Tüfteln**

Die Bedarfe eines Raumes an der Schule werden von den verschiedenen Akteur\*innen ähnlich wahrgenommen. Aus Perspektive einer Schulleitung wird das Atelier beispielsweise als ein Raum zum Experimentieren, Ausprobieren und Tüfteln benannt oder auch als Ort, an dem Fehler passieren dürfen (= positive Fehlerkultur), bezeichnet. Nicht nur von der Schulleitung erscheint dies im Vergleich zu den Unterrichtsräumen als ein besonderes Potenzial des Ateliers wahrgenommen zu werden. Denn im Gegensatz zu den Unterrichtsräumen, in denen zum Teil unterschiedlicher Unterricht stattfindet und von einer Vielzahl an Schulklassen frequentiert wird, kann das Atelier ausschließlich für die künstlerische Arbeit und künstlerische Projekte genutzt werden. Hier ist es wichtig, dass auch Arbeiten der Künstler\*innen sowie Arbeitsergebnisse sichtbar sind, die eine anregende und inspirierende Atmosphäre ergeben.

**Entstehende Kunstwerke, Schüler\*innenarbeiten, Materialien und Werkzeuge dürfen auch mal liegen bleiben, denn das macht die besondere Atmosphäre des Ateliers aus.**

Dass eben nicht alles aufgeräumt werden muss und auch mal Arbeitsprozesse sichtbar bleiben können, wird auch von den Lehrpersonen häufig positiv gewertet. Jedoch nur, da dies ein durch die Künstler\*innen betreuter Raum ist und

die Materialien und Werkzeuge immer wieder verwendet werden. Dies steht im Gegensatz zum regulären, für das Schulfach Kunst genutzten Unterrichtsraum, der für die nachfolgende Klasse ordentlich und funktional sein muss.

Aus Künstler\*innenperspektive wird mehr auf das Atelier als Experimentierplattform eingegangen und dieses beschrieben als einen „Ort, wo man auf vielen Gebieten ungezwungen, durch reine Neugier getrieben, sich selbst, die Anderen und die Welt und dessen Erscheinungsformen durch künstlerisches Handeln (Bildnerisch-gestalterisches Handeln im weitesten Sinne) erforschen kann.“ (K1, 4/16, A7) Gleichzeitig taucht die Frage auf, ob mit der Einrichtung eines Ateliers lediglich eine stereotype Vorstellung von Kunstschaffenden bedient wird (K1, 6/16, S7). Einer beteiligten Künstlerin ist es daher ein besonderes Anliegen, dass das Atelier strukturell anders aufgebaut ist als der normale Unterrichtsraum (K1, 6/16, S8), wobei offene Arbeitsformen bei den Schüler\*innen erst eingeübt und erprobt werden müssen (K1, 8/16, A36).

### **Künstlerische Qualität**

Lehrpersonen und Schulleitungen berichten davon, dass durch die Anwesenheit der Künstler\*innen an der Schule eine zusätzliche Qualität in den künstlerischen Arbeiten der Schüler\*innen wahrgenommen wurde.

*„Und ich finde das sieht man auch an Dingen, die hier auf dem Flur hängen und auch an den Dingen, die bei KLAUS gemacht wurden. Ich finde zum Beispiel die Arbeiten im Bereich Collage sind besonders dadurch angeregt worden, dass eben eine Künstlerin mit Collagen gearbeitet hat und den Schülern sofort ganz klar war, was macht eigentlich das Salz in der Suppe aus in der Gestaltung da, ich kann eine Collage so oder so machen, ich kann einfach zwei Dinge zusammenkleben, ich kann aber auch schon sehen, dass da jemand mit viel mehr Ebenen arbeitet: erst etwas druckt, dann etwas ausschneidet, nochmal eine Schablone drüber legt, dann was klebt – und ja, das bringt das ganze künstlerische Niveau natürlich sehr nach oben.“ (SL3, A60)*

#### **Künstlerische Expertise als Voraussetzung für eine authentische künstlerische Bildung**

Hier zeigt sich eine besondere Qualität eines Artist-in-Residence-Programms an Schulen für künstlerische Bildung. Kunstschaffende können sich in besonderer Weise mit ihrer künstlerischen Expertise in der Schule einbringen, da sie aktiv künstlerisch tätig sind, eigene Schwerpunkte vertieft bearbeiten und diese authentisch mit eigenen Arbeiten und Erfahrungen aus dem Kunstbetrieb repräsentieren.

Aus Künstler\*innenperspektive wird zudem betont, dass nicht alleine durch ihre Präsenz die Qualität der Arbeiten gesteigert wird. Vielmehr sollte darauf geachtet werden, dass die Arbeiten nicht auf der Oberfläche bleiben, dass auch mal etwas Neues ausprobiert wird, um zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. In diesem Zusammenhang steht auch immer wieder die Frage, wie die eigenen künstlerischen Erfahrungen konkret ins Atelier eingebracht werden und für die Schüler\*innen sowie für die Lehrpersonen greifbar werden können.

### **Unterrichtsbezug oder Unterrichtsabgrenzung?**

Eine Balance zu finden zwischen Unterrichtsbezug (Vereinbarkeit mit dem Curriculum) und Unterrichtsabgrenzung (Betonung von prozesshaftem Arbeiten jenseits curricularer Vorgaben) wird sowohl von Lehrpersonen als auch von den Künstler\*innen häufig thematisiert. Dabei geht es um die gemeinsame Klärung von Zielen, welche im Atelier verfolgt werden sollen. Dass solche Vorstellungen nicht immer kongruent sind, wird an vielen Stellen deutlich.

#### **Interdisziplinäre Projekte im Atelier als Chance für fachliches Lernen**

Für einen Unterrichtsbezug spricht, dass im Atelier theoretisches Wissen aus anderen Fächern (Mathematik, Sport, Gesellschaftslehre etc.) auf eine andere Art und Weise bearbeitet werden kann (SL3, A9, A13), und so das Lernen auf einer anderen Ebene stattfinden kann und alternative Zugänge zu Themen erlaubt (L1, A71). So wurden beispielsweise von einer Sportlehrperson und einer Künstlerin gemeinsam im Atelier Körperskulpturen am Nachmittag auf dem Schulhof umgesetzt (Projekt *Bodies in the Schoolyard*). Zudem kann fachliches Lernen unterstützt werden in künstlerischen Prozessen, indem mehrere Sinne angesprochen werden und eher kognitive Lerninhalte so anschaulich erfahrungsbezogen vermittelt werden können.

#### **Inhaltliche Abstimmungen zwischen Lehrpersonen und Kunstschaffenden in Hinblick auf curriculare Vorgaben können für den Fachunterricht sinnvoll sein. Dies kann unterstützen, dass das Projekt im Kollegium besser angenommen wird.**

Gegen einen Unterrichtsbezug spricht, dass die Inhalte, welche von den Künstler\*innen im Atelier angeboten werden, nicht unbedingt mit den entsprechenden Lehrplänen übereinstimmen und es daher aus Sicht der Lehrpersonen nötig wäre, für die Arbeit im Atelier ein zusätzliches Zeitgefäß im Stundenplan einzubauen (L3, A29). Die Diskrepanz zwischen der Notwendigkeit, einerseits die im Lehr- und Jahresplan festgelegten Inhalte zu vermitteln und die Leistung mit Noten zu bewerten, und andererseits die Potenziale im Atelier frei nutzen zu können, wurde immer wieder von verschiedenen Seiten betont. Jedoch kann im Atelier auch das Gegenteilige geschehen und die Schüler\*innen vergessen durch die intensive Arbeit an einem Projekt, dass diese benotet wird.

*„Wie haben wir [...] diesen Sprung dann hinbekommen – die hatten ja die Filme fertig... weil wir mussten ja auch benoten. Und irgendwann hat-*

*ten wir auch reingegeben, was wir erwarten und dass diese praktische Arbeit schon auch eine Kursarbeit ersetzt. Aber komischerweise hatten die trotzdem nicht das Gefühl, dass es um Benotung ging, sondern die wollten einen tollen Film haben.“ (L4, A50)*

**Kreativität, neue Erfahrungen und Persönlichkeitsentwicklung in freien Angeboten**

Es wird von einem Gewinn für den Unterricht, für die Lernenden sowie für ihre persönliche und schulische Weiterentwicklung berichtet. Auch das Potenzial des Ateliers, neue Erfahrungen zu ermöglichen, neue Sichtweisen zu generieren, Kreativität zu fördern sowie sich selbst ausprobieren zu können, wird wahrgenommen. Hier benötigt es im Atelier freie, offene Projekte, die jenseits von curricularen Vorgaben entstehen.

*„Eine Szene, an die ich mich erinnere: Das waren Sechstklässler, die ich da beobachten konnte und die da in gewisser Weise gefordert waren, wie sie im Deutsch-, Mathe- und Englischunterricht eben nicht gefordert sind, da kreativ Dinge umzusetzen und sich auch auf Neuland einzulassen. Also Dinge, die wir in der Schule ganz oft doch ein Stück vernachlässigen.“ (SL2, A8)*

**Bewertbarkeit der künstlerischen Prozesse und Produkte im Atelier als Herausforderung**

Die Bewertbarkeit der künstlerischen Prozesse und Produkte, die im Atelier entstehen, stellt eine besondere Herausforderung dar und benötigt weitere Aufmerksamkeit. Möglichkeiten bieten sich hier direkt in der Portfolioarbeit an, dem Einbezug der Lehrperson in die Benotung sowie einer im Vorfeld genau abgesprochenen Erwartung für die Benotung. So wäre es zum Beispiel möglich, Teilaufgaben selbstständig von den Schüler\*innen einzufordern, die für die Bewertung mit herangezogen werden können. Dies erfordert eine enge Zusammenarbeit der Kunstschaffenden und der Lehrpersonen in der Planung, Durchführung und Bewertung der Arbeiten.

**Erwartungen an die verschiedenen Akteur\*innen**

Insgesamt zeigte sich eine starke Erwartungshaltung seitens der verschiedenen Akteur\*innen sowohl an die Beteiligten untereinander, als auch an das Atelier in seiner Konzeption innerhalb der Schulen.

**Frischer Wind und Weiterbildung durch die Künstler\*innen**

An die Künstler\*innen werden vielfältige Erwartungen herangetragen. Sie sollen durch ihren Außenblick frischen Wind in die Schule bringen, ihre Expertise einbringen und neue Impulse im Unterricht setzen. Dies wird insbesondere von den Lehrpersonen eingebracht, die hier Weiterbildungsbedarf ansetzen und das Potenzial für die eigene professionelle Weiterentwicklung sehen. Dies zeigte sich speziell im Digitalen und in der Videokunst (K1, 5/16, A6). So beschreiben die Lehrenden beispielsweise im Umgang mit technischen Geräten oder Methoden,

sich nicht ausreichend kompetent zu erleben, um ähnliche Projekte durchzuführen, wie dies die Künstler\*innen mit den Klassen umgesetzt hatten.

**Die Künstler\*innen managten das Atelier über ein Schuljahr.**

Eine weitere Erwartung zeigte sich in der Durchführung und im Unterhalt des Ateliers über ein Schuljahr. Teilweise sprachen die Lehrpersonen hier die besondere Funktion der Kunstschaffenden an, die das Atelier als Künstler\*innen leiteten. Dass die Lehrpersonen selbstständig neben dem vollen Schulalltag und in Bezug auf die eher offene Anlage der durchgeführten Projekte ein Atelier leiten könnten, wurde meist als schwierig bewertet (L3, A12, A23; L4, A62, A105, A164). Im Gegensatz dazu sind die befragten Schulleitungspersonen der Ansicht, dass die an der Schule angestellten Kunstlehrpersonen dasselbe leisten könnten wie die Künstler\*innen, welche im Atelier tätig waren (SL2, A20). Hier zeigt sich eine Erwartungshaltung der Schulleitenden, die bei den Lehrpersonen zu Unmut und Überlastung führen kann, auch wenn diese motiviert sind, ähnliche Angebote durchzuführen. Nicht zu vergessen ist, dass der Unterhalt der Kunst- und Werkräume neben dem regulären Unterrichten bereits einen zusätzlichen Aufwand einfordert.

**Eine Lehrperson als direkte Ansprechperson der Künstler\*innen, die das Atelier begleitet und den Austausch mit der Schule regelt**

Es wird aber auch durch die Schulleitungen sowie von Lehrpersonen die Erwartung bzw. auch Anforderung formuliert, dass eine Lehrperson notwendig ist, die den Austausch mit den Künstlern\*innen pflegt und sich um die Belange des Ateliers von Seiten der Schule kümmert. Dies wird von einem Schulleiter sogar als wesentlich relevanter wahrgenommen, als ein spezifischer Raum für das Atelier oder etwa zeitliche oder finanzielle Faktoren (SL1, A40). Mit Blick auf die unterschiedlichen Perspektiven zeigt sich dies als Diskrepanz, die im Vorfeld eines Artist-in-Residence-Programms unbedingt geklärt sein sollte: Gibt es Lehrpersonen, die in der Mittlerfunktion zwischen schulischen Belangen und den Kunstschaffenden/dem Atelier tätig sein können? Wenn ja: Wie kann dies letztlich honoriert werden und welche Aufgaben sind hier direkt miteinander verbunden?

### **Erwartungen an das Artist-in-Residence-Programm**

Die Lehrpersonen hatten in der Lehrer\*innenbefragung diverse Erwartungen genannt, welche sie an die künstlerischen Angebote im Atelier bzw. an das Atelier insgesamt stellen.

**Alternative Vorgehensweisen und partizipative Zugänge zu künstlerischen Prozessen**

Für die Schüler\*innen erhofften sie sich alternative Vorgehensweisen und somit neue sowie partizipative Zugänge zu künstlerischen Prozessen. Damit verbunden war zudem die Erwartung eines stärker individualisierten Unterrichts im Atelier. Zudem wurde erwartet, dass die Schüler\*innen das Atelier auch außerhalb des Kunstunterrichts nutzen und dort in ihren Ideen durch die Künstler\*innen begleitet wurden.

### **Neue und kreative Impulse für den eigenen Unterricht**

Erwartungen, die sich auf den Unterricht bezogen, waren, diesen weiterzuentwickeln, durch zusätzliche Inputs zu bereichern und durch die Unterstützung der professionellen Künstler\*innen persönliche und fachliche Entlastung zu erfahren. Auch die Erweiterung des bisherigen Unterrichts um eine kreative Perspektive wurde in der Lehrer\*innenbefragung genannt.

### **Das Atelier als Bindeglied zwischen den einzelnen Fächern**

Von Seiten der Schulleitenden wird das Artist-in-Residence-Programm an Schulen insbesondere auch als Möglichkeit angesehen, die Schul- und Personalentwicklung voranzutreiben. Daher wird auch der Wunsch geäußert, dass das Atelier als Bindeglied, als „Mitte des Kollegiums“ (SL2, A24) zwischen den einzelnen Fächern etabliert wird und alle Fachbereiche miteinbezogen werden können (SL2, A24). So war der Anspruch da, auch Themen aus dem Lehrplan verschiedener Fächer mit Inhalten im Atelier zu verknüpfen (SL2, A6). Gleichzeitig wurde wahrgenommen, dass es eine Herausforderung ist, neben den Lehrplaninhalten Zeit für ein Projekt im Atelier zu finden. Vor allem auch, weil das Kriterium der Bewertbarkeit hier manchmal im Weg zu stehen scheint (SL3, A11).

### **Bildungspotenziale**

Das Atelier bietet vielfältige Bildungspotenziale für die Schüler\*innen, die Lehrpersonen, die Schule sowie auch für die Künstler\*innen selbst, die im Atelier als Artist-in-Residence verschiedene Angebote konzipieren und durchführen und an der Schule selbst sowie gemeinsam mit den Schüler\*innen künstlerisch tätig sind.

### **Schüler\*innen können im Atelier eigene Handlungsspielräume erweitern, sich selbst anders wahrnehmen und jenseits von Noten erfolgreich sein. Dies kann die Selbstwirksamkeit steigern und sich positiv auswirken.**

Für die Schüler\*innen liegen aus Sicht der Kunstschaffenden insbesondere Vorteile im Besuch des Ateliers bzw. in Angeboten im Atelier, dass sie in der künstlerischen Arbeit mit Neuem, Unbekanntem konfrontiert werden, aus ihrer Komfortzone gebracht werden und dadurch eigene Grenzen erweitern und so Neues erfahren (K1, 6/16, A9). Zudem kann das Atelier zu einem Ort innerhalb der Schule werden, an den die Schüler\*innen gerne kommen, der lernförderlich ist und zu Erfolgserlebnissen fernab von Noten führen kann. Dies wird auch von Seiten der Schulleitenden betont.

*„Also Deutsch, Englisch, Mathe sind sicher auch unendlich wichtig, wenn Kernkompetenzen geschult werden sollen. Aber freie, kreative, künstlerische Dinge in Schule zu haben und zu etablieren und Menschen, die jetzt vielleicht auch Schwierigkeiten mit bestimmten Fächern haben, Räume zu eröffnen, in denen sie erfolgreich sein können, finde ich unglaublich wichtig.“ (SL2, A41)*

**Impulse, Ideen und Erfahrungen im und mit dem Atelier bleiben und können Schule nachhaltig verändern.**

Auf Schulebene kann ein Artist-in-Residence-Programm zudem eine Möglichkeit sein, um Schulkultur zu verändern. Aus der Perspektive der Schulleitung wird betont, dass insbesondere Entwicklungspotenzial besteht, da Impulse von außen kommen, jedoch das Atelier in der Institution Schule stattfindet. So ist es möglich, von außen das Innere der Schule zu verändern (SL3, 23). Hier wird auch eine gewisse Nachhaltigkeit wahrgenommen, da bestenfalls die Impulse und Ideen sowie die Erfahrungen bleiben und personell sowie institutionell weitergetragen werden (L1, A63; SL3, A23; SL1, A17).

**Neue Sichtweisen auf Unterrichtsinhalte und interdisziplinäre Bezüge**

Für die Lehrpersonen ergaben sich Bildungspotenziale des Artist-in-Residence-Programms an Schulen vorrangig darin, dass vielfältige Impulse durch die künstlerische Arbeit im Atelier sich motivierend und inspirierend auswirken können. Hierauf wurde mehrfach hingewiesen. Daraus können sich Entwicklungsmöglichkeiten für den eigenen Unterricht ableiten, in dem gemeinsam mit den Künstler\*innen neue Sichtweisen auf Unterrichtsinhalte sowie interdisziplinäre Bezüge entstehen. Auch ergaben sich direkte Bezüge zur Atelierarbeit in den nachfolgenden Unterrichtsstunden.

*„Ich habe das Kunstlabor nicht noch einmal besucht. Dafür fehlte die Zeit. Ich habe aber die Anregungen aufgegriffen und mit der Klasse eine Filmanalyse zu Billy Elliot gemacht.“ (L8, A0)*

**Gemeinsames Planen und Durchführen von Unterricht**

Zudem wurden das gemeinsame Planen und Durchführen von Unterricht mit den Künstler\*innen als bereichernd erlebt. Dadurch kann der Besuch mit der Klasse im Atelier für die Lehrpersonen ein Anlass zur Weiterbildung werden und könnte sich positiv auf die eigenen fachlichen sowie professionellen Handlungskompetenzen der Lehrpersonen auswirken.

**Künstlerische Weiterentwicklung und Vernetzung durch die Erfahrungen als Artist-in-Residence an Schulen**

Für Kunstschaffende selbst können Artist-in-Residence-Programme – sofern sie sich auf die Institutionen in ihren Strukturen und Regeln einlassen – ebenfalls gewinnbringend sein. Sie können neue Erfahrungen sammeln, wie sie ihre künstlerische Arbeit vermitteln und diese Erfahrungen in weiteren Projekten einsetzen. Es ergeben sich auch Erfahrungen, die sich direkt auf die künstlerische Arbeit auswirken können. Nicht zu vernachlässigen sind die persönlichen Erfahrungen und die Vernetzung mit anderen, die in der weiteren Arbeit an Schulen sowie im eigenen Atelier eingebracht werden kann. Der Faktor Freude an der Arbeit mit Jugendlichen wird ebenfalls als Potenzial für die Künstler\*innen erkannt, ist er doch auch Grundbedingung für die Arbeit an Schulen.



## 3.2 Kooperation von Künstler\*innen und Lehrpersonen

Bereits Anne Bamford (2010) stellte in ihrer weltweiten Analyse zur Qualität künstlerischer Bildung fest, dass gute künstlerische Bildung durch Kunstschaffende an Schulen besonders von der Zusammenarbeit von Lehrenden und Kunstschaffenden bzw. Schulen, Lehrpersonen und Kunstschaffenden abhängig ist. So können Ziele und Inhalte der Angebote zum Unterricht hin abgestimmt werden und auf das Lernen der Schüler\*innen angemessen ausgerichtet werden sowie Chancen auf innovative Lern- und Entwicklungsprozesse genutzt werden (Preuss, 2011). Das Artist in Residence-Programm an Schulen machte es vielfach erforderlich, dass Lehrpersonen und Künstler\*innen gemeinsam ins Gespräch kamen und von beiden Seiten aus zusammenarbeiteten.

Die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Künstler\*innen im Artist-in-Residence-Programm zeigte sich als Knackpunkt<sup>2</sup>. Einerseits wurden der Austausch, die Arbeitsteilung und das gemeinsame Unterrichten als positiv, inspirierend und produktiv für die Arbeit im Atelier bewertet und hierin Bildungspotenziale erkannt. Andererseits sind Diskrepanzen durch das gemeinsame Unterrichten erst zum Vorschein gebracht worden und erschwerten teilweise die Arbeit im Atelier für beide Parteien.

**Die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Kunstschaffenden reichte vom Teamteaching, Arbeitsteilung mit je spezifischen Aufgaben bis hin zur geteilten Gruppe.**

Auffallend ist, dass sich Lehrpersonen und Künstler\*innen häufig die Arbeit im Atelier aufteilten. Dies führte dazu, dass die individuelle Betreuung der Schüler\*innen durch die Künstler\*innen verstärkt werden konnte. Diese kooperative Arbeitsweise wird von den Kunstschaffenden als bereichernd und entlastend empfunden, weil die Lehrperson die Klassenführung (disziplinarische Aspekte) übernimmt und sie in einem Bereich unterstützt, in dem sie sich selbst nicht als Spezialist\*in erlebt (K1, 3/17, A20). So können die Künstler\*innen und Lehrpersonen ihre je spezifischen Kompetenzen einbringen und sich ergänzen. Auch aus der Perspektive der Lehrenden wird die Zusammenarbeit in der Planung sowie Durchführung als erleichternd empfunden.

*„Das fand ich (...) sehr erleichternd, weil ich... es schwierig finde, wenn dann der ganze Kurs unten ist. Die Hälfte macht dann nichts, plus wir hatten auch andere praktische Sachen, die nebenher liefen, das hiess, man konnte dann immer oben arbeiten und die, die wirklich fertig wa-*

<sup>2</sup> In die Auswertungen wurden verschiedene Formate einbezogen, um die Erfahrungen der Beteiligten aufzunehmen. Neben den Reflexionsberichten der Künstler\*innen wurden die Lehrer\*inneninterviews sowie qualitative Daten der Online-Lehrer\*innenbefragung einbezogen. Der Text gibt einen Einblick in die umfangreichen Ergebnisse.

*ren und einen Plan hatten, die gingen runter [ins Atelier] und haben das dann... ganz zielführend gemacht.“ (L1, A13)*

Die Künstler\*innen arbeiteten zum Teil auch im Teamteaching miteinander. Hier ergaben sich unterschiedliche Konstellationen in der Zusammenarbeit mit der Lehrperson. Neben der klaren Arbeits- und Aufgabenteilung zeigte sich auch die künstlerische Mitarbeit der Lehrpersonen sowie die mehr organisierende, strukturierende Arbeit mit Bezug zur Klassenführung.

**Verantwortlichkeiten, Rollen und Erwartungen sollten im Vorfeld der Projektdurchführung geklärt werden.**

Einschränkend zu den meist positiven Aussagen weist eine Lehrperson darauf hin, dass die Gefahr beim gemeinsamen Unterrichten darin besteht, dass sowohl die Verantwortung als auch die Autorität auf zwei oder sogar mehr Personen aufgeteilt werden und es so zu Unklarheiten, Missverständnissen oder Unstimmigkeiten führen kann (L3, A34). Zudem erscheint es sinnvoll, dies transparent den Schüler\*innen mitzuteilen. Ein gegenseitiges Ausspielen durch die Schülerinnen und Schüler – insbesondere in der Bewertung sowie bei Disziplinschwierigkeiten – kann so vermieden werden. Wichtig ist hier, dass die Erwartungen an den Unterricht und die Personen, das Rollenverständnis, die Aufgabenteilung und die Abläufe im Vorfeld geklärt werden, da ansonsten Spannungen entstehen können, welche Einfluss auf den Unterricht, die Stimmung (K1, 3/17, A22) und die Arbeit im Atelier haben können (K1, 2/17, A10).

*„Während der Stunde fühle ich mich so, als würde ich auf einem unbequemen Stuhl sitzen und nicht so recht guten Platz finden. K1 und ich sind in die Rolle hineingerutscht, Unterricht zu übernehmen.“ (K3, 4/17, A3)*

### **Chancen der Zusammenarbeit**

**Zusammenarbeit im Atelier regt zu weiteren Unterrichtsprojekten an.**

Die Anwesenheit der Kunstschaffenden im Unterricht kann für Lehrpersonen sehr inspirierend sein. So haben einige Lehrpersonen versucht, Aspekte aus dem Atelier in ihrem eigenen Unterricht einzubauen oder ähnliches umzusetzen.

*„Was mich freut: L2 berichtet mir von einem anderen Kurs, in dem er jetzt bereits das Thema der Collage, bzw. die Art wie wir hier grad arbeiten, für sich im Unterricht so nutzt, wie wir hier auch angefangen haben und fragt, ob wir da gegebenenfalls auch zusammen weiterarbeiten wollen. Es geht um Untergangsszenarien/Wimmelbilder nach Bruegel. Wir werden weitergehend darüber sprechen.“ (K2, 12/16, A21)*

**Gegenseitige Wertschätzung und Akzeptanz**

Auch aus der Perspektive der Kunstschaffenden wird die Arbeitsweise/Haltung einiger Lehrpersonen geschätzt (K2, 12/16, A2). Deutlich wird, dass für eine inspirierende und funktionierende Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Kunstschaffenden eine gegenseitige Wertschätzung der Person und der Arbeit unab-

dingbar ist. Dies hat Auswirkung auf die persönliche Komponente, die für die Bewerbung und Auswahl von Kunstschaffenden an Schulen wichtig werden kann.

**Lehrpersonen können ihre Schüler\*innen anders, aus einer anderen Perspektive heraus kennenlernen.**

Aufgrund des anderen Settings im Atelier und der Zusammenarbeit mit Kunstschaffenden im Unterricht kann sich die Gruppendynamik in einer Klasse verändern. Das gemeinsame Arbeiten führte bei einer Lehrperson dazu, dass sie einen anderen Blick auf ihre Klasse erhielt und die Schüler\*innen so von einer anderen Seite kennenlernen konnte.

*„Sie [die Lehrperson] sagt mir, dass sie es toll findet, dass ein Miteinander entsteht. Sie lernt die Klasse ganz anders kennen und sieht, wie manche Schülerinnen und Schüler aus sich herauskommen, die sonst im Unterricht still auf ihrem Platz sitzen. Sie würde die Klasse wohl in einer neuen Energie kennen lernen.“ (K3, 12/16, A8)*

Eine weitere Lehrperson spricht im Interview von einem „guten Zugang“, den sie plötzlich durch die Arbeit im Atelier und das Sprechen über Kunst zu den Schüler\*innen ihrer Klasse erhalten hat (L1, A45). Insofern hat das Atelier auch Auswirkungen auf die Lehrer\*in-Schüler\*in-Beziehung und kann zu einem neuen Umgang untereinander führen.

### **Diskrepanzen in der Zusammenarbeit**

**Die Ansichten von Lehrpersonen und Kunstschaffenden über den Unterrichtsverlauf sowie auf die Ergebnisse waren nicht immer gleich, was sich in der Durchführung als schwierig erwies.**

Während der gemeinsamen Arbeit im Atelier tauchten jedoch auch Diskrepanzen zwischen den Lehrpersonen und den Künstler\*innen auf. Diese bezogen sich u. a. auf unterschiedliche Sichtweisen auf Unterricht und der Vorstellung bezüglich der Umsetzung der im Atelier durchgeführten Projekte. Thematisiert werden die Planung beziehungsweise der Unterrichtsablauf, die Unterrichtsinhalte, die Präzision in der von dem\*der Künstler\*in geforderten Arbeitsweise sowie der Ästhetik und Umsetzung der Produkte der Schüler\*innen (K2, 1/17, A17; K1, 11/16, A8; K1, 11/16, A10; K2, 2/17, A6; K2, 3/17, A9)

*„Unsere Ansichten bezüglich der Ästhetik der Umsetzung gehen an dieser Stelle etwas auseinander – sie ist hell auf begeistert von dem, was die Schülerinnen und Schüler bisher bereits geleistet hätten – all das würde ihre Erwartungen bereits jetzt übersteigen! Ich bin leider etwas frustriert, was ich so natürlich an dieser Stelle aber auch nicht verbalisieren, bzw. kommunizieren möchte!“ (K2, 3/17, A9)*

**Unterschiedliche Erwartungen können zu Schwierigkeiten führen. Die transparente Kommunikation über Erwartungen und Schwierigkeiten könnte eine dritte, neutrale Person moderieren.**

Hier zeigt sich auch eine unterschiedliche Erwartungshaltung an die künstlerische Qualität der entstehenden Produkte. Während die Lehrperson den Unterschied und eventuell die Fortschritte der Schüler\*innen wahrnimmt, ist für den\*die Künstler\*in im Prozess die Umsetzung noch nicht ausreichend und sie

nimmt mehr die Potenziale der künstlerischen Arbeit wahr. Diese unterschiedlichen Sichtweisen können belastend sein, sollten aber in einer transparenten Kommunikation der Erwartungen und Wünsche an das Projekt außerhalb des Unterrichts ausgetauscht werden. Hier wäre eine weitere Person, welche solche Prozesse moderiert, sinnvoll, um emotionalen und persönlichen Anteilen der Arbeit hier möglichst professionell begegnen zu können.

Vor allem in Bezug auf die Notengebung scheinen die Vorstellungen der Künstler\*innen und der Lehrpersonen auseinanderzugehen. Die Lehrpersonen müssen die Arbeiten der Schüler\*innen bewerten, was den Künstler\*innen aufgrund fehlender Absprachen nicht immer einsichtig war und die Projekte daher nicht darauf ausgerichtet waren.

*„Da waren wir uns mit den Lehrer\*innen einig aber dann haben sie wieder von Noten und größerer Offenheit gesprochen, damit die Schüler was gestalten können und nicht nur ‚vor der Kamera Erfahrungen sammeln‘. Sie fanden es gut ABER da muss noch etwas hin, damit man etwas zum Bewerten hat.“ (K1, 11/16, A10)*

**Die Bewertung von Arbeiten zeigte sich häufig als kritischer Punkt in der Zusammenarbeit.**

Auch in diesem Punkt könnten genaue Absprachen in der Planung, Durchführung und Bewertung im Vorfeld solchen Diskrepanzen vorbeugen. Auf Seiten der Kunstschaffenden benötigt die Arbeit in einem Artist-in-Residence-Programm aber auch ein Bewusstsein dafür, was zum Setting Schule gehört, wie zum Beispiel das Setzen von Noten oder das Arbeiten in bestimmten Zeitfenstern. Dies sowie die damit verbundene Erwartungshaltung sollte im Vorfeld also unbedingt geklärt werden, um während des Projektverlaufs reibungslos zusammenarbeiten zu können.

In dieser Hinsicht erscheint die Frage zentral, in welchen Aspekten die Beteiligten sich annähern können und wie Kompromisse zwischen den Ansichten getroffen werden können. Zudem zeigte sich an einigen Stellen, dass schulische Strukturen und Belange des Artist-in-Residence-Programms nicht immer harmonierten, jedoch nur wenig Erwartungen und Bedürfnisse transparent formuliert wurden, die sich im Verlauf der Projekte ergaben. Hier könnte es sinnvoll sein, über Supervision und Coaching Kunstschaffende und Lehrpersonen in ihrer Kooperation zu stärken, ähnlich wie sich dies beispielsweise bei den *Kulturagenten für kreative Schulen* (Fink, Götzky & Renz, 2017) oder in dem Aargauer-Programm durch eine\*n Kunstvermittler\*in zwischen Kunstschaffenden und Lehrpersonen geleistet wird (Departement Bildung, Kultur und Sport, 2015).

Eine Stärke jedoch war der persönliche Bezug, den Lehrpersonen und Kunstschaffende erhalten haben, indem sie aus eigenem Antrieb und eigener Motivation aufeinander zugehen und miteinander Verständigung suchten. Absprachen und Treffen nahmen jedoch zusätzliche Zeit in Anspruch und wurden zum Teil eher kurz, in den Pausen oder nach Schulschluss durchgeführt.



### 3.3 Mit Methode zur Schülerkreativität – Teilergebnisse zur Angebotsqualität künstlerischer Bildung

**Fokus der Auswertung:  
Förderung von Kreativität im  
methodischen Handeln der  
Künstler\*innen**

Im Folgenden werden einige Einblicke in die umfangreichen Ergebnisse zur Angebotsqualität künstlerischer Bildung gegeben<sup>3</sup>. Direkte Bezüge finden sich zum Praxismaterial sowie zum interaktiven Tool zur Angebotsqualität künstlerischer Bildung. Der Fokus der Darstellung wird exemplarisch in diesem Abschnitt auf die Förderung von Kreativität als ein zentrales Ziel künstlerischer Bildung gelegt<sup>4</sup>.

**Kreativität ist das, was einem  
selbst zuvor unbekannt ist  
und selbst neu gedacht oder  
erschaffen wird.**

Kreativität stellt im Unterricht und schulischen Kontext nicht Innovation dar, sondern das, was einem selbst zuvor unbekannt ist, neu gedacht und erschaffen wird (Braun, 2007; Drevdahl, 1956). Im Allgemeinen sind in jedem Menschen kreative Fähigkeiten angelegt, die es zu fördern und weiterzuentwickeln gilt. Kreativität wird zudem häufig damit in Zusammenhang gebracht, komplexe Problemstellungen lösen zu können. In der Forschung gelten Probleme dann als komplex, wenn unterschiedliche Aspekte in den Lösungsprozess einbezogen werden und vielfältige Lösungsmöglichkeiten bestehen (Berner, 2018; Funke, 2008; Urban, 2004).

**Wie kann Kreativität in  
künstlerischen Prozessen  
unterstützt werden?**

Dies trifft auf Gestaltungs- und künstlerische Prozesse in besonderer Weise zu, da sie nicht linear, sondern häufig in verschiedene Richtungen gedacht und entwickelt werden können. Künstlerische und kreative Prozesse weisen daher viele Ähnlichkeiten auf. Sie sind nicht geradlinig, sondern spiralförmig angeordnet (Brühlhart, 2013). Von der Ideenfindung zur Umsetzung benötigt es teilweise viel Zeit und Wiederholung, die im Unterricht mit Fort- und Rückschritten verbunden sein können (Berner, 2013; Kirchner & Peez, 2009; Rogh, Berner & Theurer, 2017). Dies gilt es im schulischen Kontext zu begleiten und die kreativen Prozesse zu unterstützen. Das methodische Handeln zeigte sich in der Atelierarbeit der Künstler\*innen vielfältig. Vier Merkmale konnten im Material in engem Zusam-

3 Die hier dargestellten Befunde der wissenschaftlichen Begleitung stellen Kurzberichte dar. Für alle künstlerischen Klassenprojekte liegen Reflexionsberichte der Künstler\*innen vor, die hinsichtlich der Angebotsqualität mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet worden sind. In elf von 23 Klassenprojekten wurde ein Schüler\*innenfragebogen eingesetzt, mit dem die Schüler\*innenperspektive auf die künstlerischen Angebote erfragt wurde. In der Ergebnisaufbereitung wurden beide methodischen Zugänge und damit verschiedene Perspektiven auf die künstlerischen Angebote aufeinander bezogen. Aussagen, die sich auf Schüler\*innenfragebogen und Reflexionsberichte beziehen, stützen sich auf die elf der 23 mit dem Schüler\*innenfragebogen begleiteten Klassenprojekte. Aussagen, die sich ausschließlich auf die Reflexionsberichte beziehen, stützen sich auf alle 23 durchgeführten Klassenprojekte.

4 Die qualitative Auswertung zur Angebotsqualität nimmt folgende weitere Ziele in den Blick:

- (1) Künstlerische Qualität sichern, Verständnis für Kunst entwickeln und fachliche Fertigkeiten fördern.
- (2) Kooperations- und Teamfähigkeit in künstlerischen Prozessen fördern.
- (3) Selbstwirksamkeit und Identitätsbildung
- (4) Ästhetische Erfahrungen in künstlerischen Prozessen

menhang mit der Intention der Förderung von Kreativität gebracht werden, auf die im Folgenden näher eingegangen wird:

- Das **Rückmelden von Gestaltungsprozessen** stand häufig im Zusammenhang damit, Ideen zu entwickeln und Kreativität zu fördern.
- In der Atelierarbeit wurden **forschende, spielerische oder experimentelle Methoden** und Aufgaben genutzt, um den Schüler\*innen einen Einstieg in die künstlerische Auseinandersetzung zu ermöglichen und Kreativität zu fördern.
- Eine **positive Fehlerkultur** zeigte sich im Zusammenhang mit prozessorientiertem und kreativem Arbeiten.
- Die **Begleitung von Gestaltungs- und Arbeitsprozessen** war für ein offenes und kreatives Arbeiten wichtig.

Im Folgenden werden diese Strukturzusammenhänge näher dargestellt und anhand von Beispielen veranschaulicht.

### **Rückmeldung von Gestaltungsprozessen als aktivierende Methode und Stärkung der kreativen Selbstwahrnehmung**

In der künstlerischen Arbeit mit Jugendlichen an Schulen sind Künstler\*innen direkt in die Gestaltungs- und Lernprozesse der Schüler\*innen involviert und können diese beeinflussen. Um Arbeitsprozesse positiv zu unterstützen, ist es wichtig, auf die Arbeits- und Entwicklungsprozesse konstruktiv zu reagieren und individuell einzugehen. Eine für die Jugendlichen verstehbare Sprache zu finden und sich mit ihnen gemeinsam auch in die Prozesse zu wagen, zeigte sich darüber hinaus von entscheidender Bedeutung für eine aktive und kreative künstlerische Auseinandersetzung.

**Fachlich fundiert und konstruktiv Gestaltungsprozesse rückmelden.**

**Die Schüler\*innen in ihren eigenen Fähigkeiten und Ideen ermutigen und bestärken.**

Das Rückmelden von Gestaltungs- und Arbeitsprozessen durch die Künstler\*innen zeigte sich als eine bedeutende Methode der Schüler\*innenaktivierung. Weniger das Lob, vielmehr die fachliche Expertise der Künstler\*innen und eine kritisch-konstruktive Einschätzung durch die Künstler\*innen im Prozess war hier von Bedeutung. Darüber hinaus haben die Künstler\*innen häufig im Arbeitsprozess die Schüler\*innen angeregt, eigene Ideen fortzusetzen, sie in ihren individuellen Arbeitsprozessen ermutigt. Das Ermutigen erscheint hier als wichtige Form der Rückmeldung, insbesondere als eine Art der Bestärkung. Gerade da künstlerisches Arbeiten prozessoffen ist und damit auch Unsicherheit auslösen kann, ist dies von Bedeutung. Hier erscheint es erforderlich zu sein, die Schüler\*innen in ihren je eigenen Gestaltungsweisen wahrzunehmen und sie davon ausgehend zu ermutigen und zu fördern.

*„Während der Szene, in der der Mann mit den zwei Kindern am Tisch sitzt und redet, sagt ein Junge spontan einen Satz, ich ermutige ihn, einfach weiter zu machen, zu improvisieren, einfach zu reden, was ihm in den Sinn kommt. Dasselbe mit den Instrumenten: Ein Junge scheint ein gutes Gespür für Klänge zu haben, denn als er die Ukulele nimmt und den Film schaut, geht er sehr sensibel mit dem Instrument in Bezug auf das Bild um.“ (K2, 9/16, S21)*

Im Projekt *Found* zeigte sich, dass es notwendig war, zur komplexen Aufgabe der Bebilderung bzw. Vertonung direkte Hilfestellungen zur Strukturierung der künstlerischen Prozesse zu geben. Hier zeigt sich, dass den Schüler\*innen insbesondere bei komplexen künstlerischen Vorhaben eine Strukturvorgabe oder ein Vorschlag zur Strukturierung eine Hilfestellung bieten kann, in die Arbeitsprozesse zu gelangen und sich in der Gruppe abzustimmen.

*„Ich schlage ihnen vor, sich auf die Szenen zu konzentrieren, die sie aufgeschrieben haben. Falls sich herausstellt, die Tonspur ist zu lang, kürzen wir sie und sie beginnen jetzt aber zunächst einmal, die ersten Stichworte zu verbildlichen.“ (K9, 9/16, A5-6)*

**Unterstützung und direkte Hilfestellungen bei der Umsetzung der künstlerischen Vorhaben**

Ein hohes Unterstützungspotenzial der Schüler\*innen durch die Künstler\*innen im Rahmen des Artist-in-Residence-Programms an Schulen bestätigt sich auch aus Schüler\*innensicht. So gaben im Schüler\*innenfragebogen viele Schüler\*innen an, dass sie sich durch die Künstler\*innen im Rahmen der Klassenprojekte gut unterstützt gefühlt hatten und dass die Künstler\*innen an vielen Stellen auf die individuellen Vorhaben gut eingegangen sind. Zudem gaben viele Schüler\*innen an, dass die Künstler\*innen ihnen wichtige Hilfestellungen und Anregungen geben konnten. Eine gute Unterstützung wurde auch im Online-Lehrer\*innenfragebogen aus Lehrendenperspektive benannt.

**Das Feedback bezog sich häufig darauf, die Schüler\*innen in andere Denkrichtungen zu bringen und neue Ideen anzuregen. Weiterdenken, Irritieren und Assoziieren war Teil der Rückmeldeprozesse.**

Bei den Künstler\*innen waren Rückmeldungen häufig damit verbunden, die Schüler\*innen in ihrer Kreativität und Ideenfindung zu fördern. So bezogen sich Rückmeldungen u. a. darauf, den Fokus der Schüler\*innen zu ändern und sie in andere Denkrichtungen zu bringen und gewohnte Bahnen auch zu verlassen. Dies besonders dann, wenn Prozesse stagnierten. Aber auch das Weiterdenken, Irritieren und Assoziieren war Teil der Rückmeldeprozesse. So führten beispielsweise zusätzliche Materialien, welche die Künstler\*innen einbezogen, zur Weiterentwicklung der aktuellen Arbeiten sowie zu weiterführenden Prozessen. In den Schüler\*innenperspektiven zeigte sich dies bestätigt. Über die elf Klassenprojekte hinweg hatten sich die Schüler\*innen in ihrer Arbeit durchschnittlich als

kreativ wahrgenommen, konnten u. a. leicht Ideen entwickeln und kamen auch auf außergewöhnliche Ideen.

#### **Hinweise für die Praxis**

- Professionelle Künstler\*innen sind künstlerisch aktiv und bringen diese Expertise mit ins Klassenzimmer. Künstlerische Qualität ist entscheidend für eine hohe Qualität künstlerischer Bildung und sollte grundlegend gewährleistet sein.
- Rückmeldungen beziehen sich vorrangig auf Arbeits- und Gestaltungsprozesse, nicht auf den\*die Schüler\*in selbst. Dabei ist entscheidend, wie bisher gearbeitet wurde bzw. wie es nun weitergehen kann. In welche Richtung der\*die Schüler\*in möchte, ist mitentscheidend, wie es weitergeht. Selbstverständlich geht es aber immer auch darum, Schüler\*innen aus ihren gewohnten Bahnen zu bringen und zu unkonventionellem Denken anzuregen.
- Schüler\*innen sind aber auch dankbar, konkrete Hinweise und Aufgaben zu erhalten. Scheint es aus der Expert\*innensicht klar, was zu tun ist, so ist der\*die Schüler\*in nicht unbedingt in den Prozessen so tief involviert, wie der\*die Künstler\*in. Daher sind konkrete Hinweise durchaus sinnvoll, insbesondere, wenn Schüler\*innen einmal nicht weiterkommen und im Prozess feststecken. Motivation kann dann ganz schnell sinken und Langeweile auftreten. Dies gilt es zu vermeiden.

#### **Forschend und spielend die Kunst entdecken!**

Künstlerische Forschung und forschende Zugänge sind in der zeitgenössischen Kunst wichtige Strategien, sich aus der Kunst heraus mit bestimmten Themen und Perspektiven zu beschäftigen und zu neuen Ideen zu gelangen. In der künstlerischen Bildung zeigen sich aktuell Konzepte ästhetischer Forschung, artistic research, die spielerische, experimentelle und forschende Zugänge aufnehmen, verbinden und künstlerisch bearbeiten (z. B. Buschkühle, 2017; Eder, 2017; King, 2014; Winderlich, 2016). Dies zeigte sich auch in den durchgeführten künstlerischen Klassenprojekten als wichtige künstlerisch-educative Herangehensweisen, um kreative Prozesse anzuregen.

**Experimentelle, spielerische oder forschend-suchende Zugänge leiten ein individuelles, offenes und kreatives Arbeiten ein.**

Neben kooperativen Arbeitsformen und Feedback sind forschende, experimentelle und spielerische Zugänge Aktivierungsformen, auf welche die Künstler\*innen in ihren Berichten vermehrt hingewiesen hatten. Hier zeigt sich eine häufige Nähe zur Kreativität als Lernpotenzial, zum leib-sinnlichen Wahrnehmen und Erleben sowie zur Vermittlung künstlerischer Fertigkeiten.

In den künstlerischen Projekten wurde an einigen Stellen experimentell, spielerisch oder forschend-suchend gearbeitet. Häufig unter Verweis auf Vielfalt und Individualität der künstlerischen Zugänge, Mehrdeutigkeiten sowie um offene Prozesse zu initiieren. Für künstlerische Arbeitsprozesse steht meist die ästhetische Forschung als kunstpädagogisches Konzept (Kämpf Jansen, 2002).

**Prozessorientierte, spielerische Tätigkeiten erlauben ein lockeres Annähern an die Aufgabe/an ein Thema und können so zur Ideenfindung beitragen.**

An einigen Stellen im Material zeigt sich, dass prozessbezogene, spielerische Tätigkeiten eine erste Annäherung ermöglichen, Ideen anregen und ein zu stark linear ausgerichtetes Vorgehen vermeiden sollen.

*„Hier war es wichtig, die Schülerinnen und Schüler etwas von der performativen Seite abzulenken. In diesem Fall sollten sie sich erstmal mit den Luftballons beschäftigen, ausprobieren, damit spielen.“ (K1, 12/16, S15)*

Auch viele der Schüler\*innen gaben an, in den erfragten Klassenprojekten relativ leicht Ideen bekommen zu haben, fantasievoll gewesen zu sein und ungewöhnliche Einfälle gehabt zu haben. Sicherlich ist hier kein direkter Zusammenhang zu sehen, jedoch zeigen sich einige Parallelen zu den Berichten der Künstler\*innen in Bezug auf forschende, experimentelle und spielerische Zugänge. Es wur-

**Im Projekt Fremd-Körper-Sprache konnten die Schüler\*innen spielerisch neue Erfahrungen machen und sich selbst anders wahrnehmen. In den Projekten wurde zum Experimentieren angeregt, Materialien exploriert, forschende Positionen eingenommen, improvisiert und spielerisch verschiedene Handlungen performativ erprobt.**



de zum Experimentieren angeregt, die Materialien verschieden exploriert, forschende Positionen eingenommen, improvisiert und spielerisch verschiedene Handlungen performativ erprobt:

*„Ich zeigte den Schülerinnen und Schülern kleine Bewegungsabläufe und irgendwann sollte immer wieder jemand anderes vor der Klasse stehen und etwas vormachen. Es hat sich daraus ein Spiel entwickelt.“ (K1, 2/17, S16)*

**Performatives Arbeiten und die Förderung leibsinlichen Erlebens zeigte sich in vielen Projekten als Vermittlungsstrategie.**

Performative Herangehensweisen waren meist verbunden mit leib-sinnlichem Erleben und waren Ausgangspunkt für die künstlerischen Suchbewegungen und eine sinnlich-ästhetische Aktivierung der Schüler\*innen. Ein Schwerpunkt wurde auf leib-sinnliche Erfahrungsprozesse gelegt. Dies war verbunden mit der künstlerischen Ausrichtung des Artists-in-Residence-Projekts und zeigte sich insbesondere in partizipativen künstlerischen Vorhaben mit den Jugendlichen. Den eigenen Körper bzw. sich selbst als künstlerisches Mittel in medialen Werken zu präsentieren und in Aktion zu treten, war an vielen Stellen für die künstlerischen Klassenprojekte durch die Künstler\*innen als Ziele beschrieben. Hiermit ist nicht nur eine besondere Qualität für künstlerische Bildung verbunden, die aus der künstlerischen Expertise entspringt, sondern es wird auch ein partizipatives Kunstverständnis transportiert, das insbesondere in der künstlerischen Arbeit mit Jugendlichen in der Ausrichtung an zeitgenössischen Konzepten der Medienkunst orientiert ist und seinen Bezug erfährt.

**Hinweise für die Praxis**

- Kreative Verhaltensweisen können in künstlerischen Prozessen spielerisch gefördert werden. Forschende, experimentelle und spielerische Zugänge, die prozessoffen sind und den Schüler\*innen wenig vorgeben, eignen sich hierfür. Wichtig ist dabei aber, dass die Jugendlichen einen gewissen Rahmen haben, in dem sie sich künstlerisch betätigen können. Dies kann ein Spielsetting oder eine offene Aufgabenstellung sein, an dem bzw. der sich die Schüler\*innen ausrichten können.
- Das Umdeuten von Materialien kann eine Möglichkeit sein, sich kreativ und offen einem neuen Thema anzunähern. Beispielsweise Dinge oder Gegenstände auch mal anders zu gebrauchen, zu deuten und anders zu sehen, kann den eigenen Horizont erweitern und zu neuen Sichtweisen führen.
- Auch leib-sinnliche Erfahrungen durch performatives Arbeiten können die Sichtweisen verändern und zu neuen Erkenntnissen und kreativem Verhalten führen.

## **„Wenn’s mal nicht so werden will ...“ – Produktiver und kreativer Umgang im Spannungsverhältnis von Richtig und Falsch**

„Richtig“ und „falsch“ sind Begriffe, die in der Schule sehr präsent sind. Schüler\*innen haben diese Denkkategorien auch in künstlerischen Prozessen und können sich manchmal nur schwer davon lösen. Zudem kann es immer wieder zu der Situation kommen, dass etwas nicht so läuft, wie zunächst gedacht – aus Perspektive der Schüler\*innen sowie der Kunstschaffenden. Arbeitsprozesse können eben auch einmal in eine gefühlt „falsche“ oder „andere“ Richtung verlaufen. Wie kann es dann aber weitergehen? Wie kann damit produktiv umgegangen werden?

### **Positive Fehlerkultur**

Im Rahmen der Begleitforschung zeigte sich, dass sich die Schüler\*innen während der Arbeit im Atelier eher darüber bewusst waren, nichts falsch machen zu können. Insgesamt kann festgehalten werden, dass in den Klassenprojekten nur wenig zwischen Richtig und Falsch unterschieden wurde und die Schüler\*innen einen eher positiven Umgang mit scheinbaren Fehlern in ihren Antworten aufzeigten.

In den Reflexionsberichten der Künstler\*innen wurde kaum auf einen positiven Umgang mit Fehlern oder scheinbar nicht-Richtigem hingewiesen. Wird darauf verwiesen, so zeigt sich aber ein fast selbstverständliches Verständnis seitens der Künstler\*innen. Dies ist meist betont in Hinblick auf einen eher negativen Umgang mit scheinbaren Fehlern durch die Schüler\*innen.

*„Natürlich kommen zunächst einmal Aussagen wie ‚Oh nein, ich kann das nicht, ich will nicht, ich schaff das nicht‘. Aber die Betonung liegt ganz klar darauf, dass es nichts zu verlieren gibt, nur dass sie einander zeigen, was sie erarbeitet haben in so kurzer Zeit, was sie zum Thema ihrer Szene machen.“ (K2, 12/16, A10)*

### **Künstlerisches Arbeiten bietet eine Vielfalt unterschiedlicher Umsetzungsmöglichkeiten jenseits von der einen richtigen Lösung und unterstützt damit individuelle, originelle Ideen.**

An einigen Stellen in den Reflexionsberichten der Künstler\*innen zeigt sich zudem systematisch eine gewisse Nähe des positiven Umgangs mit Fehlern und Kreativität als künstlerischen Prozessen eigenes Ziel. Insbesondere dann, wenn es darum geht, nicht die eine richtige Lösung zu finden, sondern eine eigene, individuelle, und damit originelle Idee zu verwirklichen. Die Vielfalt an Zugängen, die in künstlerischen Prozessen möglich sind – hierauf wurde an vielen Stellen immer wieder besonderen Wert gelegt. Auch eigene Zugänge und Lösungen zu finden, war den Künstler\*innen ein besonderes Anliegen.

*„Wir suchen nicht nach der richtigen Geschichte. Wozu auch? Die Originalgeschichte haben wir ja sowieso in Form des Originalfilms. Es ist aber*

*für uns viel interessanter, was ihr daraus macht. Was für ein Potenzial versteckt sich in diesen Bruchstücken? Wir wollen Neues, Außergewöhnliches erfahren. Eure Sicht auf diese alten Filme.“ (K1, 9/16, A44)*

**Subjektivität – den jeweils eigenen ästhetischen Wert der Schülerarbeit herausarbeiten**

Hier war auch wichtig, dass es nicht darum ging, eine\*n Künstler\*in oder einen künstlerischen Stil kennenzulernen oder gar nachzuahmen, sondern vielmehr den ästhetischen Wert der eigenen Arbeit zu sehen, anzuerkennen und an diesem weiter zu arbeiten. So wurde auf den „eigenen Style“ (K2, 11/16, S14), der sich in den Arbeitsprozessen bei den Schüler\*innen entwickelt, mehrfach hingewiesen und dieser eigene, individuelle Stil als besonderes Ziel künstlerischer Arbeit mit Jugendlichen verstanden.

**Prozessorientiertes Arbeiten = Fokussierung auf die Erfahrungen und Erkenntnisse im Prozess, die Arbeitsschritte und deren Reflexion**

Vielen Schüler\*innen hat zudem insbesondere das prozessorientierte Arbeiten an den Klassenprojekten gefallen. Unter prozessorientiertem Arbeiten ist nicht das Arbeiten hin auf ein fertiges Produkt zu verstehen, sondern vielmehr eine Verlagerung der Ziele auf den Prozess, auf Intentionen, Inspiration und Umsetzung. Dass sich im Prozess auch viel ändern kann und verworfen wird, ist damit in die Begleitung der Arbeitsprozesse einzubeziehen.

**Hinweise für die Praxis**

- Schüler\*innen sollten die Vielfalt an künstlerischen Zugängen kennenlernen und auch nachvollziehen können, dass vieles sich erst im Prozess ergibt. Prozessbezogenes Arbeiten ist daher für künstlerische Bildung von hoher Relevanz.
- Kunstschaffende können aus der eigenen Kunstpraxis berichten und auf unterschiedliche Möglichkeiten künstlerischen Schaffens eingehen. Denn was Kunst ist, hat sehr viel auch damit zu tun, wer diese hervorbringt. Diese individuelle Perspektive zu erkennen, hilft, eigene Lösungen zu suchen und dabei auch Rückschläge in Kauf zu nehmen. Denn gerade aus Fehlschlägen oder weniger Gelingenem kann viel für das weitere Vorgehen gelernt werden.
- Keine Angst vor Fehlern! Es darf auch mal in eine ganz andere Richtung gehen als geplant.

**In künstlerischen Prozessen neue Erfahrungen ermöglichen**

Künstlerische Bildung kann dazu beitragen, sich auf Neues einzulassen, neuen Erfahrungen gegenüber offen zu sein und damit Kreativität zu fördern. Dies erfordert Projekte, die neugierig machen, zum Forschen und Erkunden anregen und darüber hinaus vielfältige Gelegenheiten bieten, Neues zu erfahren und zu erleben (Bamford, 2010). In den Ateliers wurden die Schüler\*innen mit vielen

neuen Erfahrungen konfrontiert und konnten Kunst aus einem neuen Blickwinkel kennenlernen und erleben.

**In der künstlerischen Auseinandersetzung den Schüler\*innen Möglichkeiten eröffnen, mit Spaß und Neugier neue Erfahrungen zu machen**

Viele Schüler\*innen gaben an, in den künstlerischen Klassenprojekten mit Spaß Neues ausprobiert zu haben und sich eher leicht auf neue Inhalte eingelassen haben zu können. Zudem gaben die meisten Schüler\*innen an, aus den neuen Erfahrungen im Projekt auch viel gelernt zu haben. Die Künstler\*innen berichteten davon, dass einige der Schüler\*innen sich zunächst nur wenig auf das Neue bzw. auf Fremdes einstellen konnten und sich erst nach und nach – durch das Setting im Atelier, durch die teils intensive individuelle Begleitung der Künstler\*innen oder im gemeinsamen Austausch und einer gemeinsamen Ideensammlung – immer mehr öffneten.

*„Nach den Anfangsunsicherheiten haben alle Schüler, soweit ich das einschätzen kann, unglaublich gut zusammengearbeitet. Alle waren dabei und je länger sie gearbeitet haben desto erfinderischer und offener wurden sie. Was wichtig ist, ist die die Anfänge gut zu begleiten.“  
(K1, 9/16, A43)*

Über alle durchgeführten Projekte hinweg zeigt es sich als ein wichtiges Anliegen der Künstler\*innen, die Schüler\*innen mit neuen Erfahrungen zu konfrontieren. Nicht nur die Künstler\*innen weisen an einigen Stellen auf die Relevanz des Offen-Seins für neue Erfahrungen hin. Vielmehr zeigte sich dies auch in den vielen neuen Inhalten, den Möglichkeiten für die Schüler\*innen, sich zu öffnen und über sich selbst hinaus zu wachsen. Die Künstler\*innen forderten die Jugendlichen in den je eigenen künstlerischen Auseinandersetzungen und ermöglichten ihnen so neue Sichtweisen, aus denen neue Ideen und kreative Prozesse erwachsen konnten.

**Neue Erfahrungen bieten und neue Sichtweisen eröffnen**

*„Die Box ist ausgekleidet mit Rettungsdecken, die die Jugendlichen gegebenenfalls bereits aus einem wirklich anderen Kontext (leider) kennengelernt bzw. genutzt hatten. Gleichzeitig tragen sie Masken, die sie eine andere, eine neue Persönlichkeit sein lassen, hinter der sie sich zum einen verstecken könnten, oder sich auch teilweise etwas trauen! So bewegen sich – gerade die Mädchen – in Gesten, posieren nach einiger Bestärkung [...] in Posen, die sie in ihrer gegebenen Rolle nicht einnehmen würden – zumindest hatte ich solche Gesten noch nicht zuvor bei ihnen gesehen.“ (K2, 12/16, S23)*

Ausgangspunkt war die Herstellung von Masken. Wie möchte ich nach außen erscheinen? Wie soll ich erscheinen? Die Masken bestärkten die Jugendlichen, in eigenen Performances aufzutreten und unterschiedliche Möglichkeiten der Selbstdarstellung auszuprobieren.



Das Begleiten offener Prozesse war wichtig, um die Jugendlichen darin zu bestärken, Neues auszuprobieren und sich auf Unbekanntes einzulassen.

In den Gestaltungs- und Arbeitsprozessen begleiteten die Künstler\*innen die Schüler\*innen zum Teil sehr individuell. Gruppenarbeitsprozesse betreuten sie intensiv und versuchten, stagnierende Prozesse zu überbrücken. In ihrem formulierten Anspruch war es den Künstler\*innen wichtig, Ideen zu entwickeln, zu erfinden, zu erschaffen und die Jugendlichen aus bekannten Bahnen zu bringen.

#### Hinweise für die Praxis

- Neue Erfahrungen können Sichtweisen verändern und Kreativität anregen.
- Auch außerschulische Lernorte bieten sich an, um Schüler\*innen neue Erfahrungen zu ermöglichen und andere Perspektiven kennenzulernen. Vielleicht finden sich ja auch in der näheren Umgebung der Schule interessante Orte für künstlerische Interventionen? Das Atelier als Ort in der Schule kann in ähnlicher Weise neue Erfahrungen ermöglichen, da dieses als ein wenig schulischer Ort in der Schule eine besondere, unbekanntere Umgebung darstellt, die dazu einlädt, Neues kennenzulernen und auszuprobieren.
- Neue Erfahrungen bieten zudem künstlerische Prozesse sowie die praktische Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst/zeitgenössischer Kunst, denn hier zeigen sich immer wieder verändernde und neue Möglichkeiten und Sichtweisen auf bestimmte Themen und Inhalte.



## **4. Ausblick – Konsequenzen in Hinblick auf Nachhaltigkeit und Qualität künstlerischer Bildung an Schulen**

Aus der Begleitstudie zeigt sich insgesamt, dass vielfältige Bezüge zur künstlerischen Auseinandersetzung in Schule für alle Akteur\*innen möglich sein können. Dies fordert eine allgemeine Akzeptanz und Annahme des Projekts im Kollegium sowie ein hohes Engagement seitens der Lehrpersonen, sich auf künstlerische Bildung im Atelier einzulassen und den Unterricht dahingehend abzustimmen.

Aber auch jenseits des Unterrichts entstanden Kooperationen mit Lehrpersonen sowie eine reichhaltige Zusammenarbeit mit den Schüler\*innen. Das Atelier wurde als Ort wahrgenommen, der trotz seiner Lokalisierung innerhalb der Schule eben doch anders als der Schulalltag ist, an dem künstlerisch gearbeitet und eigenen Interessen nachgegangen werden kann. Kunst konnte durch die Schüler\*innen erlebt und mit den Künstler\*innen ausgetauscht werden. Entstehungsprozesse können so mit- und nachvollzogen werden.

Artist-in-Residence-Programme könnten dazu beitragen, die künstlerische Bildung an Schulen zu stärken und eine qualitätsvolle Umsetzung fördern. Nachhaltigkeit kann besonders darin gesehen werden, dass Lehrpersonen über ein Schuljahr hinweg durch das Artist-in-Residence-Programm an Schulen Impulse und Anregungen in ihrer Unterrichtsgestaltung und in ihrem Unterrichtshandeln erfahren und dies zur professionellen Weiterbildung beitragen kann. Dies lässt sich nicht nur auf fachliche Kompetenzen beziehen, vielmehr trägt der innovative Charakter des Konzepts zur Öffnung der Schule insgesamt bei und kann in interdisziplinären Bezügen den Austausch miteinander, Offenheit und methodische Vielfalt an einer Schule bereichern.

Angebotsstrukturen traten in ihrer Qualität sehr unterschiedlich auf und konnten insbesondere in gemeinsamer Betrachtung mit Zielen künstlerischer Bildung aufschlussreich sein. Hier zeigt sich deutlich, dass in den künstlerischen Prozessen mit den Schüler\*innen künstlerische Strategien durch pädagogische Handlungsweisen ergänzt und erweitert werden müssen.

## Literatur

Im Folgenden wird eine Zusammenstellung an Literatur aufgeführt, die in der Broschüre sowie in der Erstellung der Downloadmaterialien und zur Beschreibung der Texte des interaktiven Spiels zur Angebotsqualität künstlerischer Bildung verwendet wurde.

- Bamford, A. (2010). *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*. Münster, New York: Waxmann.
- Berner, N. (2013). *Bildnerische Kreativität im Grundschulalter. Plastische Schülerarbeiten empirisch betrachtet (KREApplus, Bd. 1)*. München: Kopaed.
- Berner, N. (Hrsg.) (2018). *Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 47)*. München: Kopaed.
- Berner, N. & Rieder, C. (Hrsg.) (2017). *Fachdidaktik Kunst und Design. Lehren und Lernen mit Portfolios (1. Auflage 2017)*. Bern: Haupt Verlag.
- Braun, D. (2007). *Handbuch der Kreativitätsförderung. Kunst und Gestalten in der Arbeit mit Kindern*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Bresler, L., DeStefano, L., Feldman, R. & Garg, S. (2000). *Artists-in-Residence in Public Schools: Issues in Curriculum, Integration, Impact*. *Visual Arts Research*, 26 (1), 13-29. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/20715995> [Letzter Zugriff am 06.05.2018].
- Brühlhart, S. (2012). *Aufgabenkulturen im Fachunterricht Bildnerische Gestaltung/Kunst*. In S. Keller & U. Bender (Hrsg.), *Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, auswerten* (S. 180-190). Seelze: Friedrich Verlag.
- Burkhardt, S. (2014). *Portfolios im Kunstunterricht. Arbeitsprozesse dokumentieren und reflektieren*. *Kunst + Unterricht* (379/380), 4-13. Seelze: Friedrich Verlag.
- Buschkühle, C.-P. (2017). *Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik*. Oberhausen: ATHENA.
- Departement Bildung, Kultur und Sport (2015). *Artists in Residence an Schulen. Erfahrungen teilen*. (Text: Janine Hangartner) Aarau: Departement Bildung, Kultur und Sport (BKS). Verfügbar unter [https://www.ag.ch/media/kanton\\_aargau/bks/dokumente\\_1/kultur/kultur\\_macht\\_schule\\_1/veroeffentlichungen\\_8/BKSAK\\_Artists\\_in\\_Residence\\_Erfahrungen\\_teilen.pdf](https://www.ag.ch/media/kanton_aargau/bks/dokumente_1/kultur/kultur_macht_schule_1/veroeffentlichungen_8/BKSAK_Artists_in_Residence_Erfahrungen_teilen.pdf) [Letzter Zugriff am 23.05.2018].
- Drevdahl, J. E. (1956). *Factors of importance for creativity*. *Journal of Clinical Psychology*, 12 (1), 21-26.
- Eder, J. G. (2016). *Homo Creans. Kreativität und Kreativitätsbildung im Kontext transmedialer Kunst*. Bielefeld: Transcript.
- Fink, T., Götzky, D. & Renz, T. (2017). *Kulturagenten als Kooperationsstifter? Förderprogramme der kulturellen Bildung zwischen Schule und Kultur*. Wiesbaden: Springer VS Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Funke, J. (2008). *Zur Psychologie der Kreativität*. In M. Dresler & T. G. Baudson (Hrsg.), *Kreativität. Beiträge aus den Natur- und Geisteswissenschaften* (S. 31-36). Stuttgart: Hirzel.
- Hangartner, J. (2014). *Artists in Residence an Schulen. Der Seiltanz zwischen Wirkungs-Offenheit und Zielvereinbarungen*. In G. Hamer (Hrsg.), *Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte* (S. 147-157).
- Hunter-Doniger, T. & Berlinsky, R. (2017). *The power of the arts: Evaluating a community artist-in-residence program through the lens of studio thinking*. *Arts Education Policy Review*, 118 (1), 19-26. DOI: 10.1080/10632913.2015.1011814.
- Kämpf-Jansen, H. *Ästhetische Forschung. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Verfügbar unter [http://kultur-forscher.de/fileadmin/system/dokumente/service/arbeitshilfen/Seminarpapier\\_AESTH%20FORSCHUNG.pdf](http://kultur-forscher.de/fileadmin/system/dokumente/service/arbeitshilfen/Seminarpapier_AESTH%20FORSCHUNG.pdf) [Letzter Zugriff am 22.11.2018]
- Kämpf-Jansen, H. (2002). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft; zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung (Diskussionsbeiträge zur ästhetischen Bildung, Bd. 2, 2. Aufl.)*. Köln: Salon-Verlag.
- Kettel, J. (2004). *Künstlerische Bildung nach Pisa. Beiträge zum internationalen Symposium Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung*. Oberhausen: ATHENA.
- King, D. (2016). *Lidschatten, Staub und Katzenfutter. Forschende Zugänge zu Alltagsmaterialien in Bezug zu Werken der »artistic research«*. In K. Winderlich (Hrsg.), *Artist in Residence* (S. 25–36). Oberhausen: Athena-Verlag.
- Kirchner, C. & Peez, G. (2009). *Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern. Arbeitsblätter, Übungen, Unterrichtseinheiten und empirische Untersuchungsergebnisse (Praxis Pädagogik)*. Braunschweig: Westermann.
- Klinkner, M. (2011). *Was Kunstvermittler wirklich wollen und was Kooperationen ihnen bringen sollten. Ein Kommentar*. In J. Kirschenmann & B. Lutz-Sterzenbach (Hrsg.), *Kunst. Schule. Kunst. Modelle, Erfahrungen, Debatten* (S. 39–53). München: Kopaed.

- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Preuss, R. C. (2011). Künstlerinnen und Künstler, Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen – ein ungleiches Gespann. In J. Kirschenmann & B. Lutz-Sterzenbach (Hrsg.), *Kunst. Schule. Kunst. Modelle, Erfahrungen, Debatten* (S. 313–325). München: Kopaed.
- Reeh, U. (2011). Kunst als Katalysator für Schulentwicklung. In J. Kirschenmann & B. Lutz-Sterzenbach (Hrsg.), *Kunst. Schule. Kunst. Modelle, Erfahrungen, Debatten* (S. 189–212). München: Kopaed.
- Rogh, W., Berner, N. & Theurer, C. (2017). *Kreativität – Was kann Kulturelle Bildung hierzu beitragen?* In S. Konietzko, S. Kuschel & V.-I. Reinwand-Weiss (Hrsg.), *Von Mythen zu Erkenntnissen? Empirische Forschung in der Kulturellen Bildung* (Kulturelle Bildung, Bd. 56, S. 139–151). München: Kopaed.
- Schaub, W. (2011). Die Studie „WOW – Kunst für Kids“ des BBK. In J. Kirschenmann & B. Lutz-Sterzenbach (Hrsg.), *Kunst. Schule. Kunst. Modelle, Erfahrungen, Debatten* (S. 257–274). München: Kopaed.
- Urban, K. K. (2004). *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*. Münster: LIT Verlag.
- Winderlich, K. (Hrsg.) (2016). *Artist in Residence*. Oberhausen: Athena-Verlag.

Diese Broschüre ist entstanden im Rahmen des Programms *Kunstlabore* in Zusammenarbeit mit dem *Kunstlabor Bildende Kunst*.

*Kunstlabore* ist ein Programm der MUTIK gGmbH, gefördert von der Stiftung Mercator.

Das *Kunstlabor Bildende Kunst* ist ein Kooperationsprojekt der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft und der Pädagogischen Hochschule FHNW, gefördert durch das Programm *Kunstlabore* der MUTIK gGmbH, gefördert durch die Stiftung Mercator.



[www.kunstlabore.de](http://www.kunstlabore.de)

Dieses Dokument wird unter Creative Commons Lizenz CC-BY-SA (Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen) veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/legalcode>

Als Urheber\*innen zu nennen: Nicole Berner, Janine Strasser