

PERSPEKTIVE WECHSELN, HANDELN, TEILHABEN

ZUR SCHNITTSTELLE

KÜNSTLERISCHER UND POLITISCHER BILDUNG

Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an
Gymnasien eingereicht von Lea Bruns am 29.1.2016

PERSPEKTIVE WECHSELN, HANDELN, TEILHABEN
ZUR SCHNITTSTELLE
KÜNSTLERISCHER UND POLITISCHER BILDUNG

Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt
Landesprüfungsamt für Lehrämter

Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle

Erstgutachterin: Prof. Sara Burkhardt

Zweitgutachterin: Prof. Stella Geppert

„Knowledge is not enough, you need funke funke wisdom.“¹

(Kool Moe Dee zit. nach *Terkessidis 2015b: 29*)

¹ Unter dem Begriff *funky wisdom* (im Zitat *funke wisdom*) des Rappers Kool Moe Dee, versteht Terkessidis „eine Art affektives Verständnis“ (Terkessidis 2015b: 29). Übersetzt werden könnte *funky wisdom* auch als eine „irre Klugheit“ oder ein „irres Wissen“. Letzteres ist wiederum ein von Düttmann verwendeter Begriff: die Kunst sei ein *irres Wissen*, die Kunst stehe nicht dem Wissen gegenüber, sondern sie sei das andere, das dem Wissen dennoch innerlich ist, erklärte Düttmann während einer Buchpräsentation und Podiumsdiskussion, die mit dem Titel „Was weiß Kunst? Idee und Widerstand“ am 18.6.2015 in der Galerie für zeitgenössische Kunst in Leipzig stattfand.

Inhalt

Einleitung	6 - 7
1 <i>KlimaKunstSchule</i>	8 - 20
1.1 Projektbeschreibung/ Konzept	8 - 9
1.2 Begründung der Projektauswahl	9 - 12
1.3 Die teilnehmende Beobachtung	12 - 13
1.4 Die <i>artistic seeds</i>	13 - 20
1.4.1 Ein Überblick	14 - 15
1.4.2 Eine Gegenüberstellung	15 - 20
2 Einordnung in die künstlerische Bildung	22 - 27
2.1 Künstlerische Bildung	22
2.2 Von Kunst aus oder: vom Kunstsamen getroffen	23 - 27
3 Einordnung in die Politische Bildung	27- 46
3.1 Politische Differenz: das Politische \neq die Politik	28 - 29
3.2 Politische Bildung und das Politische in der Bildung	28 - 31
3.2.1 Politische Bildung	28 - 29
3.2.2 Das Politische in der Bildung	29 - 31
3.3 Erfahrungen des Perspektivenwechsels, des Handelns, der Teilhabe und Kollaboration als Basis für das Mündigwerden	31 - 46
3.3.1 Perspektive wechseln	34 - 37
3.3.2 Handeln	37 - 42

3.3.3 Teilhaben oder Kollaborieren	43 - 46
4 Künstlerische und Politische Bildung zusammendenken	48 - 58
4.1 Schnittstellen	48 - 50
4.2 Chancen	50 - 52
4.3 Herausforderungen	52 - 55
4.4 Instrumentalisierung der Kunst	57 - 58
5 Ein Ausflug zum Schluss	59 - 61
5.1 Kritische Kunstvermittlung	59 - 60
5.1.1 Kritische Praxis im Kontext der Schule	60 - 61
Fazit	62 - 63
Literaturverzeichnis	65 - 69
Abbildungsverzeichnis	70
Anhang	71- 82
Grundsätze zur politischen Bildung	71
Auswertung einer Befragung der <i>KlimaKünstlerInnen</i>	72 - 81
Eidesstattliche Erklärung	82

Einleitung

Künstlerische und politische Bildung? Wie passt denn das zusammen?

Diese und andere Fragen dieser Art habe ich schon häufig zu hören bekommen.

Eine mögliche Antwort möchte ich mit dieser Arbeit geben.

In der Auseinandersetzung mit künstlerischer und politischer Bildung offenbaren sich Überschneidungen, die sich aus den Wesenszügen von Kunst und dem Politischen² ergeben. Mehr als inhaltliche Schnittpunkte sind es diese originären Verbindungen, die meine Neugierde wecken. In einem Programm von *BildungsCent e.V.* namens *KlimaKunstSchule* finde ich ihre Anwendung: Die Spezifika aus Kunst und künstlerischer Bildung werden als Möglichkeiten angesehen, um Ziele der politischen Bildung zu erreichen. Die *artistic seeds* stellen in diesem Programm den Ausgangspunkt für Klimaschutzprojekte dar. Ich beobachtete fünf verschiedene *seeds* und ließ sie zum Ausgangspunkt meiner Überlegungen werden.

Eine Kurzdarstellung des Konzepts und meiner Vorgehensweise sowie einen ersten Einblick in meine Beobachtungen gebe ich im ersten Kapitel. Darauf folgt die Einordnung des Erlebten in die künstlerische (Kapitel 2) und in die politische Bildung (Kapitel 3). Innerhalb beider Bildungsbereiche beziehe ich mich auf Ansätze, in denen der Anspruch gilt, Erfahrungen und Berührungen mit Kunst im einen und dem Politischen im anderen Fall zu ermöglichen, anstatt nur aus der Distanz über sie zu sprechen. Perspektiven wechseln, handeln, teilhaben und kollaborieren: so benenne ich die Erfahrungen, die während der beobachteten *artistic seeds* zu erleben waren. Aus ihrer Darstellung gehen Schnittstellen hervor (Kapitel 4), die meist in der künstlerischen Bildung ihren Anfang nehmen und (auch) in der politischen Bildung Wirkung entfalten. Wiederum ausgehend von meinen Beobachtungen und Einschätzungen zeige ich Chancen und Herausforderungen auf, die der Ansatz, von Kunst ausgehend politisch zu bilden, beinhaltet. Ich beleuchte außerdem eine Frage, die dieser Ansatz (unwillkürlich) aufwirft: ob die Autonomie der Kunst gewahrt bleibt.

Mit einem Ausflug in die *kritische Kunstvermittlung* (Kapitel 5) möchte ich abschließend

² Ich spreche bewusst von *Kunst* (ohne Artikel, in Abgrenzung von *der Kunst*) und von *dem Politischen* (in Abgrenzung von *der Politik*), was ich an anderer Stelle (Kapitel 2.2 und 3.1) noch begründen werde.

eine Öffnung bewirken und exemplarisch einen anderen möglichen Weg skizzieren, der sich zwischen Kunst, künstlerischer Bildung, dem Politischen und der politischen Bildung entdecken lässt.

1 *KlimaKunstSchule*

1.1. Projektbeschreibung / Konzept

KlimaKunstSchule ist ein Programm von *BildungsCent e.V.*

Die ProjektleiterInnen von *BildungsCent* geben mit ihren Programmen Impulse für die Entwicklung und Gestaltung von Schule, von Lehre und Lernen. Sie möchten neue Methoden sowie gesellschaftlich relevante Themen an der Schule etablieren. (vgl. BildungsCent³) Das Programm *KlimaKunstSchule* kreist um den Klimawandel; das Ziel besteht darin, SchülerInnen eine weitere Zugangsmöglichkeit zur Thematik aufzuzeigen und sie zum Handeln im Allgemeinen und zum Klimaschutz im Speziellen zu aktivieren. In Vorbereitung darauf haben die LehrerInnen in das Thema Klimawandel eingeführt, so dass die SchülerInnen über ein Grundwissen verfügen.

Die ProjektleiterInnen von *KlimaKunstSchule*⁴ arbeiten mit rund 50 KünstlerInnen zusammen. Die KünstlerInnen haben alle einen persönlichen Bezug zum Klimaschutz und setzen sich in der eigenen künstlerischen Arbeit auf unterschiedlichste Art und Weise mit Klimathemen auseinander. Sie entwickeln Filme, Installationen, machen Theater, malen, intervenieren im öffentlichen Raum, schreiben, erkunden, fotografieren, musizieren und performen. In sogenannten *artistic seeds* gewähren sie den SchülerInnen an einem Tag Einblick in ihre künstlerische Auseinandersetzung, lassen sie Schaffensprozesse erleben und führen in ungewöhnliche Sichtweisen und Handlungsformen ein. Durch ein Kunsterlebnis, die Teilhabe an einem oder den Einblick in einen künstlerischen Prozess können die SchülerInnen Selbstwirksamkeit und Resonanz erfahren und, so die Idee, zum Handeln aktiviert werden. Die *seed* stellt also den Samen dar, aus dem ein Klimaschutzprojekt der SchülerInnen wachsen kann. JedeR KünstlerIn bietet eine andere *artistic seed* an, denn die Konzeption ergibt sich aus der eigenen Arbeitsweise der Künstlerin oder des Künstlers und wird von ihr/ ihm selbst in Absprache mit *BildungsCent* entwickelt. Die begleitende Lehrperson erklärt sich im Vorfeld bereit, die SchülerInnen bei der Entwicklung und Umsetzung des eigenen daraus erwachsenden Projektes zu unterstützen und Unterrichtszeit zur Verfügung zu

³ <http://www.bildungscen.de/>

⁴ Die Programmlaufzeit von *KlimaKunstSchule* beträgt drei Jahre, es nehmen rund 200 Schulen deutschlandweit teil.

stellen.

1.2 Begründung der Projektauswahl

Bereits Mitte des 20. Jahrhunderts und in den 80er Jahren gab es Phasen einer zunehmenden Politisierung der Kunst. Der Kunstbegriff wurde erweitert, KünstlerInnen fanden ihren Ausdruck über Interventionen, Handlungen und konkrete Aktionen, Realität wurde erzeugt, anstatt sie zu repräsentieren. (vgl. Malzacher 2015). Politische und gesellschaftliche Missstände wurden aufgezeigt und der Kunstbetrieb selbst kritisch unter die Lupe genommen.

Es scheint als befänden wir uns derzeit in einer weiteren Phase der Aushandlung der Relation von der Kunst und dem Politischen. Der Debatte über „Politische Kunst“⁵, das Politische der Kunst, die „Relevanz der Kunst“⁶, die „Politik der Kunst“ oder „Über Möglichkeiten, das Ästhetische politisch zu denken“⁷ kam in den letzten Jahren wieder mehr Bedeutung zu; das zeigen bereits die Titel verschiedener Symposien, Tagungen und Diskussionsreihen.

Die KünstlerInnengruppe *Zentrum für politische Schönheit* bekommt für ihre Aktionen wie beispielsweise die „Kindertransporthilfe des Bundes“, den „Ersten Europäischen Mauerfall“ oder „Die Toten kommen“⁸ große mediale wie öffentliche Aufmerksamkeit. Das aber ist nur ein sehr bekanntes Beispiel dafür, dass KünstlerInnen sich zu politischen Ereignissen und in Umbruchsituationen positionieren und ihre Ausdrucksmittel dafür einsetzen, um auf Missstände aufmerksam zu machen, Veränderungen zu schaffen, Gesellschaft zu gestalten oder Abläufe zu stören. Das ließ sich beispielsweise während des arabischen Frühlings, im Zusammenhang mit den Protesten gegen die türkische Regierung auf dem Taksimplatz oder den

⁵ „Politische Kunst“ ist der Titel der Dezember-Ausgabe des Magazins *Texte zur Kunst* im Jahr 2010 (<https://www.textezurkunst.de/80>)

⁶ Die *Relevanz der Kunst* wird in der gleichnamigen Diskussionsreihe der HGB Leipzig diskutiert. (http://www.hgb-leipzig.de/Relevanz_der_Kunst)

⁷ *Politik der Kunst. Über Möglichkeiten, das Ästhetische politisch zu denken* lautete der Titel eines Symposiums des Goethe-Instituts im Juni 2015. (<https://www.goethe.de/de/uun/ver/pdk.html>)

⁸ http://www.politicalbeauty.de/Zentrum_fur_Politische_Schonheit.html

Demonstrationen von *Pegida* und anderen angeblichen RetterInnen des Abendlandes beobachten. Werden wir, wie Malzacher im Juni 2015 schreibt, „Zeugen eines Paradigmenwechsels im Verhältnis zwischen Kunst und Politik“ (Malzacher 2015)? „Nach hunderten Jahren des Kampfes für die Autonomie der Kunst, nach Jahrzehnten des Lernens, dass die wesentliche Qualität von Kunst ihre Ambiguität ist, nach Jahren des Wiederholens, dass Kunst Fragen stellt und nicht Antworten gibt, gibt es plötzlich diesen hartnäckigen Ruf nach einer Kunst, die nützlich ist, nach direktem Engagement, nach künstlerischem Aktivismus, nach Einmischung in die politische Realität unserer Gesellschaften und Ökonomien.“ (ebd.)

Vor dem skizzierten Hintergrund, stellt sich mir die Frage, wie es um das Verhältnis von Kunst und dem Politischem im Bereich der Bildung gestellt ist.

Wenn KünstlerInnen wie beispielsweise Christoph Schlingensief und KünstlerInnen-Gruppen wie das *Zentrum für politische Schönheit*, *The Yes Man* oder *WochenKlausur*⁹ es durch ihre Kunst vermögen, zu stören, Aufmerksamkeit für relevante Themen zu schaffen, Gesellschaft zu gestalten und Strukturen für soziale Aufgaben zu etablieren, könnte die künstlerische Bildung dann nicht ein Weg sein, Lernende politisch zu bilden und zum politischen Denken und Handeln zu aktivieren? In der Zusammenarbeit mit einer politischen Bildnerin habe ich selbst erleben können, dass der künstlerische Ansatz und Schaffensprozess einen neuen Zugang auch zu politischen Themen, ihre affektive Durchdringung und eine leichtere Positionierung ermöglichen kann.

In dem zweijährigen Programm *Über Lebenskunst.Schule*, das von der *Kulturstiftung des Bundes* initiiert wurde, entstanden Schulprojekte an der Schnittstelle von Kunst und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Sie wurden wissenschaftlich begleitet und ausgewertet. Für die *Interventionen* – ein jährliche Festival mit Tagung der *Kultur Projekte Berlin* war 2015 unter dem Titel *Refugees in Arts and Education* ein politisches und gesellschaftliches Thema in den Kontext von Kunst und Bildung gestellt.

Es lassen sich noch viele weitere Beispiele finden, die darauf verweisen, dass Chancen in der Verbindung von Kunst und Politischem im Bereich der Bildung erkannt werden. Die Verzahnung wird praktiziert, doch findet, darauf weist Anja Besand (im Jahr 2012) hin, „eine theoretische Auseinandersetzung mit den Chancen und Problemen, die sich durch solche Kooperationen ergeben nur sehr bedingt statt.“ (Besand 2012a: 11) Ihren

⁹ Ich nenne nur einige Beispiele, die Liste könnte um viele weitere KünstlerInnen und KünstlerInnengruppen, auch weniger bekannte, ergänzt werden.

Beitrag zu dieser theoretischen Auseinandersetzung leistet Besand mit einer Publikation¹⁰, in der sie Beiträge von AutorInnen aus den Bereichen Erziehungswissenschaft, den Fachdidaktiken, aus der freien Kunst und der Kulturwissenschaft zusammenträgt und damit unterschiedliche Perspektiven auf das „Verhältnis von politischer und kultureller Bildung“ beleuchtet. In ihrem eigenen Beitrag wendet sich Besand in erster Linie dem schulischen Unterricht zu. Gemeinsamkeiten von Kunst- und Politikunterricht leitet sie unter anderem aus den „bildungspolitischen Begründungspapieren“ (ebd.) und den jeweiligen fachdidaktischen Grundsätzen her. Ihre Überlegungen münden in einer Liste *inhaltlicher Kooperationschancen*, die sie jeweils aus der Perspektive des Fachs Politik und des Fachs Kunst darstellt. Ihr Vorschlag ist also ein fächerübergreifender oder -verbindender Unterricht, in dem die Fächergrenzen bestehen bleiben, aber durchlässiger werden. Aus der Perspektive beider Fächer sieht sie eine Möglichkeit der Kooperation „im Kontext der Auseinandersetzung mit den kulturellen Aspekten der Globalisierung“. Aus der Perspektive der künstlerischen Bildung liege eine weitere „im Kontext der Thematisierung von Kunst im öffentlichen Raum“. Demgegenüber ergäben sich aus der Perspektive der politischen Bildung in „der Thematisierung von Partizipationschancen und -möglichkeiten“ (Besand 2012b: 53) weitere Ansätze einer übergreifenden Auseinandersetzung.

Zwar benennt Besand in ihrer Herleitung auch die sich überschneidenden Erfahrungsmöglichkeiten und Zielsetzungen im Bereich der künstlerischen und politischen Bildung, schließt jedoch mit dieser Darstellung inhaltlicher Schnittstellen.

Im Programm *KlimaKunstSchule*, das ich exemplarisch zur Beobachtung und Untersuchung weiterer Schnittstellen auswählte, stellt sich die Verbindung anders dar.

Als Inhalt ist der Themenkomplex Klimawandel und Klimaschutz vorgegeben. Der Klimawandel ist als globale Herausforderung Gegenstand politischer Debatten und der Klimaschutz eine politische wie gesellschaftliche Aufgabe. Diese Aufgabe steht auch als Ziel hinter dem Programm *KlimaKunstSchule*. SchülerInnen sollen die eigene Betroffenheit und Handlungsfähigkeit erkennen und zum Handeln für den Klimaschutz aktiviert werden: ein politisches Ziel und ein Ziel politischer Bildung. Ein Zugang wird dabei über ein Kunsterlebnis und die Begegnung mit einer/m für den Klimaschutz

¹⁰ Die Publikation *Politik trifft Kunst. Zum Verhältnis von politischer und kultureller Bildung* ist 2012 erschienen.

aktiven KünstlerIn geschaffen. Die Entwicklung eigener Projekte soll durch dieses Erleben und das Kennenlernen ungewöhnlicher Herangehensweisen initiiert werden. Die InitiatorInnen gehen also davon aus, dass die Erfahrungen, die in der Begegnung mit Kunst, mit einer Künstlerin oder einem Künstler und in künstlerischen Prozessen gesammelt werden können, das politische Denken und Handeln der Lernenden beeinflussen kann. Es ist dieser Ansatz, der mich an dem Projekt interessiert. Sollte sich die Annahme bewahrheiten, wäre der Gegenstand austauschbar. Darüber hinaus könnten die erlernten Zugangsformen, Handlungsweisen und der Erfahrungsschatz auf andere Zusammenhänge übertragen und in anderen Situationen auf sie zurückgegriffen werden.

1.3 Die teilnehmende Beobachtung

Als teilnehmende Beobachterin begleitete ich fünf verschiedene *artistic seeds*.

Mein Augenmerk galt den SchülerInnen, den KünstlerInnen und ihren Aktionen und Interaktionen. Mich interessierte die Art und Weise, wie die Kunstschaffenden auftraten, sich den SchülerInnen vorstellten und präsentierten, mit welchen Mitteln und Methoden sie die SchülerInnen an den Schaffensprozess heranführten und welche Rolle sie dabei einnahmen. Ich versuchte zu beobachten, mit welchen Einstellungen, Haltungen und Erwartungen die Gruppe den Tag begann und mit welchen Haltungen sie den Projekttag wieder verließ. Ich verfolgte, wie leicht oder schwer es den SchülerInnen fiel, in einen Schaffensprozess zu kommen, welche Stimmung beim Arbeiten herrschte und welche Rolle die Ergebnisse spielten. Nicht zuletzt interessierte mich die inhaltliche Verknüpfung mit dem Klimaschutz, dafür richtete ich meine Aufmerksamkeit auch darauf, in welchem Umfang und auf welche Art und Weise Klimawandel und Klimaschutz thematisiert wurden.

Die teilnehmende Beobachtung bestehe darin, so Goffman, „Daten zu erheben, indem man sich selbst, seinen eigenen Körper, seine eigene Persönlichkeit und seine eigene soziale Situation den unvorhersehbaren Einflüssen aussetzt, die sich ergeben, wenn man sich unter eine Reihe von Leuten begibt, ihre Kreise betritt, in denen sie auf ihre soziale Lage, ihre Arbeitssituation, ihre ethnische Stellung oder was auch immer

reagieren.“ (Goffman 1974 zit. nach Raufelder 2006: 121)¹¹. Diese Methode der Feldforschung hat ihren Ursprung in der Ethnologie, sie hat sich aber darüber hinaus im gesamten sozialwissenschaftlichen Bereich etabliert. Die Rolle der teilnehmenden Beobachterin lässt einen Spielraum. Als Forschende liegt es in meiner Hand, zu bestimmen, wie viel Distanz ich zum Geschehen wahre oder wie stark ich mich hineinbegebe und Teil der Gruppe werde. In jedem Fall gilt, dass es sich um eine sehr subjektive Form der Annäherung an den Forschungsgegenstand handelt. In der Beobachtung von Menschen und ihren Interaktionen ist der Mensch, der beobachtet mit seinem Erfahrungshintergrund, seinen Erwartungen, Sympathien und Antipathien immer enthalten. Es sei nicht damit getan, fährt Goffman fort, „nur zuzuhören, was sie sagen; man muß auch auf ihre kleinen Stöhner und Seufzer achten“ (ebd.), welche Seufzer aber gehört werden und wie sie interpretiert werden, unterscheidet sich vermutlich von BeobachterIn zu BeobachterIn.

In den *artistic seeds* vermutete ich, als reine Beobachterin, die jegliche Interaktionen verhindert, zu stören und ein Gefühl des Beobachtet-Werdens noch zu verstärken. So versuchte ich mich aus den Ereignissen nicht völlig herauszunehmen. Gleichzeitig wollte ich mich vom Geschehen und den Gruppendynamiken nicht zu sehr mitreißen und vereinnahmen lassen.

Folglich nahm ich an Übungen und Spielen beispielsweise teil und beobachtete während der kreativen Prozesse und Arbeitsphasen – mal die gesamte Gruppe aus der Ferne, mal einzelne Kleingruppen oder Personen. Wenn sich die Gelegenheit bot, führte ich Gespräche mit den einzelnen Beteiligten.

1.4 Die *artistic seeds*

Innerhalb einer Woche begleitete ich fünf verschiedene *artistic seeds*.

Ich beobachtete jeweils nur die *artistic seeds*, nicht deren Vorbereitung und Nachbereitung. Die Entwicklung und die Durchführung der entspringenden Projekte ziehen sich zum Teil über das gesamte Schuljahr, so dass sie an dieser Stelle nicht in

¹¹ Raufelder gibt in ihrer Dissertation einen Auszug aus einer Rede von Goffman während eines Kongress im Oktober 1974 wieder (vgl. ebd.)

eine Analyse einbezogen werden können.

Jede *artistic seed* wurde von einer/m anderen KünstlerIn mit je spezifischer Konzeption durchgeführt, an jeder nahm eine andere SchülerInnengruppe teil. Verbindend jedoch war der größere Rahmen, die Grundidee. Alle KünstlerInnen begegneten den SchülerInnen als Schulexterne, in der Rolle des Künstlers/ der Künstlerin, der/ die sich aus eigenem Antrieb mit dem Klima auseinandersetzt und sich für den Klimaschutz einsetzt. Sie trugen neue Perspektiven und Ausdrucksmittel an die SchülerInnen heran und wollten sie an einen Punkt führen, von dem aus sie ein eigenes Projekt entwickeln können (und wollen).

In einem ersten Schritt gebe ich einen Überblick über die fünf *artistic seeds*, dabei verzichte ich auf eine ausführliche Beschreibung jeder einzelnen *seed*. In einem zweiten Schritt stelle ich die *KünstlerInnen*, die *SchülerInnengruppen*, das *künstlerische Medium*, den *Ort des Geschehens* und den *Bezug zum Klimawandel* in den verschiedenen *artistic seeds* einander gegenüber und lasse dabei Beobachtungsfragmente einfließen.

1.4.1 Ein Überblick

Blätterrauschen: Der Filmemacher Sören Wendt führt eine zehnte Klasse des Christian-Gymnasiums in Hermannsburg in die Grundlagen des Animationsfilms ein. JedeR SchülerIn entwirft ein Objekt, das er/ sie zum Klimawandel assoziiert und erstellt es dann aus Pappe in seinen verschiedenen Phasen (d.h. in verschiedenen Größen oder Stadien eines Bewegungsablaufes). Während einer Kamerafahrt werden alle Objekte zu einer Erzählung verdichtet und animiert. Es entsteht der Film *Zeitreise*.

Zukunftsmusik: Die SchülerInnen einer fünften Klasse der Saaleschule (IGS in freier Trägerschaft) in Halle/ Saale musizieren und rappen mit dem Musikerduo *Polyluxus*. In improvisierten und gedichteten Texten ermahnen die SchülerInnen zum Klimaschutz. Abschließend geben die SchülerInnen und *Polyluxus* ein kleines Konzert für die Parallelklasse und die LehrerInnen.

Textkraftwerke: Jörg Isermeyer führt SchülerInnen einer achten Klasse der Humboldt-

Oberschule in Bremerhaven ins kreative Schreiben ein. In freier Assoziation und Positionierung zum Klimawandel, schreiben die SchülerInnen in Kleingruppen Erzählungen, Gedichte, Raps oder sammeln Fragen. Auf dem Wochenmarkt veranstalten sie eine Guerillalesung und konfrontieren die PassantInnen mit ihren Fragen und Gedanken.

Parkplatzreflexionen: Ruben Bürgam lädt einen Kunstkurs des zehnten Jahrgangs am Gymnasium Stift Keppel (Hilchenbach) ein, das City-Parkhaus Köln-Ehrenfeld künstlerisch zu erforschen. Ihre Beobachtungen stellen die SchülerInnen fotografisch, zeichnerisch und mittels Tonabdruck dar.

Erdwächter: Inspiriert durch die gleichnamige Werkreihe von Jürgen Block, die sie bereits während eines Atelierbesuchs kennenlernen konnten, malen die SchülerInnen einer achten Klasse der Gertrud-Bäumer-Realschule Dortmund auf Leinwänden. Dabei stellt jedeR dar, was für sie/ ihn schützenswert ist. Die *seed* findet in der *Galerie an der Ruhr* in Mülheim statt.

1.4.2 Eine Gegenüberstellung

Die Künstlerin/ der Künstler/ die Künstler

Die KünstlerInnen unterscheiden sich selbstverständlich in ihrem Wesen. Der eine ist ruhig und gelassen, nimmt sich selbst eher zurück, die andere sprüht Energie und Begeisterung aus und lässt die SchülerInnen an ihren Beobachtungen und Herangehensweisen teilhaben. Im Falle von *Polyluxus*, dem Musikerduo, wurde die *seed* von zwei Künstlern durchgeführt, die sich in ihrem Wesen und bezüglich ihrer Aufgaben während der *seed* ergänzen.

Einen weiteren Unterschied beobachtete ich in der Art und Weise, wie die KünstlerInnen ihre Rolle verstehen.¹² Die KünstlerInnen greifen unterschiedlich stark

¹² Die ProjektleiterInnen von *BildungsCent* wählen bei der Akquise explizit KünstlerInnen und nicht KunstpädagogInnen aus. In der Begegnung mit Menschen jedoch, im Austausch über Kunst, in der Einführung in neue Handlungsformen und Techniken und im gemeinsamen Schaffensprozess kommen unweigerlich Bildungsaspekte ins Spiel.

in den Ablauf des Tages und das Handeln der SchülerInnen ein. In der *artistic seed Erdwächter* befinden sich die SchülerInnen während der gesamten Dauer im eigenen Schaffensprozess. Der Künstler gibt keine Strukturierung oder Unterbrechung vor, Gespräche erfolgen bei Bedarf zwischen dem Künstler und einer einzelnen Schülerin oder einem Schüler.

Im Gegensatz dazu ist der Tag mit *Polyluxus* stark strukturiert und scheint einer bestimmten Dramaturgie zu folgen, die jedoch flexibel an die Gruppe angepasst wird. Unterbrochen werden die Phasen des Musizierens durch Übungen und Spiele.

Gemeinsam ist allen KünstlerInnen, dass sie Professionalität und Ernsthaftigkeit vermitteln. Ihre Arbeit als KünstlerIn bringt es mit sich, dass sie aus eigenem Antrieb, dem Gefühl der Dringlichkeit und nicht aufgrund äußerer Zwecke tätig sind. Dass sie sich in ihrer künstlerischen Auseinandersetzung dem Klimaschutz verschreiben, zeugt dafür, dass es ihnen auch damit ernst ist.

Alle KünstlerInnen wirken gut vorbereitet. Sie stellen (hochwertige) Materialien und gegebenenfalls Technik zur Verfügung. Ruben Bürgam lässt von einem Lastenfahrradtaxi ein umfangreiches Equipment ins Parkhaus transportieren: Ton, Kameras, Spiegelfliesen, sogar einen tragbaren Fotodrucker. Jörg Isermeyer packt auf dem Marktplatz ein Mikrofon und einen Verstärker aus. Das lässt den Eindruck entstehen, dass der gemeinsamen Arbeit eine besondere Bedeutung zugesprochen wird, dass es sich lohnt, das Beste zu geben.

Die SchülerInnenengruppe

Einerseits gibt es objektive Unterschiede zwischen den Gruppen: Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihres Alters (Fünft- bis Zehntklässler) und der Gruppengröße (17 - 28 SchülerInnen), sie kommen von Schulen unterschiedlicher Schulform (einer freien Schule, zwei Gymnasien, einer Realschule und einer Oberschule), die Schulen haben unterschiedliche Standorte, sowohl regional als auch in Bezug auf den sozialen Einzugsbereich. Bei einer SchülerInnenengruppe handelt es sich um einen Kurs mit dem Wahlfach Kunst, bei den anderen um Schulklassen.

Andererseits unterscheiden sich die Gruppen hinsichtlich der Charaktere, der Gruppendynamik und ihrer Motivation oder Begeisterungsfähigkeit. Die fünfte Klasse aus Halle zum Beispiel ist äußerst lebendig und bringt ein hohes Maß an Begeisterungsfähigkeit und Motivation mit; die SchülerInnen kommen schon neugierig

und motiviert an. In der achten Klasse aus Bremerhaven sind einige temperamentvolle und lebhaftere SchülerInnen. Der Sache aber begegnen sie erst einmal mit Skepsis. Schließlich lassen sich die meisten doch mitreißen.

Das künstlerische Medium

Jede Gruppe hat es mit einem anderen Medium zu tun: dem Animationsfilm, der Musik, der Sprache (beziehungsweise dem kreativen Schreiben), der Malerei und der Kunst im öffentlichen Raum, beziehungsweise Methoden der künstlerischen Forschung.

Der Ort

Die Projektstage finden an unterschiedlichen Orten statt: an schulexternen Orten oder in den Schulräumen. In manchen Fällen ist der Ort des Geschehens Teil des Konzepts und somit von der/m KünstlerIn vorab festgelegt. So sind Ruben Bürgams *Parkplatzreflexionen* für das Parkhaus konzipiert, und die Einladung in die *Galerie an der Ruhr* ist im Konzept von Jürgen Block verankert. Im Falle der *Textkraftwerke* mit Jörg Isermeyer findet eine erste (längere) Phase, das kreative Schreiben, im Klassenraum statt, die zweite Phase, die Guerillalesung, auf dem Wochenmarkt von Bremerhaven. Die verbleibenden zwei *artistic seeds* finden ausschließlich in der Schule statt: Die *Zukunftsmusik* in einem Musikraum, das *Blätterrauschen* in einem Kunstraum und in der Pausenhalle, die von den SchülerInnen als Kulisse für die Aufnahmen bestimmt wurde.

Der Bezug zum Klimawandel

Die SchülerInnengruppen sind alle inhaltlich auf das Thema Klimawandel vorbereitet. Es scheint für die SchülerInnen aber unterschiedlich präsent und relevant zu sein. Bei der *Erdwächter*-Gruppe, bin ich mir nicht sicher, ob eine Thematisierung in Vorbereitung auf die *artistic seed* tatsächlich stattgefunden hat und der Zusammenhang dargelegt wurde, oder ob das Thema zu einem anderen Zeitpunkt schon einmal behandelt, aber nicht wieder aufgefrischt wurde. Die *ZukunftsmusikerInnen* scheinen sich unmittelbar zuvor intensiv mit dem Thema auseinandergesetzt zu haben.

Einzelne SchülerInnen zeigen einen großen Handlungsdrang. Die anderen Gruppen erlebe ich als informiert, sie geben mir aber keine Anhaltspunkte, an denen ich

festmachen kann, inwieweit sie motiviert sind, selbst aktiv zu werden und sich für den Klimaschutz einzusetzen. Während der *artistic seeds* kommt dem thematischen Bezug eine unterschiedliche Bedeutung zu. Laut und unmissverständlich wird während der *Zukunftsmusik* auf den Klimaschutz gepocht. Die Künstler singen bereits in ihrem ersten Lied, mit dem sie sich vorstellen, vom Wunsch, die Welt zu retten und ein Großteil der SchülerInnen zieht schnell mit. Ihre Botschaft tragen die SchülerInnen und Künstler weiter, indem sie zum Abschluss des Tages ein kleines Konzert vor der Parallelklasse und einigen LehrerInnen geben:

Pflanzen sterben, Bienen sterben, Menschen sterben auch.

Das Leben, das wir leben, ist nur ein kleiner Hauch.

*Wir wolln uns nicht nur langweilen und in der Ecke sitzen,
wir wollen rausgehen, schwitzen und unsere Umwelt schützen.¹³*

Für das kreative Schreiben während der *Textkraftwerke* gibt Jörg Isermeyer einen Bezug zum Klimawandel, „im entferntesten Sinne“ vor, er ergänzt: „Wie ihr aber dazu steht, ist mir egal!“ Die Botschaften in den Texten der SchülerInnen sind teilweise leiser oder versteckter als bei den *ZukunftsmusikerInnen*. Beispielsweise wird in einer Geschichte der thematische Bezug erst am Ende deutlich, in dem sich die Folgen des Klimawandels als die Ursache für die dargestellte Katastrophe herausstellen.

Beim *Blätterrauschen* gibt es die Vorgabe, Objekte zu entwerfen, die mit dem Klimawandel in Verbindung stehen. „Was euch zum Thema Klimawandel so einfällt.“ Mit der Entscheidung für eine Blume, einen Eisbären oder ein Kohlekraftwerk und mit der Entscheidung, ob die Blume aufblüht oder eingeht, finden die SchülerInnen einen Ausdruck für die eigenen Assoziationen zum Klimawandel. Der Künstler schlägt vor, die „negativen“ Objekte, die ein destruktives Szenario herstellen, und die „positiven“ eines optimistischen, hoffnungsvollen Szenario im Film zu kontrastieren, so dass am Ende „eine positive Aussage steht“. Durch die Zusammenführung aller Objekte und deren Animation entsteht eine gemeinsame Aussage.

¹³

Refrain, gedichtet von den SchülerInnen einer fünften Klasse der Saaleschule Halle/Saale und *Polyluxus*.

Klimawandel

Klimawandel, jeder Mensch verschmutzt die Umwelt,
bald beweisen wir die Taten.
Jedem ist es egal,
Sa: doch die Folgen werden fatal sein.

Trotzdem tun es die Menschen immer wieder,
i... so kanns nicht weiter gehen.

Schmeißt den Müll weg,

Autos mit Benzin, Kraftwerke und Maschinen.

Du denkst an Klimawandel, ich hör dich nach Um-
weltschreibern schreien,

Und du denkst an CO₂.

Und rufst Bitte schränkt es ein,

Weltweite Katastrophen folgen Schuld,

Und dass sollen die Menschen sein.

Wir Menschen ^{sind} zu viel Gefahr,

Und nun wird die Welt zu heiß,

~~das~~ und wenn wir bald nichts tun verbrennt das Eis.

Abb. 1

Während der *Parkeplatzreflexionen* halten sich die SchülerInnen an einem Ort auf, der durch und durch versiegelt ist und allein dafür geschaffen, Autos abzustellen. Bereits der Ort lädt zum Nachdenken über den Umgang der Menschen mit Natur und Klima ein. Dieser Zusammenhang wird im einführenden Gespräch thematisiert und taucht in den Beobachtungen sowie den Gestaltungen der SchülerInnen vielfach wieder auf: Die Fotografien beispielsweise zeigen Pflänzchen, die durch die wenigen Lücken im Beton sprießen oder den vorgefundenen Müll auf dem Grau-in-Grau des Betons.

Jürgen Block arbeitet mit Naturmaterialien. Seinen *Erdwächtern*, Figuren, die er in Mischtechnik auf die Leinwand bringt, gibt er Augen aus Schiefer, durch die hindurch sie die Erde bewachen. Die SchülerInnen hält er dazu an, darüber nachzudenken, was für **sie** schützenswert ist. Wie weit sie den Begriff *schützenswert* auslegen, steht ihnen frei. Die SchülerInnen malen unter anderem Naturlandschaften, Erdkugeln, eine Moschee und Tiere. Es entstehen auch abstrakte Bilder.



Abb. 2

2 Einordnung in die künstlerische Bildung

2.1 Künstlerische Bildung

Künstlerische Bildung „begründet ihre Absichten, Inhalte und Methoden aus der Kunst heraus. Sie begreift die Kunstpädagogik als eine spezifische Kunst und verfolgt die Absicht, kunstpädagogische Prozesse als künstlerische Prozesse zu gestalten, welche künstlerische Weisen des Denkens und Handelns schulen.“ (Buschkühle o.J.: 7) Diese Begriffserklärung fokussiert drei Schwerpunkte. Erstens den Bezugsgegenstand der Kunst (in Abgrenzung von der Ästhetik¹⁴), zweitens den Prozess, der selbst künstlerisch sein soll und in dem drittens eine bestimmte Haltung erlernt werden soll. Die Basis für alle drei Schwerpunkte bildet ein erweiterter Kunstbegriff und Beuys Idee der *sozialen Plastik*, ein Verständnis also, das die Kunst aus ihrem eigenen System befreit und künstlerisches Schaffen auf den Bereich jeglichen schöpferischen Tuns ausweitet (das Denken eingeschlossen). Eine solche Auffassung bricht mit dem Werkbegriff und die Gesellschaft wird als Material verstanden. Wenn mit Beuys außerdem die Begriffe *Kunst*, *Mensch*, *Kreativität* und *Freiheit* unmittelbar miteinander verknüpft werden (vgl. Stachelhaus 1989: 79 ff), wundert es nicht, dass die Bildungsaufgabe künstlerischer Bildung nicht primär in der Ermöglichung eines Erwerbs von Techniken und von Kunstwissen gesehen wird, sondern in der Aneignung künstlerischer Strategien und einer künstlerischen Haltung, die eine Freiheit im Denken einschließt. Es geht „um die Befähigung, sein Leben künstlerisch zu gestalten.“ (Buschkühle o.J.: 8)

Künstlerische Bildung kann als eigenständiger Bildungsbereich, als eigenständiges Unterrichtsfach in der Schule, oder als Prinzip für weitere Bildungsbereiche und Fächer verstanden werden.

¹⁴ Buschkühle charakterisiert ästhetisches Denken als konstruktiv, das künstlerische Denken dagegen als dekonstruktiv, da es die Konfrontation „mit dem Fremden“ (ebd.) einschließt. Die Besonderheit der künstlerischen Auseinandersetzung im Unterschied zur ästhetischen liegt für ihn in der „Notwendigkeit, eine eigene Position zu formulieren - sei es bei der Rezeption oder sei es bei der Produktion eines Werkes.“ (ebd.)

2.2 Von Kunst aus oder vom Kunstsamen getroffen

Auch für Eva Sturms Konzept „von Kunst aus“¹⁵ ist *Kunst* der Bezugsgegenstand für die künstlerische Bildung¹⁶. Ebenso versteht sie den Bildungsprozess als die Ermöglichung, einen künstlerischen Prozess zu erleben. Dass jedeR Lernende dafür einen individuell verschiedenen Anknüpfungspunkt (im Kunsterleben) findet, weist darauf hin, dass es auch Sturm nicht primär darum geht, Techniken und Wissen zu vermitteln, sondern künstlerisches Denken und Handeln erfahrbar zu machen.

Alldem liegt jedoch ein Kunstverständnis zu Grunde, das von einem erweiterten Kunstbegriff abweicht oder diesen zumindest neuen Fragen aussetzt, ein Kunstbegriff, den Sturm aus dem Denken Deleuzes ableitet¹⁷. Die Frage danach, was Kunst *sei*, bleibt unbeantwortet. Kunst lässt sich nicht auf eine einheitliche Definition herunterbrechen, weshalb es **die** Kunst nicht geben könne. Stattdessen wirft Sturm im Anschluss an Deleuze die Frage auf, „*wann* diese sich ereignet, wie und wo sie *wird*.“ (Sturm 2011: 20; Hervorhebung im Original) In der Beantwortung dieser Frage kommen die Rezipierenden zum Zuge. Denn Kunst, als etwas, das sich ereignet, braucht ein Publikum und die Interaktion. (vgl. ebd.: 21) Erst wenn eine künstlerische Arbeit jemanden berührt, etwas anstößt, seien es Gedankengänge, Gefühlsregungen oder Ideen, kann sie sich ereignen. Künstlerisch sei ein Akt dann, wenn „etwas auftaucht, das die Kraft zur Verschiebung von Bisherigem hat.“ (ebd.: 288)

Genau das soll in einer *artistic seed* passieren: Berührungen, Anstöße, Verschiebungen und Bewegungen.

Im Programm *KlimaKunstSchule* ist die *artistic seed* das Kunsterlebnis. Es unterscheidet sich, abhängig von der Künstlerin/ dem Künstler und natürlich auch abhängig von der teilnehmenden Gruppe, ihren Reaktionen und Interaktionen. Immer ist es geprägt durch die jeweilige künstlerische Haltung der Künstlerin oder des Künstlers. Alle gehen von ihrer künstlerischen Arbeitsweise, von ihrem Kunst- und auch ihrem

¹⁵ *Von Kunst aus* ist der Titel Sturms 2011 erschienenen Habilitationsschrift.

¹⁶ Eva Sturm spricht von *Kunstvermittlung*.

¹⁷ Im Schreiben über Kunst, beziehen sich Deleuze und Guattari vornehmlich auf Positionen aus der Malerei, die Künstler(Innen) sind meist männlich und in Museen vertreten. Sturm wendet die Art und Weise über Kunst zu denken auf ein weiteres Kunstverständnis an. (Vgl. Sturm 2011: 19)

Weltverständnis aus. Dabei ermöglichen einige stärker den Einblick in die eigene Arbeit, beispielsweise Jürgen Block, der die SchülerInnen in sein Atelier einlädt. Andere setzen den Schwerpunkt darauf, die SchülerInnen in eigene Arbeitsweisen einzuführen, so wie Ruben Bürgam, die die SchülerInnen mit neuen Methoden der Erforschung des öffentlichen Raums vertraut macht.

Die Begegnung mit einer Künstlerin oder einem Künstler und das künstlerische Tun während der *artistic seed* sollen einen Anfang setzen und es wahrscheinlicher¹⁸ machen, dass die SchülerInnen ein eigenes Projekt auf die Beine stellen – möglicherweise mit ungewöhnlicher Herangehensweise. Zwar hat eine inhaltliche Vorbereitung zum Zeitpunkt der *seed* bereits stattgefunden, die *seed* ist aber der Einstieg in den Schaffensprozess und der Impuls für die Entwicklung eigener Projektideen. Damit wird von Kunst ausgegangen - die Freiheit eingeschlossen, sich von ihr fortzubewegen.

Sturm plädiert dafür, von einer Begegnung mit Kunst auszugehen, um aus dem individuellen Kunsterleben, einem individuellen Berührt- oder Bewegtsein heraus in den Schaffensprozess hineinzugehen oder gar hineingerissen zu werden.

Kunst ereignet sich in der Begegnung, in einem Berührt- oder Getroffensein und Kunst ereignet sich, wenn sie fortgesetzt wird, also bewegt, weitergedacht wird oder Ausgangspunkt für Neues darstellt. Wie aber hängen Begegnung und Fortsetzung zusammen?

Das Erleben eines Getroffenseins beschreibt Roland Barthes mit dem Begriff „punctum“ (Barthes 1994: 35) in seiner Fotografietheorie. In der Rezeption von Fotografie unterscheidet er es vom „studium“ (ebd.), der emotional distanzierten Betrachtung des Bildes, die durch ein Verstehen-wollen oder Informiert-sein-wollen geleitet sei. Beim *punctum* hingegen, „bin nicht ich es, der es aufsucht [...], sondern das Element selbst schießt wie ein Pfeil aus seinem Zusammenhang hervor, um mich zu durchbohren.“ (Barthes 1994: 35)

Vom *punctum* getroffen, wird mein Inneres berührt, Zugang gewährt zum Verborgenen und Unbewusstem. Was Barthes anhand der Rezeption von Fotografie beschreibt, kann auf Kunsterlebnisse im Allgemeinen übertragen werden.

¹⁸ Eva Sturm verwendet diese Formulierung, um darauf hinzuweisen, dass Kunst selten und nicht planbar sei und deshalb ihr Ereignis nur *wahrscheinlich* gemacht werden kann.



Abb. 3

Im direkten Erleben der Musiker von *Polyluxus*, im Lauschen der Klänge, der Texte und im Wahrnehmen ihrer Begeisterung für das Musizieren und Improvisieren, lässt sich ein Großteil der SchülerInnen mitreißen. In der Beobachtung einzelner SchülerInnen, die im Rhythmus mitwippen, der Blicke die an den Musikern haften oder eines Schülers, dem ein leises „Wow“ entwischt, glaube ich, etwas von dem Inneren zu sehen zu bekommen, das getroffen und freigelegt wurde. Die SchülerInnen können hier auf einer anderen Ebene erreicht werden, als es im theoretischen Unterricht die Regel ist. Der emotionale Zugang zum Thema erleichtert es den SchülerInnen, sich in Beziehung zu setzen und Position zu beziehen.

Durch eine Irritation, die ein Schüler erlebt, weil er Wal-Geräuschen im Parkhaus vernimmt oder ein anderer, weil der Künstler plötzlich beginnt, ihn (auf dem Marktplatz) mit Schimpfwörtern zu bewerfen und ihn und seine MitschülerInnen auffordert, es ihm gleich zu tun, kann das geordnete Selbst kurzfristig in Unordnung geraten und durchgeschüttelt werden.¹⁹ Diese Möglichkeit besteht auch dann, wenn die SchülerInnen sich selbst in einer neuen Rolle erleben oder sich von den eigenen Fähigkeiten und Ausdrucksmöglichkeiten überraschen zu lassen.

In der Neuordnung des innerlich entstandenen Chaos, können alte Ordnungen in Frage gestellt werden und Verschiebungen stattfinden.²⁰

In der künstlerischen Bildung wird ein solcher Impuls als Möglichkeit verstanden, Kunst fortzusetzen, das heißt Prozesse zu generieren, die selbst künstlerisch sind, indem sie das Erlebte nicht wiederholen, sondern Eigensinn entwickeln und selbst die Kraft haben, Verschiebungen auszulösen. (vgl. Maset 2007 und Sturm 2011: 28, 122)

Die InitiatorInnen von *KlimaKunstSchule* stellen an die SchülerInnenprojekte, die im Anschluss an die *artistic seeds* entstehen sollen nicht den Anspruch, künstlerisch zu sein und Kunst fortzusetzen. Indem sie zum Klimaschutz aktivieren möchten, verfolgen sie stattdessen ein politisches Ziel. Die Entscheidung über die Art und Weise des Klimaschutzes, sei sie künstlerisch oder nicht, ist den SchülerInnen überlassen.

¹⁹ Ich gehe davon aus, dass nicht nur eine künstlerische Arbeit solche Bewegungen auszulösen vermag, sondern beispielsweise auch eine ungewöhnliche Begegnung oder der Bruch mit normierten Verhaltensweisen.

²⁰ Hierbei denke ich an Deleuze, der beschreibt, dass wir stets versuchen, die an sich chaotische Welt zu ordnen und Systeme zu entwickeln, die das Chaos bezwingen. Die Kunst jedoch setze Schlitze in unsere Ordnungen und lasse den eigentlichen Zustand von Welt, das Chaos, durchblitzen. (vgl. Sturm 2012: These 7)

Durch die Verknüpfung des Kunsterlebnisses mit dem Themenfeld Klimawandel, können entstehende Verschiebungen und Neuordnungen auch in diesem Bereich stattfinden. Werden die SchülerInnen „getroffen“, fällt es ihnen vermutlich leichter, sich selbst dazu in Beziehung zu setzen. Sollte daraus eine Dringlichkeit, aktiv zu werden, erwachsen, ist die Motivation größer, außergewöhnliche Projekte zu entwickeln. Die KünstlerInnen zeigen ihnen dafür Beispiele auf, die allerdings nicht reproduziert werden, sondern inspirierend wirken sollen. Die SchülerInnen lernen zudem künstlerische Strategien kennen, die sie auch auf andere Bereiche anwenden können.

Die Pflänzchen, die aus den künstlerischen Samen sprießen, könnten also in andere Sphären hineinwuchern. Die Frage, ob es sich dabei noch um eine Fortsetzung der Kunst handeln kann, oder ob Kunst dabei nicht viel mehr instrumentalisiert wird, wird noch zu diskutieren sein.²¹

3. Einordnung in die Politische Bildung

3.1 Politische Differenz: das Politische ≠ die Politik

Bevor ich auf die Politische Bildung zu sprechen komme, möchte ich *das Politische* von *der Politik* unterscheiden, eine Praxis die als „politische Differenz“ (z.B. Bedorf 2010: 15) bezeichnet wird. In der politischen Theorie und Philosophie wird diese Trennung von zahlreichen DenkerInnen vorgenommen, wenngleich auf unterschiedliche Art und Weise und mit zum Teil unterschiedlichen Begrifflichkeiten. Gemeinsam ist es den Theorien, dass die Politik (bei Rancière: Polizei²², bei Badiou: der Staat) den engeren Begriff darstellt und das System mit seinen Institutionen, Organen und Normen, also die Organisationsstruktur einer Gemeinschaft umfasst. Während der weitere Begriff des Politischen (bei Rancière und Badiou: die Politik) etwas Dynamisches bezeichnet, das sich temporär zwischen den Menschen ereignen kann. Immer beziehen sich das

²¹ Siehe Kapitel 4.4

²² „Vom 15. bis ins 17. jahrh. verstand man unter polizei die regierung, verwaltung und ordnung, besonders eine art sittenaufsicht in staat und gemeinde und die darauf bezüglichen verordnungen und maszregeln [...], auch den staat selbst, sowie die staatskunst, politik“ (DWB, Abkürzung und Kleinschreibungen im Original)

Politische und die Politik aufeinander, sei es indem das Politische normative Bedeutung (vgl. ebd.: 16) für die Politik hat oder indem es einen widerständigen Gegenpol bildet. Für Arendt liegt das Politische in der Pluralität der Menschen begründet und stellt ihr „Zusammen- und Miteinander-Sein“ (Arendt 2010: 9), einen Aushandlungsprozess dar. So wie ich Arendt verstehe, ist damit nicht die gesetzgebende Aushandlung gemeint, die der Politik angehört, sondern das bloße Einander-begegnen und Sich-zeigen in Verschiedenheit.

Rancière geht einen Schritt weiter und stellt das Politische (mit seinen Worten: die Politik) als widerständig, störend und unterbrechend dar. Es sei die „Einrichtung eines Anteils der Anteillosen“ (Rancière 2002: 24) und damit Unterbrechung der Politik (Polizei), welche für ihn per definitionem repressiv und ausschließend ist (vgl. Rancière 2002: 39 f.). Nach diesem Verständnis kann das Politische nicht institutionalisiert werden, da es dann selbst zur Politik und wieder andere ausschließen würde.

Aus beiden Theorien ziehe ich Aspekte für mein Verständnis des Politischen: Einerseits die Vielheit und Verschiedenheit der Menschen und damit die Notwendigkeit des Austauschs und der Aushandlung als Basis für das Politische. Andererseits die Möglichkeit der Unterbrechung, Befragung, Kritik und Störung der Strukturen der Politik durch das Politische, das sich durch die Vielheit der Menschen und ihre Möglichkeit zu handeln, bestimmt.

3.2 Politische Bildung und das Politische in der Bildung

3.2.1 Politische Bildung

Im Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland definiert Massing die Politische Bildung im engeren²³ Sinne als „die Sammelbezeichnung für alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen von Bildungseinrichtungen, um Jugendliche und Erwachsene mit den zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten.“ (Massing 2013: 1)

²³ Ein weiteres Begriffsverständnis bezieht alle Prozesse mit ein, „die auf jeden Menschen als Mitglied einer sozialen und politischen Ordnung über unterschiedliche Gruppen, Organisationen, Institutionen und Medien politisch prägend einwirken.“ (Massing 2013: 1)

Als Ziel gilt gemeinhin die politische Mündigkeit. Dieser gemeinsame Zielbegriff wird dabei jedoch unterschiedlich ausgelegt und die Vorstellungen von den geeigneten Wegen und Lernkonzepten zum Erreichen politischer Mündigkeit werden kontrovers diskutiert.

In der Formulierung Massings, die Lernenden sollen mit Voraussetzungen *ausgestattet* werden, könnte bereits eine dieser Vorstellung sichtbar werden: die Lernenden werden passiv dargestellt. Für andere (und diesem Verständnis schließe ich mich an), ist das Mündig-werden, verstanden als die Übernahme von Verantwortung für mich und für die Gesellschaft und als das Erlangen von Selbstbestimmtheit und Urteilsfähigkeit (vgl. Schneider/ Toyka-Seid 2013), nur in einem Prozess möglich, an dem die Lernenden aktiv beteiligt sind. Bereits in Kants oft zitierter Aussage, die Aufklärung sei der „*Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit*“ (Kant 1999: 20; Hervorhebungen im Original) ist der Weg zur Mündigkeit als ein aktiver beschrieben. (vgl. Oeftering 2013: 42)²⁴

Politische Bildung mit dem Ziel der Mündigkeit bewegt sich in einem „Spannungsverhältnis von *Integration* und *Emanzipation*“ (Oeftering 2013: 87; Hervorhebungen im Original). Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal politischer Bildungskonzepte, ist die stärkere Betonung der einen oder der anderen Aufgabe. Mit der Nennung des Ziels einer *Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben* betont Massing in seiner Definition in erster Linie die integrative Aufgabe. Dem sollte, um den Ziel der Mündigkeit gerecht zu werden, die Lernaufgabe von Unabhängigkeit und Kritikfähigkeit gegenübergestellt werden.

3.2.2 Das Politische in der Bildung

Wie unterscheidet sich die politische Bildung von der allgemeinen Bildung, die sich ebenso dem Ziel der Mündigkeit verschreibt? In der **Politischen** Bildung, sollen sich

²⁴ Ähnliches lässt sich bei Arendt wiederfinden, die das Handeln als eine Bestätigung des Menschen seines Erscheinens in der Welt beschreibt und betont, dass es des eigenen Zutuns bedarf um das bloße körperliche Existieren in der Welt handelnd zu bestätigen.

die Lernenden darin üben, Fragen der Politik und des Politischen zu beurteilen, Verantwortung auch für die Gesellschaft zu übernehmen, zum Beispiel in dem sie Möglichkeiten der Mitbestimmung kennenlernen ... Doch der Übergang ist fließend, insbesondere, wenn der weite Begriff des Politischen angelegt wird. Das besondere Verhältnis von Bildung und politischer Bildung zeigt sich einmal mehr an der Tatsache, dass die politische Bildung neben ihrer Bedeutung als eigenständiger Bildungsbereich (und als eigenständiges Unterrichtsfach in der Schule) auch als Prinzip der Bildung verstanden wird: Da „das politische Verhalten ein Teil der geistigen und sittlichen Gesamthaltung des Menschen darstellt [...] ist politische Bildung ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer und für alle Schularten.“ (Kultusministerkonferenz 1950)²⁵

Für Gramsci ist Bildung per se politisch, insofern, als dass sie tradierte Strukturen und Machtverhältnisse immer reproduziert und stabilisiert oder aber durchbricht. (vgl. Sternfeld 2010: 60) Gilt das Prinzip politischer Bildung und das Ziel der Mündigkeit, sollte die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden in den Blick genommen werden, da sie es ist, in der Gleichberechtigung, Selbstbestimmung, Kritik- und Urteilsfähigkeit oder aber Unterlegenheit und Gehorsamkeit geübt werden.

Letzteres passiert, wenn das Wissen und die Lerngegenstände als eine Gabe verstanden werden, „die von denen, die sich selbst als Wissende betrachten, an die ausgeteilt wird, die sie als solche betrachten, die nicht wissen“ (Freire 1973: 58). Freire nennt diese Beziehungsstruktur „charakteristisch für die Ideologie der Unterdrückung“ (ebd.). Die Lernbeziehung kann im Gegensatz dazu auch wechselseitig gestaltet sein, so dass Lehrende wie Lernende bereit sind, dazuzulernen und zu begreifen, „dass sie selbst im Prozess verändert werden und diesen Wandel sogar begrüßen.“ (Terkessidis 2015a: 14)²⁶ Hierbei muss „Autorität [...] nicht verleugnet, sondern sollte transparent im Sinne der Zusammenarbeit ausgestaltet werden.“ (ebd.: 15)

Haben die Lernenden die Möglichkeit, den Prozess durch ihre Gedanken, Fragen, Positionen und Einfälle mitzugestalten, kann er nicht vorherbestimmt und durchinszeniert sein und trägt damit auch die Möglichkeit des Scheiterns in sich. Doch die Alternative, „den Mangel aus[zu]sparen, heißt das Subjekt aus[zu]sparen.“

²⁵ Aus dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.6.1950.

²⁶ Terkessidis bezieht sich mit dieser Beschreibung auf kollaborative Prozesse im Allgemeinen (wie sie in Kapitel 3.3.3 erläutert werden), nicht explizit auf die Bildungsprozesse.

(Lüthmann 1994: 6)²⁷ Und es heißt, die Möglichkeit des Infragestellens, der Kritik, der Alternativen und der Veränderung auszusparen.

3.3 Erfahrungen des Perspektivenwechsels, des Handelns, der Teilhabe und Kollaboration als Basis für das Mündigwerden

Der Bezug des Programms *KlimaKunstSchule* zur politischen Bildung liegt für mich nicht primär in der Wissensvermittlung. Die SchülerInnen erlangen Wissen über den Klimawandel und die Möglichkeiten des Klimaschutzes, damit berühren sie ein politisches Themenfeld und einen Gegenstand aktueller politischer Debatten. Um aktiv und selbstbestimmt für den Klimaschutz eintreten zu können, was als Zielvorstellung des Programms gilt, stellt dieses Wissen eine essentielle, aber keine hinreichende Grundlage dar. Zur politischen Bildung gehört auch die **Erfahrung** des Politischen. Oeftering bezeichnet sie als „*das Politische* als Modus der Aneignung“ (Oeftering 2013: 82; Hervorhebungen im Original). So kann beispielsweise Wissen über Demokratie gelernt werden, ohne dass die Lernsituation und das Beziehungsgefüge zwischen Lehrenden und Lernenden den demokratischen Grundsätzen entspricht. Die Lernenden können die Grundsätze und Theorien daraufhin möglicherweise wiedergeben, sie haben aber keine Demokratie, keine Form des demokratischen Miteinanders erfahren und sich nicht in der Rolle demokratischer Wesen geübt.

Erfahren die Lernenden hingegen, die Regeln der Lerngruppe mitbestimmen zu können, eine Stimme zu haben und sie gleichberechtigt in Diskussionen und Aushandlungsprozesse einbringen zu können oder einen Moderatoren/ eine Moderatorin für die Unterrichtsgespräche zu wählen, wird Demokratie erlebt. Die Theorie wird mit den eigenen Erfahrungen und den damit verbundenen Empfindungen von Freude, Enttäuschung, Aufregung, Angst, Stolz oder Ärger

²⁷ „Wenn er (der Lehrer; L.B.) schon alles weiß, schon alles hat, schon ganz vollkommen und allmächtig ist: wazu (sic!) fragt er mich dann - was will er dann von mir? Die Antwort kann nur sein: er will mich einpassen in seine Geschlossenheit, die ich ihm durch eine vorab definierte Antwort zu bestätigen habe: er will mich fressen. Oder: er will mir das nehmen, was mich eigen und anders macht: meinen Mangel. Das Subjekt soll als Subjekt verschwinden.“ (Lüthmann 1994: 9)

verknüpft.

Die Erfahrungen, die die SchülerInnen während einer *artistic seed* sammeln können, fallen auf den Nährboden des erlernten Grundlagenwissens über den Klimawandel.

Auch hier ist die Idee, dass Wissen und Erfahrungen miteinander verknüpft werden.

Das Äquivalent zu dem Beispiel des Demokratielernens, bei dem die Lehr-Lern-Beziehung selbst eine demokratische ist, könnte im Falle des Themas Klimawandel ein Projektunterricht sein, in dem die SchülerInnen beispielsweise eine Bürgerinitiative gründen, mit der sie sich für den Ausbau des öffentlichen Nahverkehrs und dessen stärkere Subventionierung einsetzen. Die SchülerInnen sammeln **während** der *artistic seed* aber keine konkrete Erfahrungen des Politischen im Sinne eines Klimaschutzprojektes.

Die Erfahrungen, die die SchülerInnen in den *seeds* sammeln können, fasse ich unter den Begriffen *Perspektive wechseln*, *Handeln* und *Teilhaben* beziehungsweise *Kollaborieren* zusammen.



Abb. 4

3.3.1 Perspektive wechseln

Einen neuen Standpunkt einnehmen, ausprobieren, von einer anderen Seite betrachten, sich in die Sichtweise eines anderen/ einer anderen hineinversetzen, mit anderen Augen sehen, den Fokus verschieben, Altbekanntes neu sehen, anders sehen, den Blick schärfen, die Art und Weise des Sehens variieren ...

„Ich finde es cool, dass man Sachen auf eine andere Art und Weise sieht. Das ist überhaupt in Kunst immer so und das mag ich total.“ (Schülerin, Parkplatzreflexionen)

So äußert sich eine der SchülerInnen, nachdem sie einen Tag mit ihren MitschülerInnen und Ruben Bürgam im City-Parkhaus in Köln verbracht hat. Selbst wäre sie vermutlich nicht auf die Idee gekommen, einen ganzen Tag in einem Parkhaus zu verbringen – Ende November noch dazu. Bereits mit der Einladung ins Parkhaus werden möglicherweise erste Irritationen und ganz bestimmt Fragen ausgelöst. Ein Ort, der alles andere als gemütlich ist, ein Ort des Verweilens für Autos, aber nicht für Menschen, soll Aufenthaltsort, Arbeitsplatz und Forschungsobjekt werden?

„Ich dachte, wir machen bestimmt was mit Graffiti.“ (Schülerin, Parkplatzreflexionen)

Das wäre eine naheliegende Erklärung gewesen. Stattdessen wird die Gruppe mit Kartoffeln, Spiegelfliesen und verdrehten Pappteilen konfrontiert, die in zwei Parklücken als Installation angeordnet sind. Dabei erklingen Geräusche, die nicht zusammenzupassen scheinen: Kirchenglocken, Straßenlärm und so was wie Wal-Geräusche.

Die Erfahrung, dass nicht das Naheliegende geschieht, sondern etwas vorgefunden wird, womit die SchülerInnen nicht haben rechnen können, führt zu einer erhöhten Aufmerksamkeit. Vergleichbar ist das mit einem unterschiedlichen Maß der Aufmerksamkeit, mit der ich meine alltäglichen Wege gehe und jener, mit der ich mich durch eine mir unbekannte Gegend bewege, in der ich an jeder Ecke Neues, mir Unbekanntes erwarte. Ein unerwartetes Ereignis auf meinem alltäglichen Weg oder eine Verschiebung meines Fokus (zum Beispiel die Suche nach allem, was blau auf diesem Weg ist) kann mich jedoch, zeitweise, in einen Modus erhöhter Aufmerksamkeit bringen und den bekannten Weg neu wahrnehmen lassen.

Ähnliches passiert im Parkhaus. Um die Aufmerksamkeit noch zu erhöhen und einen Modus der genauen und spielerischen Beobachtung des vermeintlich bekannten Ortes zu erleichtern, gibt die Künstlerin Impulse und Hilfsmittel. Beim Durchschreiten des Parkhauses mit einer Spiegelfliese auf der Nase, zeigt der Blick nach unten die Decke

des Parkdecks, der Blick nach vorn beinlose, doppelrumpfige Wesen, beim Gehen scheint das Gebäude zu schwanken. Nah bei nah auf einem Hocker sitzend, nimmt die gesamte Gruppe nur ein Drittel einer Parklücke ein, die Parklücke, die beim Einparken eines Autos eher klein erscheint, wirkt in dieser Relation riesengroß.

Durch den neuen Blick und die genaue Beobachtung, entdecken die SchülerInnen den eigentlich bekannten Ort neu. Dabei stellen sie Bekanntes und bisher Akzeptiertes in Frage: „Den Menschen sind ihre Autos wichtiger als die Natur, deswegen machen sie die Natur platt und bauen ihren Lieblingen schicke graue Häuschen“ (Schülerin, Parkplatzreflexionen)

Ein erster Perspektivenwechsel entsteht also durch die künstlerische Herangehensweise, die sehr spielerisch und gleichzeitig analytisch sein kann.

Im Betrachten der entstandenen Arbeiten und im Austausch darüber entsteht ein weiterer Perspektivenwechsel. Die Fotografien der MitschülerInnen betrachtend, offenbaren sich der Gruppe verschiedene Versionen desselben Parkhauses.

Für Luhmann besteht darin die Funktion der Kunst, in der „*Konfrontierung der (jedermann geläufigen) Realität mit einer anderen Version derselben Realität*“ (Luhmann 1986: 624; Hervorhebungen im Original). Die SchülerInnen erfahren, dass unterschiedliche Versionen derselben Realität nebeneinander existieren können, und erleben den Einblick in eine andere Version als eine Bereicherung.

Im Bereich des Politischen sind diese Erkenntnis und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel essentiell. Im Denken Hannah Arendts nimmt er (wenn auch nicht als solcher bezeichnet) eine besondere Rolle ein. „Einsicht in einen politischen Sachverhalt heißt nichts anderes, als die größtmögliche Übersicht über die möglichen Standorte und Standpunkte, aus denen der neue Sachverhalt gesehen und von denen her er beurteilt werden kann, zu gewinnen und präsent zu haben.“ (Arendt 2010: 97) Und sie verweist darauf, dass eben diese Fähigkeit für Aristoteles die „eigentliche Kardinaltugend des Politischen ist“ (ebd.). Sie selbst begründet ihr Verständnis des Politischen auf der „Tatsache der Pluralität der Menschen“ (ebd.: 9), die jedeR für sich einzigartig sind, aber gleich in ihrer Fähigkeit im Sprechen und Handeln ihre Einzigartigkeit und damit ihren Standpunkt, ihre Weltsicht zu zeigen. Der Raum der Pluralität als Aushandlungsraum oder Zwischenraum zwischen den Menschen ist für Arendt gleichbedeutend mit dem Raum des Politischen. (Vgl. Oeftering 2013: 96 f.)

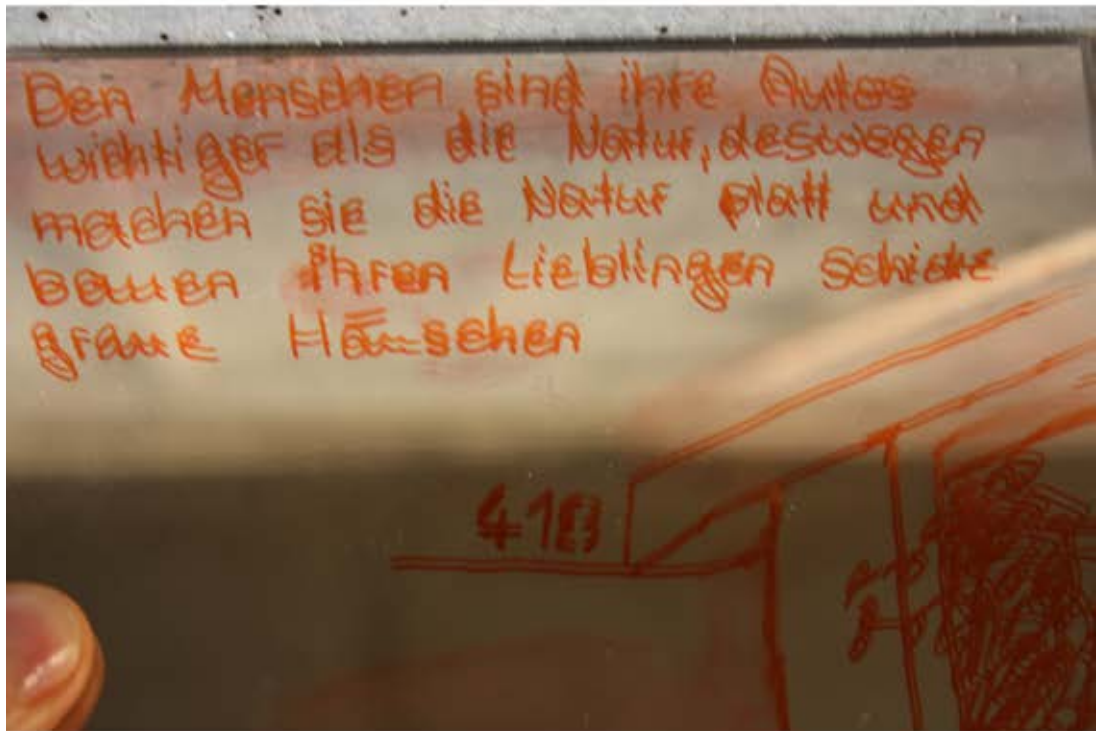


Abb. 5

Auch auf einer angewandteren Ebene, zeigt sich, dass die Möglichkeit, die Welt, einen Sachverhalt oder eine Situation aus einer anderen Perspektive zu betrachten, eine wichtige Grundlage für das gesellschaftliche Miteinander darstellt. In einer Langzeitstudie zur *Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit* konnte festgestellt werden, dass der Kontakt zu Mitgliedern einer als fremd wahrgenommenen Gruppierung, also der Austausch mit ihnen und der Einblick in ihre Sichtweisen, mit einem vergleichsweise geringen Maß an Vorurteilen und Stigmatisierungen einhergeht (vgl. Asbrock et al. 2012: 208). Vorurteile zeigen sich vor allem dort, wo keine Konfrontation, also kein Einblick in die Perspektive der/ des anderen stattfindet. (ebd.: 209)

Folglich ist der Perspektivenwechsel auch ein elementarer Bestandteil für die politische Bildung mit dem Ziel der Mündigkeit. Er ist unmittelbar mit dem Vermögen, Urteilen zu können und Verantwortung (nicht nur für sich selbst, sondern auch) für andere zu übernehmen, verknüpft.

3.3.2 Handeln

etwas tun, vollbringen, verrichten, betreiben, etwas anrühren, etwas in Bewegung setzen ...

„Handelnd und sprechend offenbaren die Menschen jeweils, wer sie sind, zeigen aktiv die personale Einzigartigkeit ihres Wesens, treten gleichsam auf die Bühne der Welt, auf der sie vorher so nicht sichtbar waren, solange nämlich als ohne ihr eigenes Zutun nur die einmalige Gestalt ihres Körpers und der nicht weniger einmalige Klang der Stimme in Erscheinung traten.“ (Arendt 1960: 169)

Als die SchülerInnen die Treppe der *Galerie an der Ruhr* hochstürmen, sind in den Räumen der ersten Etage bereits 28 Arbeitsplätze vorbereitet. Leinwände und Farben stehen bereit und schon wenige Minuten später sind die SchülerInnen im Arbeitsprozess, bringen Farbe auf die Leinwand oder fertigen Skizzen an.

Die *artistic seed Erdwächter* kommt ohne eine Strukturierung, Einführung oder Unterbrechungen aus. Die SchülerInnen vertiefen sich schnell in ihre Malereien und arbeiten ohne längere Pausen durch, bis sie mit ihrem Bild fertig und die allermeisten zufrieden sind.



Abb. 6

In Einzelgesprächen mit Jürgen Block zeigt sich jedoch, dass viele SchülerInnen dem Künstler ein kompetenteres Urteil über die Gestaltung ihres Bildes zutrauen als sich selbst. Sie versuchen, konkretere Vorgaben für den Bildaufbau zu bekommen oder Gestaltungsentscheidungen abzugeben. Da diese ihnen aber verwehrt bleiben, müssen sie aus sich selbst heraus schöpfen und eigenständig Gestaltungsentscheidungen treffen. Der Künstler bestärkt die einzelnen SchülerInnen darin, den eigenen Vorstellungen und Intuitionen zu folgen. „Ganz locker, gar nicht drüber nachdenken“ (Block, Erdwächter). Die SchülerInnen bekommen Freiheiten eingeräumt, die für sie nicht alltäglich zu sein scheinen. Eine Schülerin beschreibt: „Unser Kunstlehrer sagt uns immer genau, was wir malen sollen und wie wir das malen sollen. Aber hier sind wir ganz frei und können uns einfach frei ausmalen.“ (Schülerin, Erdwächter)

Und was hat all das mit dem Handeln zu tun? Ich beziehe mich auf den Begriff des Handelns von Hannah Arendt. Für Arendt ist das Handeln eine der drei Tätigkeiten des Menschen (Arbeiten, Herstellen, Handeln) und darunter eine besondere. Zum einen, weil das Handeln als die notwendige Voraussetzung für das Politische gilt, zum anderen (und damit verknüpft) weil es freier und offener als das Arbeiten und das Herstellen ist. Weder das Produkt (wie beim Herstellen) noch die Notwendigkeit (beim Arbeiten) sind die Motoren des Handelns. Menschen handeln aus sich selbst heraus und begeben sich dabei in einen offenen Prozess, dessen Verlauf nicht vorhersehbar und dessen Ergebnis nicht vorherbestimmt ist. Aus den Begegnungen und Interaktionen entspinnen sich Geschichten, die Bezüge der Handelnden verschieben sich. (vgl. ebd.: 183) Somit trägt das Handeln die Möglichkeit in sich, dass Unwahrscheinliches sich ereignet und Grenzen sich neu formieren. (vgl. ebd. 167 und 183)

Ich verstehe den künstlerischen Schaffensprozess als Handeln in diesem Sinne²⁸: KünstlerInnen begeben sich eigeninitiativ in einen Schaffensprozess, dessen Ergebnis kein zuvor definiertes Produkt darstellt. Es entsteht erst im Prozess, verändert sich im Prozess oder ist der Prozess selbst. „Man hat immer so ein Konzept im Kopf und dann verselbstständigt sich das. Das ist ja das tolle daran“ (Jürgen Block, Erdwächter). So erleben es auch die SchülerInnen, die von ihren teilweise sehr genauen Vorstellungen

²⁸ Hannah Arendt benennt das Kunstwerk hingegen als ein Beispiel für Produkte des Herstellens (vgl. Arendt 1960: 171), während sie das Theater als „dem Handeln entsprechende Kunstgattung“ (ebd.: 179) bezeichnet. Ob mit dem Kunstwerken Produkte des Kunsthandwerks gemeint sind oder die Unterscheidung auf ein anderes Kunstverständnis zurückzuführen ist, werde ich in diesem Zusammenhang nicht abschließend klären können.

im Prozess abrücken. „Mal einfach spontan: Das wird immer am besten.“ (Schülerin, Erdwächter)

Mit dem künstlerischen Ergebnis tritt ein Künstler oder eine Künstlerin öffentlich in Erscheinung. Die *KlimaKünstlerInnen* tun das mit ihren künstlerischen Arbeiten (im Allgemeinen) und ihrer Arbeit für den Klimaschutz (im Speziellen), damit zeigen sie sich und ihre Sichtweisen, Einschätzungen oder Forderungen und stellen sie zur Diskussion. Die Begegnung könnte einen ersten Gedankenanstoß geben, sich einzumischen und Gesellschaft mitzugestalten.

Die SchülerInnen selbst geben mit ihren Bildern, die darstellen, was sie für schützenswert halten, Persönliches von sich preis – zunächst im geschützten Rahmen des Klassenverbandes und in einem nächsten Schritt, während der geplanten Vernissage und Ausstellung, vor der Schulöffentlichkeit und ihren Familien.

Handelnd begeben sich Menschen in eine kleinere oder größere Öffentlichkeit, in ein Netz aus Bezügen, sie setzen sich Reaktionen aus und bringen sich in ihrer Einzigartigkeit ein. Für Arendt ist das ein wesentlicher Aspekt des Handelns: eigenmächtig in die Welt zu treten, sich zu zeigen und die Möglichkeit des Anfangens zu nutzen.

Die SchülerInnen erleben während der *seeds*, sich handelnd und sprechend²⁹ zeigen zu können und als die, die sie sind, gesehen und akzeptiert zu werden.

In den jeweiligen Gestaltungsprozessen der *artistic seeds* dürfen und sollen sie sich mit ihren Vorstellungen, Sichtweisen, Ideen und Meinungen (also in ihrer Einzigartigkeit) einbringen. Die Ideen der SchülerInnen beeinflussen den (gemeinsamen) Gestaltungsprozess.

„Am Anfang dachte ich, das wird ganz normal, einfach nur singen. Aber improvisieren macht viel mehr Spaß.“ (Schüler, Zukunftsmusik) *Ganz normal, einfach nur singen*, würde bedeuten die Texte eines/r anderen wiederzugeben – möglicherweise ohne einen eigenen Bezug. In der *artistic seed Zukunftsmusik* dichten die SchülerInnen eigene Texte oder rappen frei hinaus. Sie füllen ihren Gesang mit eigenen Gedanken und mit Leben und machen so von ihrer Stimme im doppelten Sinne Gebrauch. Als eine Freude daran, interpretiere ich die Äußerung des Schülers.

Weitere Reaktionen der SchülerInnen zeigen, dass sie sich aktiv und involviert erleben.

²⁹ Arendt nennt das Sprechen und Handeln häufig in einem Atemzug, da sie das Handeln an den Austausch der Menschen und das Sich-erklären knüpft.

„Mir hat es Spaß gemacht, dass wir so viel selber machen konnten.“ (Schülerin, Parkplatzreflexionen), meldet die eine zurück, der andere stellt fest:

„Das ist ein Projekt, wo man schwitzt und nicht nur rumsitzt.“ (Schüler, Zukunftsmusik)

Diese Äußerung ist bemerkenswert. Das Musizieren wird zwar hin und wieder durch Bewegungs-Spiele unterbrochen, körperlich müssen aber keine großen Anstrengungen vollbracht werden. Während des Musizierens sitzen die SchülerInnen in einem Sitzkreis. Daher verstehe ich das Schwitzen als Metapher dafür, dass sich der Schüler aktiv im Sinne von beteiligt und handelnd erlebt und durch die neuen Herausforderungen ins Schwitzen gerät. Das Sitzen stünde demnach für Passivität oder eine konsumierende oder herstellende Tätigkeit ohne Freiraum und eigenes Zutun.

Schwitzend gelangen die SchülerInnen zu Ergebnissen, die der eine oder die andere, nicht für möglich gehalten hätte. Eine Schülerin erzählt freudestrahlend: „Ich bin sonst die Untalentierteste, die es gibt in Kunst, bei meinem Kunstlehrer krieg ich immer nur Dreien und Vieren. Und jetzt kommt hier so was bei raus. Ich bin selbst ganz geschockt³⁰!“ (Schülerin, Erdwächter)

Mit der Guerillalesung in der *seed Textkraftwerke*, bekommen die SchülerInnen eine Idee davon, wie es sich anfühlt, sich einzumischen und auf der „Bühne der Welt“ (Arendt 1960: 179) zu stehen. Die Lesung in der Öffentlichkeit und das Konzert in der Schule kostet Überwindung und Mut. Im „überhelle[n] Licht des Öffentlichen“ (Arendt 2002: 250) werden die SchülerInnen aber nicht belächelt, sie blamieren sich nicht, sondern erhalten Aufmerksamkeit und Applaus.

„Das war neu, vor anderen zu stehen und was zu sagen. Erst fand ich das peinlich, aber dann hat man sich dran gewöhnt.“ (Schülerin, Textkraftwerke)

Während einige SchülerInnen sich dennoch auch im Nachhinein nicht ganz wohl in diesem Licht fühlten, fanden andere Gefallen daran und lernten die „Lust am öffentlichen Handeln“ (Oeftering 2013: 45) kennen, „die demjenigen, der sich nicht hinauswagt, versagt bleibt.“ (ebd.)

³⁰ Dem Kontext ist zu entnehmen, dass die Schülerin, wenn sie *geschockt* sagt, *positiv überrascht* meint.



Abb. 7

3.3.3 Teilhaben oder Kollaborieren

ein Teil haben, partizipieren, mitmachen, mitbestimmen, mitwirken, dabei sein, mitgestalten, mitreden, mitmischen, mitspielen, Teil sein oder zusammenarbeiten, zusammenwirken, kollektiv arbeiten, gemeinsam etwas bewirken, gemeinschaftlich etwas (er)schaffen ...

In Halle musizieren und rappen das Musikerduo *Polyluxus* und die SchülerInnen einer fünften Klasse. Die Bilder, die den SchülerInnen spontan in den Sinn kommen, wenn sie an den Klimawandel denken, sollen die Inhalte für neue Lieder werden. „Was braucht es dafür für Musik?“ (Martin Schmieder, *Polyluxus*, Zukunftsmusik) sind die SchülerInnen gefragt und sie beschreiben die Vorstellungen einer Musik, die ihren Klimabildern entspricht: „Verzweifelt“, „hoch“, „ruhig“, „kriegerisch“ oder „eine Mischung aus *Star Wars* und *Harry Potter*“. Der Gitarrist nimmt die Vorschläge auf und spielt, die SchülerInnen beurteilen seine musikalische Interpretation und der Musiker passt sein Spiel wiederum an. Die SchülerInnen werden mehr und mehr in die Entwicklung neuer Lieder einbezogen, indem sie erst die Inhalte, dann Texte und Rhythmen einbringen und schließlich selbst musizieren und rappen.

Die *artistic seeds* unter den Gesichtspunkten der *Teilhabe* und der *Kollaboration*³¹ in den Augenschein zu nehmen, erscheint mir eine Ergänzung zu den vorausgehenden Betrachtungsweisen.

Zum Mündigwerden gehört neben dem selbstständigen Urteilen³² auch die Übernahme von Verantwortung und das Erlangen von Selbstbestimmung. Verantwortung und Selbstbestimmung sind außerdem in Prozessen der Teilhabe und Kollaboration, wie auch im Handeln, erforderlich und können in ihnen geübt werden.

Teilhaben bedeutet, selbst aktiv zu werden und sich einzumischen. Um teilhaben zu können, gehören jedoch auch andere Personen oder Institutionen dazu, die mich teilhaben lassen. „Es braucht also auch Teilgabe“ (Cevikkollu zit. nach Terkessidis 2015b: 22)³³.

³¹ Kollaboration verstehe ich hier im Sinne einer produktiven Zusammenarbeit für die gemeinsame Sache, nicht in seiner negativen Konnotation, der Zusammenarbeit mit dem Gegner.

³² Siehe Perspektivenwechsel (Kapitel 3.3.1)

³³ Diese Aussage „seines Freundes“ Fatih Cevikkollu zitiert Terkessidis während des Eröffnungsvortrags zum siebten *Kinder-şum-Olymp*-Kongress „Unbedingt! Zutritt für alle zu Kunst und Kultur“, der im Juni 2015 in Freiburg stattfand.



Abb. 8

Findet keine Teilgabe statt, bleibt die Teilhabe eine leere Versprechung oder dient als Etikette.

Die Kollaboration bezieht den Aspekt der Teilgabe mit ein und löst sich von einer Benennung, die die Teilung und Zuteilung eines Gegenstands, Verantwortungsbereichs oder Mitspracherechts prononciert. Im Zentrum stehen soll stattdessen das gemeinsame Wirken, das Miteinander-arbeiten und Voneinander-lernen. Kollaborateure setzen sich selbstbestimmt für eine gemeinsame Sache ein und versuchen (auch) im Bereich des Politischen, Einfluss zu nehmen. Die Handelnden können sich dabei gegenseitig ergänzen und gemeinsam stärken. In der Kollaboration in diesem positiven Sinne sieht Terkessidis die Möglichkeit einer Stärkung für die Demokratie. (vgl. Terkessidis 2015a: 12)

Die beiden Musiker von *Polyluxus* lassen sich von den SchülerInnen zu neuen Texten, Klängen und Rhythmen bewegen.

Kollaborieren bedeutet, dass „wir alle gemeinsam lernen; da steht nicht schon von vorneherein fest, wer wem was beibringt. Es geht um Multiperspektivität und um den Prozess. Und dieser Prozess darf auch die Richtung ändern. [...] Das heißt, wenn ich kollaboriere, muss ich auch anerkennen, dass ich einen gewissen Kontrollverlust in Kauf nehmen muss. Dieser Kontrollverlust ist das, was Teilgabe bedeutet.“ (Terkessidis 2015b: 30) Indem die beiden Musiker das Mikrophon aus der Hand geben, geben sie ein Stück Kontrolle ab. Zwar bleibt durch die technische Überlegenheit vor allem der Gitarrist Martin Schmieder in einer besonderen Rolle, denn er ist es, der die Vorstellungen und Anweisungen der SchülerInnen interpretiert und in Musik übersetzt. Dabei stimmt er sich aber sehr genau mit ihnen ab. Auf die SchülerInnen wirkt diese *Überlegenheit* nicht als Macht, sie sehen sich durch die musikalische Unterstützung stattdessen selbst gestärkt. Ihren Auftritt vor der Parallelklasse knüpfen sie an eine Bedingung: „Martin muss uns wieder begleiten.“ (Schülerin, Zukunftsmusik)

Die *KlimaKünstlerInnen* haben in ihrer *artistic seed* die Rolle der ExpertInnen, die ihre spezifischen Fähigkeiten mit den SchülerInnen teilen und ihnen zur Verfügung stellen. Dabei wollen sie auch von den SchülerInnen lernen: „Ich will dich nicht lenken. [...] Nehmt euch eure Freiheit, ich will nur wissen, was ihr denkt!“ (Ruben Bürgam, Parkplatzreflexionen) Von Ruben Bürgam erfahre ich später, dass sie gerne mehr

Verantwortung abgegeben hätte, als die SchülerInnen angenommen haben. Teilgabe funktioniert also auch nicht ohne Teilnahme. Indem die KünstlerInnen die SchülerInnen darin zu stärken versuchen, von sich selbst auszugehen, anstatt mögliche Erwartungen oder Bewertungen zu antizipieren³⁴, könnten sie sie dabei unterstützen, ihren Teil anzunehmen oder an anderer Stelle sogar für diesen Teil einzutreten.

Weniger unter dem Aspekt der Teilhabe als unter einem **Teilaspekt** der Kollaboration, betrachte ich die *artistic seed Blätterrauschen*. Die SchülerInnen können – vermittelt durch das gemeinsame filmische Ergebnis - eine Stärkung durch die Zusammenarbeit erfahren. Zunächst scheint es für die SchülerInnen schwer vorstellbar zu sein, wie aus ihren Objekten ein Film werden soll. Noch dazu, weil sie von sich selbst glauben, „nicht zeichnen“ (mehrere SchülerInnen, Blätterrauschen) zu können. Im Betrachten des entstandenen Films erkennen die SchülerInnen, dass aus den einzelnen kleinen Objekten etwas Neues und Großes entstanden ist. So hat der Film metaphorischen Charakter: jedeR leistet einen Beitrag, zusammengefügt entsteht daraus etwas Neues, das *mehr ist als die Summe seiner Teile*³⁵, ein Ergebnis, das (innerhalb der kurzen Zeitspanne) keineR alleine hätte erreichen können.

Eingefügt in die Dramaturgie des Filmes gewinnen viele der einzelnen Objekte an Ausdruck und Bedeutung, gleichzeitig verschieben sich Bedeutungen im Kontext.

Für eine Reflexion dieser Verschiebungen bleibt im Rahmen der *seed* keine Zeit mehr.³⁶

Die *artistic seeds* sind im Konzept von *KlimaKunstSchule* und für die Genese der SchülerInnenprojekte essentiell, gleichzeitig ist für die *seeds* ein klarer zeitlicher Rahmen und eine konkrete Zielsetzung vorgesehen. Ein *Kontrollverlust* wird damit nur bedingt angestrebt. Eine wirkliche Kollaboration könnte in den Folgeprojekten stattfinden.

³⁴ In allen *artistic seeds* ist zu beobachten, dass die SchülerInnen (stärker oder weniger stark) davon ausgehen, dass sie bestimmten Erwartungen entsprechen sollen und für ihre Äußerungen und ihr Tun bewertet werden. Die KünstlerInnen schaffen stattdessen einen bewertungsfreien Raum.

³⁵ Diese Formulierung kann auf eine Aussage von Aristoteles zurückgeführt werden, die in dieser verkürzten Form häufig zitiert wird und in den allgemeinen Sprachgebrauch übergegangen ist. Ich verwende sie als Redewendung, ohne dass ich die Stelle in der *Metaphysik* habe finden können und ohne dass ich den ursprünglichen Kontext kenne.

³⁶ Hierauf werde ich im Kapitel 4.3. noch einmal eingehen.



Abb. 9

4 Künstlerische und Politische Bildung zusammendenken

4.1 Schnittstellen

Indem ich die Erfahrungen des Perspektivenwechsels, des Handelns und der Teilhabe/ Kollaboration als eine mögliche Basis für das Mündigwerden darstelle und sie anhand eines künstlerischen oder künstlerisch-bildnerischen Projekttagess beschreibe, zeige ich bereits Schnittstellen auf. Dass die ersten Verzahnungen in einem Kapitel sichtbar werden, in dem die Einordnung in die politische Bildung vorgenommen wird, zeigt eine gewisse Bewegungsrichtung auf. Künstlerische Strategien und Erfahrungen aus einem Kunsterlebnis entfalten ihre Wirkung auch in dem Bereich des Politischen und der politischen Bildung. Diese *Bewegungsrichtung* ergibt sich aus dem Programm *KlimaKunstSchule*, in dem ebendiese Wirkung vorgesehen ist.³⁷

Tendenziell werde ich diesen Kurs, den ich aus den *artistic seeds* ableite, beibehalten. Denkbar ist jedoch auch die Initiierung künstlerischen Handelns durch politische Motive.

Ich beginne mit *Kunst* und *dem Politischen* im jeweils dargelegten Begriffsverständnis: Kunst begründet sich aus der Differenz und Singularität. Das Politische begründet sich aus der Vielfalt und Einzigartigkeit der Menschen, es kann dem Tradierten und Institutionalisierten widerständig begegnen und eine Unterbrechung darstellen. Beide treffen sich also in dem Wesenszug, nicht reproduktiv sein zu wollen, sondern Anfänge zu ermöglichen und Richtungen zu wechseln.

Den Richtungswechsel finde ich im Perspektivenwechsel wieder, aber auch im *Kontrollverlust* einer Kollaboration oder der Offenheit im Handeln. Das Handeln ist zudem selbst ein Anfangen (wie mit Arendt dargelegt wurde).

In einer künstlerischen Bildung, die den Anspruch hat, *künstlerisch* (vgl. Maset 2007) zu sein, so wie in einer politische Bildung die den Anspruch hat, *politisch* (vgl. Oeftering

³⁷ Ob die politische Bildung damit zur Nutznießerin der künstlerischen Bildung wird, oder ob aus diesem Nutzen eine Symbiose entstehen kann, wird im Kapitel 4.4 diskutiert werden.

2013: 87) zu sein, wird gefordert, dass Kunst beziehungsweise das Politische sich in der Bildungssituation ereignen, dass die Lernenden mit ihnen in Kontakt treten, statt nur über sie zu sprechen.

Mit den *artistic seeds* wird ein Beispiel aufgezeigt, wie Berührungen im künstlerischen/künstlerisch-bildnerischen Bereich sich in den Bereich der politischen Bildung und möglicherweise des Politischen fortsetzen lassen. Ebenso gut kann ich mir vorstellen, ein *punctum* im Bereich des Politischen zu sehen, und damit das Politische an den Anfang einer künstlerischen Auseinandersetzung zu stellen. So wie die *KlimaKünstlerInnen* ihr *punctum* in der Klimapolitik oder im Umgang der Menschen mit der Umwelt finden, könnte für SchülerInnen die Empörung über einen (anderen) Missstand oder eine Entscheidung in der Politik einen Impuls darstellen, künstlerische Ausdrucksformen zu finden, um der Empörung Gestalt zu geben. Sie könnten sich auch mittels künstlerischer Strategien positionieren und damit wieder in den Bereich des Politischen zurückwirken.³⁸

„Aufmerksame Wahrnehmung, sensible Empfindung, kenntnisreiche Reflexion und visionäre Einbildungskraft haben ihre je spezifische Bedeutung beim Erfassen und Verändern einer Situation.“ (Buschkühle 2002: 4) Darin zeigt sich eine Verzahnung, in der vor allem wieder die künstlerische Bildung auf die politische wirkt. Denn in der künstlerischen Bildung lässt sich eine sehr genaue Wahrnehmung und Beobachtung üben. Im Verlassen der festgetrampelten Pfade und festgeblickten Achsen können neue Zugänge und Wege gefunden werden. Künstlerisch handelnd kann somit erlernt werden, was für das politische Handeln unabdingbar ist: ein Vorstellungsvermögen, das über das Bekannte hinausreicht und utopisches Denken ermöglicht. Denn „[e]rst in chaotischen Bedingungen werden umfangreiche Bewegungen angestoßen, die zu neuen Formen führen können. Die Kunst ist der Ort, an dem solche kreativen Situationen ständig geschaffen werden.“ (Buschkühle 2002: 5)

Im künstlerischen Schaffen und in der Auseinandersetzung mit Kunst kann ich nicht nur üben, einen **anderen** Standpunkt einzunehmen, sondern auch meinen **eigenen**

³⁸ Eine Voraussetzung dafür ist natürlich, dass die Lernenden in der Lage sind, sich zu einer (politischen) Situation in Beziehung zu setzen und eine Berührung zu spüren. Das fällt (anfänglich) sicherlich bei einer solchen politischen Entscheidung leichter, von der die SchülerInnen unmittelbar betroffen sind (zum Beispiel die Schließung eines Schwimmbads).

Standpunkt einzunehmen. Mit der künstlerischen Arbeit finde ich einen Ausdruck für meine subjektiven Wahrnehmungen, Empfindungen und Gedanken und im Sprechen über Kunst offenbare ich meine Sichtweisen. Ebenso wie ich im Sprechen über eine künstlerische Arbeit vorgehe, kann ich im Sprechen über Politik, einen politischen Gegenstand oder eine Norm vorgehen. Ich beschreibe, was ich wahrnehme, wie ich diese Wahrnehmungen einordne, was sie für mich bedeuten und was mich gegebenenfalls verwundert oder irritiert. Was nehme ich wahr, wenn beispielsweise von Freiheit die Rede ist? Ich frage mich, was ich unter Freiheit **an sich** verstehe und was sie **mir** bedeutet. Darüber kann ich in den Austausch treten, Wahrnehmungen und Vorstellungen abgleichen und sie diskutieren. Solche „Übersetzungsleistungen“ (Emcke 2015: 5) müssen vollbracht werden, um Werte „nicht einfach nur zu versprechen, sondern zu überlegen, worin [sie ...] bestehen“ (ebd.). Sie müssen außerdem vollbracht werden, um Werte nicht einfach nur auswendig zu lernen ohne sie zu verstehen, wahrzunehmen oder zu erfahren. Im Sprechen über Kunst, Politik, das Politische oder über Welt, decken die Beteiligten auf, was in ihnen resoniert und welche Erwartungen und Erfahrungen dem zugrunde liegen. Sie üben, sich zu positionieren und in Relation zu setzen.

„Man kann von der künstlerischen Bildung deshalb erwarten, daß sie einen einzigartigen Beitrag zur Ausbildung von Menschen leistet, die auf der Grundlage ihrer eigenen Fähigkeiten eine selbstbestimmte, verantwortliche und vom Respekt für das Fremde geprägte Lebensführung in einer komplexen und widersprüchlichen Welt bewerkstelligen können.“ (ebd.: 8)

4.2 Chancen

In der Bildung ist es wichtig, verschiedene Ansätze anzubieten, um unterschiedliche Zugangsformen zu ermöglichen. Der *Ummweg* über die Kunst (vgl. Bernstorff 2013: 100) stellt dabei **einen** möglichen Ansatz dar.

Die Rückmeldungen der am Programm *KlimaKunstSchule* teilnehmenden LehrerInnen, lassen erkennen, dass sich innerhalb der *artistic seeds* die gewohnten Rollen der

SchülerInnen änderten: „diejenigen, die sonst am lautesten sind, waren gerade nicht die, die ans Mikrophon gegangen sind.“ (Lehrer, Zukunftsmusik) äußert sich der eine, eine andere wundert sich über „die Jungs“, die so gut mitmachen würden, obwohl sie sonst immer so lustlos und schwer zu begeistern wären (vgl. Lehrerin, Blätterrauschen).

Der künstlerische Zugang birgt die Chance, SchülerInnen zu erreichen, die sich über den üblichen, theoretischeren und direkteren Weg weniger angesprochen fühlen. Die oftmals große Begeisterung der SchülerInnen während der *seeds* und ihre häufig positiven Rückmeldungen lassen sogar vermuten, dass auf diesem Weg nicht nur andere, sondern auch mehr SchülerInnen erreicht werden.

Es handelt sich bei diesem Weg um einen, der das Tätigsein ins Zentrum stellt. Die SchülerInnen werden nicht belehrt, nicht moralisiert, der Gegenstand wird nicht pädagogisiert. (vgl. Benjamin 1969)

„Die Erziehung vollzieht sich daher nicht von Mensch zu Mensch, von Lehrer_in zu Schüler_in, sondern nur auf dem (Um-) Weg über die Sachen.“ (Bernstorff 2013: 100)³⁹

In den *artistic seeds* wird das dadurch unterstützt, dass die KünstlerInnen, als Schul-Externe auftreten und glaubhaft anbieten, wofür sie selbst brennen. In dieser Rolle fällt es leichter, Momente der Neugier und Möglichkeiten für *Übertragungen* zu schaffen. Das trifft an erster Stelle auf diejenigen KünstlerInnen zu, die im Kontakt mit den SchülerInnen mehr von sich preisgeben und Einblicke in ihre eigenen künstlerischen Arbeiten gewähren. Übertragung bedeutet, dass ich meinem Gegenüber, zum Beispiel dem Künstler oder der Künstlerin, Wissen beziehungsweise Fähigkeiten unterstelle, die ich selbst begehre. Das passiert möglicherweise unbewusst und ohne, dass ich weiß, was genau mich interessiert und welche Bedeutung es für mich haben könnte. Das Begehren und der Wunsch, es zu verstehen, schafft Aufmerksamkeit und Lernbereitschaft. (vgl. Sturm 2012: These 2)

Die künstlerische Auseinandersetzung bietet einen affektiven Zugang, die es den Lernenden erleichtern könnte, sich zum politischen Gegenstand (dem Klimawandel) in Beziehung zu setzen und die eigene Betroffenheit zu erkennen. Im Schaffensprozess und über das künstlerische Ergebnis erfahren die SchülerInnen Handlungsfähigkeit und

³⁹ Von Bernstorff bezieht sich mit dieser Äußerung auf Benjamins *Programm eines proletarisches Kindertheaters* von 1928.

Selbstwirksamkeit.

Die SchülerInnen, die an der *artistic seed Erdwächter* teilnahmen, seien im Anschluss wie verwandelt, sie hätten viel mehr Selbstvertrauen und wären überzeugt von dem was sie tun. Das bezöge sich nicht nur auf die Bilder, die in der *seed* entstanden sind, sondern auch auf ihre Tätigkeiten, Ergebnisse und Leistungen in der Schule. (vgl. Jürgen Block⁴⁰) Das berichtet der Lehrer dem Künstler Jürgen Block einige Wochen später. Seine Beobachtungen decken sich mit meinen Beobachtungen der SchülerInnen während der *seed* und beim Verlassen der Galerie. Viele von ihnen schienen in den wenigen Stunden ein Stück gewachsen zu sein oder aufrechter zu gehen, als sie die *seed* begonnen hatten. Eine solche *Verwandlung* war bei den SchülerInnen der *Erdwächter*-Gruppe am sichtbarsten, ähnliches beobachtete ich aber auch während der *Textkraftwerke* und der *Zukunftsmusik*.

Die Rückmeldung des Lehrers bestärkt die Vermutung, dass die Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Resonanz, die in der *seed* über die Gestaltung eines Bildes, das Schreiben eines Textes oder das Auftreten in der Öffentlichkeit gesammelt werden können, nachwirken und auf andere Bereiche übertragen werden. Eine solche persönliche Stärkung sollte Ziel jeglicher Bildung sein.

4.3 Herausforderungen

Der affektive Zugang und das „bessere“ Erreichen der SchülerInnen kann auch missbraucht werden. Wer die SchülerInnen auf einer emotionalen Ebene anspricht und sie für etwas zu begeistern vermag, kann das im Sinne einer Indoktrination ausnutzen. Nach dem *Beutelsbacher Konsens*⁴¹ gilt das *Überwältigungsverbot*, mit dem sich Lehrende der politischen Bildung verpflichten, den Lernenden eine selbstständige Urteilsbildung zu ermöglichen und sie nicht „im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln“ (aus

⁴⁰ So berichtete es mir Jürgen Block während eines Telefonats am 4.1.2016.

⁴¹ Mit dem Beutelsbacher Konsens wurden 1976 drei Gebote als Grundlagen politischer Bildung festgehalten: das *Überwältigungsverbot*, das *Kontroversitätsgebot* und der *Subjektbezug*. Herbert Schneider ergänzt den Subjektbezug um eine solidarische Komponente: die Lernenden sollen sich nicht nur selbst in Beziehung setzen können und Möglichkeiten erkennen, eine Situation im Sinne der eigenen Interessen zu verändern, sondern auch „Mitverantwortung für das soziale Ganze“ (Schneider 1987: 30) zu tragen lernen.

dem Beutelsbacher Konsens zit. nach Wehling 1977: 179). Dass die Gefahr einer Überwältigung dennoch besteht, wurde mir während der *artistic seed Zukunftsmusik* deutlich, ohne dass ich den Musikern einen bewussten Versuch der Indoktrination vorwerfe oder glaube, dass sie stattgefunden hat. Beobachten konnte ich stattdessen, dass sich - durch die Begeisterung am Musizieren und die Gruppendynamik – der unhinterfragte Zuspruch zum Klimaschutz verselbstständigte. Die Musiker sprachen sich bereits in ihrer musikalischen Vorstellung für den Klimaschutz aus und auch in den Raps der SchülerInnen wurde die Notwendigkeit, zu handeln und gegen den Klimawandel einzutreten, lautstark propagiert. Ich vermisste hierbei einen Hinweis der Musiker, dass auch Widerspruch erlaubt wäre, so wie ich es bei Jörg Isermeyer erlebte. Eine offene Gesprächssituation und die Möglichkeit zur freien Äußerung kann zwar durchaus auch wortlos signalisiert werden, dennoch könnte es einer einzelnen Person in einer Gruppe klimaschutzbegeisterter MitschülerInnen schwer fallen, die eigenen Zweifel an der Notwendigkeit oder der Wirksamkeit von Klimaschutz, oder Bedenken beispielsweise hinsichtlich wirtschaftlicher Nachteile zu äußern. Mit der Anmerkung „Wie ihr aber dazu steht, ist mir egal! Ob ihr euch für den Klimaschutz einsetzt oder sagt, das ist Sache der Politiker“ (Jörg Isermeyer, Textkraftwerke), ermöglicht der Künstler Jörg Isermeyer einzelnen SchülerInnen der Mehrheitsmeinung oder der Meinung des Künstlers zu widersprechen. Er macht damit vom *Kontroversitätsgebot* Gebrauch, nach dem der Lerngegenstand kontrovers darzustellen, Alternativen und unterschiedliche Sichtweisen zu erörtern sind.

Der einstimmige Zuspruch der *ZukunftsmusikerInnen* zum Klimaschutz kann natürlich auch als Erfolg gesehen werden, immerhin ist es das Ziel des Programms, SchülerInnen zum Handeln für den Klimaschutz zu aktivieren. Gleichzeitig sollte aber das selbstbestimmte Handeln ein Ziel sein (und so verstehe ich das Programm). Dafür, aber auch für die inhaltliche Arbeit am Thema, muss die Kontroverse möglich sein. Entsteht sie nicht aus der Gruppe heraus, sollten die Lehrenden, oder im Falle der *seeds* die KünstlerInnen, die Möglichkeit des Widerspruchs benennen. Nur wenn die SchülerInnen möglicherweise vorhandene Zweifel aussprechen und diese nicht bloß in ihnen gären, können sie diskutiert und geprüft werden. Und nur wenn die SchülerInnen aus dem Erkennen der eigenen Betroffenheit und Handlungsfähigkeit für den Klimaschutz eintreten und sich nicht bloß vereinnahmen lassen, können sie die Erfahrungen aus den Projekten übertragen und sich in der Auseinandersetzung mit

einem anderen politischen Gegenstand nach eigenem Ermessen zum Handeln entscheiden. Dafür muss ihnen signalisiert werden, dass sie ihre Meinung und damit auch ihre Zweifel und Widersprüche äußern dürfen.

Ich erinnere mich noch einmal an die Rückmeldungen des Lehrers, der seine Klasse seit der *artistic seed* als *verwandelt* und selbstbewusster erlebt. Diese Wirkung ist bereits ein Zeichen, dass der Samen aufgegangen ist, sie zeigt, dass die Erfahrungen der *seed* in jedem Fall wertvoll sind. Nun ist aber der Anspruch, dass im Anschluss Projekte entstehen, mit denen die SchülerInnen Klimaschutz betreiben, dass also ökologische, möglicherweise politische⁴² Pflänzchen aus den Samen sprießen. Dazu äußert sich eine Schülerin zum Abschluss der *Parkplatzreflexionen* kritisch: „eine Idee für ein eigenes Projekt habe ich immer noch nicht. Also hat es nicht so viel gebracht.“ (Schülerin, *Parkplatzreflexionen*) Die Schülerin knüpfte den Erfolg der *seed* daran, ob sie den Projekttag mit einer eigenen Idee verlässt. Ruben Bürgams Absicht aber war es nicht, eine konkrete Projektidee zu übermitteln, sondern „andere Ansätze und Sichtweisen anzubieten, Irritationen zu schaffen“ (Ruben Bürgam, *Parkplatzreflexionen*), und den SchülerInnen zu ermöglichen, eine bestimmte Haltung zu entwickeln: „Mir geht es darum, dass ihr frei denkt und spielerisch herangeht“ (ebd.). Doch eine Haltung und das Erleben von Irritationen und Perspektivenwechseln können zwar verinnerlicht werden, sind aber nicht abfragbar. Ihre Wirkung entfaltet sich nicht mit dem Pausenklingeln, sondern mit der Zeit.

Um es den SchülerInnen in einem zweiten Schritt zu erleichtern, auf diese Erfahrungen zurückzugreifen und sich in der Entwicklung eigener Klimaschutz-Projekte auszuprobieren, halte ich es für wichtig, dass die künstlerischen Arbeiten der SchülerInnen gemeinsam betrachtet/ gehört und reflektiert werden.

Der künstlerische Ausdruck erfolgt spielerisch und intuitiv, das macht ihn für die eine oder den anderen leichter als eine rationale Stellungnahme. Um mir meiner Positionierungen, die ich beispielsweise mit einer Fotografie vornehme, bewusst zu werden, muss ich aber einen Schritt zurücktreten und sie mit etwas Distanz betrachten. Unterstützt wird die Reflexion durch das Gespräch mit anderen. Der Austausch der

⁴² Politisch wären die Projekte dann, wenn die SchülerInnen nicht nur auf den eigenen ökologischen Fußabdruck Acht gäben, sondern entweder Informationsarbeit leisteten und andere Menschen über den Klimawandel und Möglichkeiten des Klimaschutzes aufklärten oder sie sogar versuchten in einem größeren Kontext zum Beispiel ihrer Schule, Strukturen zu entwickeln, die ein klimaschonendes Verhalten sicherten.

SchülerInnen untereinander und die gemeinsame Betrachtung der Arbeiten, beispielsweise der im Parkhaus entstandenen Fotografien, führte außerdem dazu, dass sie ihre unterschiedlichen Beobachtungen und Perspektiven teilten und in den thematischen Kontext des Klimawandels setzten.

Von den SchülerInnen der *artistic seed Erdwächter* erfuhr ich nur in Einzelgesprächen, welche umfangreichen Gedanken sie sich darüber gemacht hatten, was für sie schätzenswert ist. Ein Austausch darüber in der Gruppe oder eine gemeinsame Betrachtung der entstandenen Malereien fanden am Tag der *seed* nicht statt. Eine geplante Ausstellung mit Vernissage in der Schule wird die Möglichkeit geben, das nachzuholen.

Für die *artistic seed Blätterrauschen* könnte eine Reflexion noch eine weitere Bedeutung haben. Es wurde bereits dargelegt, dass sich die Bedeutungen einzelner Objekte im Film verschoben. Inhaltlich gewannen dadurch sowohl der Film als auch die Objekte selbst. Die Glocke, mit der eine Schülerin ursprünglich eine Weihnachtsglocke darstellen wollte, läutet im Film den Sieg der Natur über den Klimawandel ein. Während sie den Film betrachtete, zeigte die Gruppe sich freudig und amüsiert. Dennoch halte ich es für wesentlich, die Verschiebungen zu reflektieren. In einer Auswertung könnten sich die SchülerInnen einerseits über ihre Lesarten der Erzählung austauschen, andererseits könnten sie Stellung nehmen, ob sie mit der Aussage übereinstimmen und ob sie sich durch die Gruppe gestärkt oder vereinnahmt fühlen.

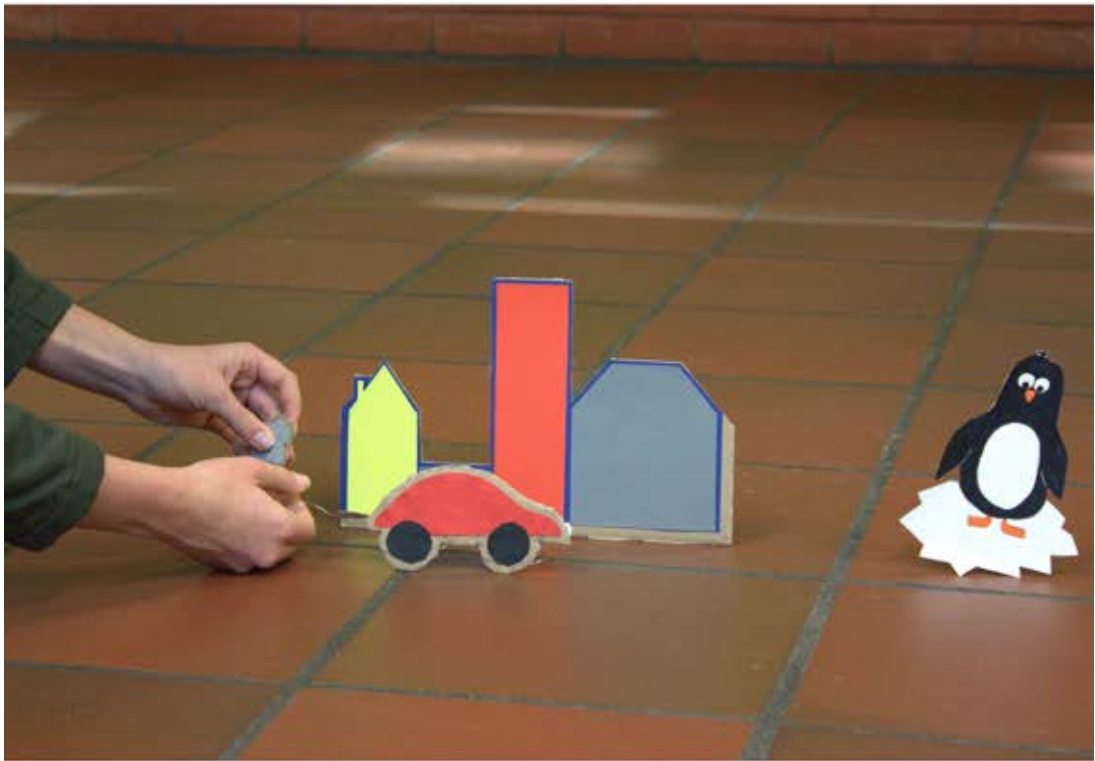


Abb. 10

4.4 Instrumentalisierung der Kunst

Die Freiheit und Offenheit, die der Kunst eigen sind und die durch eine künstlerische Herangehensweise ermöglicht werden, wurden als Chancen für die Bildung dargestellt. Es wurde die besondere Kraft einer Bildung betont, die die Sache beziehungsweise den Prozess ins Zentrum stellt, anstelle der Bildung oder der Bildungsziele. Wenn jedoch eine Aktivierung und die Mündigkeit der Lernenden dezidiert als Ziele formuliert werden, wird dann die Autonomie der Kunst in Frage gestellt? Wenn die politische Bildung von der künstlerischen Bildung *profitiert*, ist dann die Kunst noch frei?

Maset wirft dem Kunstsystem, dem Kunstmarkt und dem Schul- beziehungsweise Erziehungssystem vor, die Kunst zu instrumentalisieren. (vgl. Maset 2007: 4)

Eine Instrumentalisierung in der Schule für Bildungszwecke kann darin bestehen, dass die Kunst pädagogisiert, also zu leicht verdaulichem Lernstoff verkürzt wird. Ein solches „Vermitteln von Kunst [...] als Stoff verwandelt unter der Hand alles in ein Gift, in ein langwirkendes Gift, das die Schüler immun macht, sich je mit Begeisterung und Engagement für [...] Kunst zu interessieren“. (Kamper 1993: 44).

Diese Gefahr erscheint mir während der *artistic seeds* nicht sonderlich groß zu sein, da die KünstlerInnen keinen Stoff, sondern eine künstlerische Haltung weitergeben möchten. Die am Programm *KlimaKunstSchule* beteiligten KünstlerInnen verstehen sich zu einem großen Teil selbst als „ImpulsgeberInnen“, sie möchten anregen, begeistern und SchülerInnen ermöglichen, ihr Denk-, Handlungs- und Ausdrucksrepertoire zu erweitern oder neue Zugänge zur Realität zu finden. (vgl. Fragebogenauswertung)⁴³

Bestehen bleibt die Gefahr einer Instrumentalisierung für politische und politische Bildungszwecke in Anbetracht des Ziels einer Aktivierung für den Klimaschutz. Als *gelingen* begreifen viele *KünstlerInnen* eine *artistic seed*, wenn sie ein kritisches Hinterfragen anregen konnten oder die SchülerInnen die eigene Betroffenheit erkennen und über Handlungsmöglichkeiten nachdenken. (vgl. Fragebogenauswertung)

Einerseits passiert hier genau das, was in der künstlerischen Bildung, die von Kunst

⁴³ Ich beziehe mich hier auf die Beantwortung der Frage *Wie verstehst Du Deine Rolle im Gesamtkonzept von KlimaKunstSchule?*, die im Rahmen einer Fragebogenbefragung im Oktober/November 2015 von 35 KünstlerInnen beantwortet wurde. (Auswertung siehe Anhang)

ausgeht, als Anspruch gilt: Die Energie des Getroffenseins fließt in die Entwicklung von etwas Neuem. Andererseits bewegen sich die SchülerInnen mit der Entwicklung jenes Neuen aus der Sphäre der Kunst in eine andere, möglicherweise in die des Politischen. Zudem besteht für das entstehende Projekt die Vorgabe, es müsse ein Klimaschutzprojekt sein.

Vor dem Hintergrund eines weiten Kunstverständnisses betrachtet, ist es jedoch nicht unbedingt notwendig, eine Trennlinie zu ziehen und das Klimaschutzprojekt als nicht künstlerisch (weil politisch) einzuordnen. Längst verlassen KünstlerInnen „ihr angestammtes Territorium und mischen sich in Prozesse ein, die nicht genuin künstlerische sind“ (Borries/ Körper-Stiftung 2011: 1⁴⁴)

Stärker fällt ins Gewicht, dass mit dem Klimaschutz schon vorab eine klare Zielsetzung getroffen ist. Obwohl die SchülerInnen in der Gestaltung und Umsetzung sehr frei sind, bleibt das „In-Dienst-stellen der Kunst“ (Fragebogenauswertung) streitbar.

Ich halte es für eine große Bereicherung, freie künstlerische Prozesse zu erleben, die an keinen weiteren Anspruch als den künstlerischen gekoppelt sind. Eine ebenso große Bereicherung stellt jedoch es für mich dar, Interdisziplinarität zu erfahren und Trennlinien aufzulösen. Letzteres scheint mir innerhalb des Programms *KlimaKunstSchule* von größerer Bedeutung zu sein als die Wahrung der Autonomie der Kunst.

⁴⁴ Diese Aussage traf von Borries während der Podiumsdiskussion „*Interventionen: Neue Orte des Politischen*“ im Juni 2011, so ist es in einem Bericht bei der *Körper Stiftung* nachzulesen. (http://www.koerberstiftung.de/koerberforum/rueckblicke/berichte/2011/apr-jun/15062011.html?redirect_url=http%253a%252f%252f)

5 Ein Ausflug zum Schluss

Im Programm *KlimaKunstSchule* gilt die *artistic seed* als Impuls und Möglichkeit für die SchülerInnen, sich neue Herangehensweisen, Perspektiven und Ausdrucksmittel, vielleicht sogar eine veränderte Haltung anzueignen. Das Ziel ist, die SchülerInnen zum (politischen) Handeln zu aktivieren. Ziele politischer Bildung werden folglich mit dem künstlerischen Zugang verknüpft. Dabei vermengen sich die Kategorien, bleiben aber bis zu einem gewissen Grad bestehen. Mit der *Kritischen Kunstvermittlung* möchte ich abschließend noch einen anderen Ansatz skizzieren, in dem eine noch stärkere Verzahnung stattfindet und in dem das Politische und die politische Bildung in der künstlerischen Bildung aufgehen.

5.1 Kritische Kunstvermittlung

Was bedeutet der Anspruch, *kritisch* zu sein, überhaupt? Foucault schlägt als eine allgemeine Definition vor, Kritik sei „die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden.“ (Foucault 1992: 12)

Im Kontext der Kunst oder künstlerischen Bildung werden Lernende, RezipientInnen und BildnerInnen regiert, wenn sie die Normen und Verhaltenskodizes (vgl. Mörsch 2002: 83 f.) in Museen und anderen Kunstinstitutionen als gegeben und unveränderlich begreifen, die Anerkennungsmechanismen von Kunst als Wahrheiten verstehen oder die künstlerischen BildnerInnen als die Wissenden, die RezipientInnen als die Unwissenden vermuten.

„Wie ist es möglich, daß man nicht derartig, im Namen dieser Prinzipien da, zu solchen Zwecken und mit solchen Verfahren regiert wird – daß man nicht so und nicht dafür und nicht von denen da regiert wird?“ (Foucault 1992: 11 f.) Kritisch zu sein bedeutet, Fragen zu stellen, zu *hinterfragen*.

Kritische KunstvermittlerInnen und Lernende in der kritischen Kunstvermittlung befragen den Kontext, in dem sie einander begegnen, den Gegenstand, mit dem sie sich befassen und die Beziehung, in der sie sich befinden. Sie fragen danach, wer auf die Bühne treten darf und wer dort gesehen wird (vgl. Huber/ Zobl 2014: 2), wer

zuschaut, wessen Applaus gehört wird und ob sich die Rolle der Zuschauenden im Applaudieren erschöpft.

Das Ziel Kritischer Kunstvermittlung ist die „Kritikfähigkeit und Selbstermächtigung“ (Mörsch 2009: 13) und somit eine Ermöglichung, die Institutionen von Kunst und ihrer Vermittlung neu zu denken und zu gestalten⁴⁵. Sie weist damit eine Parallele zum Ziel der politischen Bildung auf. So wie in der „politische[n] politische[n] Bildung“ (Oeftering 2013: 87) nicht nur Wissen über die Politik vermittelt wird, sondern auch Erfahrungen des Politischen gesammelt werden sollen, stellt die künstlerische Bildung in diesem kritischen Verständnis einen Rahmen dar, „in dem Kunst [...] nicht nur übermittelt, sondern diskutiert und verhandelt werden“ (Sternfeld 2013: 133) sollte.

Als logische Folge aus der Kritik an den Machtverhältnissen, wie aus den kritischen Bildungsansätzen bekannt, ist das Vermittlungsverhältnis idealtypisch ein emanzipatorisches, die Rollen sind dynamisch, das Lernen wird als wechselseitig verstanden. Das Wissen aller Beteiligten wird ernst genommen und einbezogen, es findet ein Austausch über Positionierungen und Zugänge statt.

5.1.1 Kritische Praxis im Kontext der Schule

Ebenso wie die Kunst- und Ausstellungsinstitutionen ist auch die Schule eine historisch gewordene und daher eine wandelbare Institution. Deshalb können auch sie und die kritische Prüfung der in der Schule vorliegenden Beziehungen, Inhalte und Normen

⁴⁵ Begründet wird die Notwendigkeit einer kritischen Befragung und Veränderung von Kunstinstitutionen und Kunstvermittlung, mit dem Blick auf die Geschichte der Kunstinstitutionen und die Kunstgeschichtsschreibung. Es wird daran erinnert, dass Ausstellungsinstitutionen „nicht die genuin guten und unschuldigen Orte einer besseren Bildung und höherer Wahrheit“ (Mörsch 2011) sind, als die sie gerne dargestellt werden. Stattdessen sind es „auch Orte, deren Gründungen und Sammlungen in Gewaltverhältnissen entstanden sind (seien es nun Kolonialgeschichten oder die Gewalt eines kapitalistisch durchorganisierten Kunstsystems oder das Zusammenwirken beider) und deren Displays und institutionelle Praktiken wiederum Gewaltverhältnisse erzeugen und erhalten halfen und helfen.“ (ebd.) Der Ort der Bewahrung, Sammlung und Zugänglichmachung (von Kunst), die Konstruktion eines Kunstbegriffes und die Geschichtsschreibung sind also von Beginn an mit Exklusionen und der Demonstration von Macht verwoben. Auch eine Kunstvermittlung, die sich nicht ausschließlich oder nicht in erster Linie auf die Vermittlung im Museum konzentriert, kommt nicht umhin diese Tatsachen entweder wortlos und fraglos zu zementieren oder aber sich ihnen zu stellen und sie zu befragen.

zum Gegenstand werden. So wird es im Projekt *KontextSchule*⁴⁶ praktiziert. Die Schule selbst wird zum künstlerischen Material. Die SchülerInnen untersuchen schulische Strukturen und erleben die Gestaltbarkeit und Veränderlichkeit von Institutionen und Normen. „Eine Schulglocke klingt anders, wenn sie einmal zum Gegenstand einer künstlerischen Untersuchung gemacht wurde, das Selbstverständnis der Nutzung von Tischen verändert sich, saß man einmal darauf oder darunter“ (Hummel 2011: 14). Der bekannte, alltägliche Raum wird mittels Wahrnehmungsübungen neu betrachtet. Offensichtliche und verborgene Machtverhältnisse, Regeln und Normen werden zur Sprache gebracht und zum Gegenstand gemacht. Die SchülerInnen werden auf diese Art und Weise „intensiv mit sich selbst und der sie umgebenden gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (Kettel 2013: 174) konfrontiert.

⁴⁶ *KontextSchule* ist die Bezeichnung eines Arbeitsansatz für eine (schul)kontextspezifische Praxis künstlerischer Bildung. *KontextSchule* ist außerdem der Name einer Initiative des Fördervereins *Kunst im Kontext e.V.*, gegründet im Jahr 2009. Die Initiative bietet Fortbildungsreihen für LehrerInnen und KünstlerInnen an, die gemeinsam Projekte im Kontext Schule entwickeln und durchführen möchten. (vgl.: Hummel 2011: 9)

Fazit

Künstlerische Bildung vermag es zu berühren, Öffnungen herzustellen und Brüche zu schaffen. Politisches Denken und Handeln braucht Berührungen, Offenheit und die Bereitschaft zu Veränderungen. (Politisch) mündig werden kann ich nur, indem ich mich berühren lasse, Freiheit im Denken und Handeln erfahre und das Vorhandensein von Alternativen erkenne.

Schnittstellen versprach ich im Titel und einige konnten in der Theorie aufgezeigt werden. Ausgehend von dem Programm *KlimaKunstSchule* legte ich den Schwerpunkt jedoch auf eine Darstellung dessen, wie künstlerische Strategien die politische Bildung bereichern können. Damit verfolgte ich das Anliegen exemplarisch einige Bezüge zwischen künstlerischer und politischer Bildung aufzuzeigen, die sich aus dem Wesen von Kunst und dem Politischen ergeben und die in der Bildung auf vielfache Weise mit Leben gefüllt werden können. Eine Verwirklichung ist im schulischen und im außerschulischen Bereich möglich. Die *kritische Kunstvermittlung* ist nur **ein** weiteres Beispiel.

Die Nachwirkungen der *Artistic Seeds* auf das politische Denken und Handeln der SchülerInnen bleiben hypothetisch. Die Beobachtungen sowie die Rückmeldungen der LehrerInnen und einzelner SchülerInnen weisen jedoch darauf hin, dass innerliche Verschiebungen bei einigen SchülerInnen stattgefunden haben: sie wurden zum Hinterfragen angeregt, positionierten sich und erfuhren eine Stärkung ihrer Person. Auf diese Verschiebungen werden die SchülerInnen in den Klimaschutzprojekten zurückgreifen können, dabei besteht die Möglichkeit sie weiter fortzusetzen. Auf die Persönlichkeit der SchülerInnen bezogen, sind sie aber umfassender. Das verdeutlicht, ein weiteres Mal, den schmalen Grad zwischen politischer und allgemeiner Bildung und führt zurück zu der Anfangsthese: Der Gegenstand ist austauschbar.

Insbesondere für die Schule schlussfolgere ich daraus die Unerlässlichkeit über die Fachgrenzen hinauszudenken und Interdisziplinarität zu stärken. Das soll nicht bedeuten, dass künstlerische Bildung prinzipiell den Ansprüchen der politischen Bildung gerecht werden sollte, denn ich halte es gleichzeitig für eine

wertvolle Erfahrung, künstlerisches Schaffen auch frei von anderen (als den künstlerischen) Zielen und Ansprüchen zu ermöglichen. Ebenso wenig glaube ich, dass politische Bildung per se mit künstlerischen Ausdrucksmitteln und Ansätzen arbeiten sollte.

Vielmehr sehe ich eine Chance darin, sich der Überschneidungen unterschiedlicher Disziplinen, der Unmöglichkeit einer klaren Grenzziehung und der Bereicherungen des Interdisziplinären bewusst zu werden, um die Zugangs- und Ausdrucksformen, Techniken, Wissensarten und Strategien auszuwählen, die der jeweiligen Sache zuträglich sind.

Das bedeutet, Kategorien aufzulösen, mit denen ich selbst argumentierte. Ein solcher Prozess kann „nicht nur brutal mühsam und anfällig für Missverständnisse, sondern auch [...] wunderbar kreativ“ (Emcke 2015: 5) sein.⁴⁷

⁴⁷ Emcke charakterisiert auf diese Art und Weise den Prozess der *Übersetzungsleistungen* im Politischen (speziell im Kontext der Migration). Ich entlehne die Beschreibung dem Kontext.

Literatur

Monografien

Arendt, Hannah (1960): Das Handeln. In: Vita Activa oder Vom tätigen Leben. Stuttgart: Kohlhammer. S. 164-243.

Arendt, Hannah (2002): Das Handeln. In: Vita activa oder Vom tätigen Leben. München: Piper. S.213-317.

Arendt, Hannah (2010): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß. München: Piper.

Barthes, Roland (1994): Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Benjamin, Walter (1969 [1928]): Programm eines proletarischen Kindertheaters. In: Benjamin, Walter: Über Kinder, Jugend und Erziehung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 79–86.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.

Freire, Paulo (1973 [1970]): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Kant, Immanuel (1999 [1784]): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Brandt, Horst D. (Hg.): Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften. Hamburg: Meiner. S. 20-27.

Oeftering, Tonio (2013): Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach: Wochenschau.

Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Stachelhaus, Heiner (1989): Die Lehre. Der 'erweiterte Kunstbegriff' – Die 'Soziale Plastik' – Fett und Filz. In: Ders.: Joseph Beuys. München: Heyne Sachbuch. S. 79 – 109.

Sternfeld, Nora (2010): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien: Turia + Kant.

Sturm, Eva (2011): Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze. Wien, Berlin: Turia + Kant.

Terkessidis, Mark (2015a): Kollaboration. Berlin: Edition Suhrkamp.

Sammelwerke

- Asbrock, Frank/ Kauff, Matias/ Issmer, Christian/ Christ, Oliver/ Pettigrew, Thomas F./ Wagner, Ulrich (2012):** Kontakt hilft – auch wenn Politik es nicht immer leichtmacht. In: Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Deutsche Zustände. Folge 10. Berlin: Suhrkamp, S. 199–219.
- Bedorf, Thomas (2010):** Das Politische und die Politik. Konturen einer Differenz. In: Bedorf, Thomas/ Röttgers, Kurt (Hg.): Das Politische und die Politik. Berlin: Suhrkamp. S. 13-37.
- Bernstorff, v. Elise (2013):** Das Undisziplinierte im Transdisziplinären. Das pädagogische Verhältnis in der künstlerischen Forschung mit Kindern. In: Sibylle Peters (Hg.): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 95–120.
- Besand, Anja (2012a):** Vorwort. In: Dies. (Hg.): Kunst trifft Politik. Zum Verhältnis politischer und kultureller Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 10-15.
- Besand, Anja (2012b):** Kunstunterricht und Politikunterricht. In: Dies. (Hg.): Kunst trifft Politik. Zum Verhältnis politischer und kultureller Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 43–57.
- Hummel, Claudia (2011):** Was ist KontextSchule? In: Dies. (Hg.): KontextSchule. Texte und Materialien zu einer Fortbildungsreihe für Künstler/innen und Lehrer/innen. Berlin: Universität der Künste, S. 9–24.
- Kettel, Joachim (2013):** Grundintentionen der künstlerischen Bildung. In: Burkhardt, Sara / Meyer, Torsten/ Ullaß, Mario (Hg.): Convention. Ergebnisse und Anregungen. München: kopaed, S. 172–174.
- Luhmann, Niklas (1986):** Das Kunstwerk und die Selbstreproduktion der Kunst. In: Gumbrecht, Hans Ulrich/ Pfeiffer, K. Ludwig (Hg.): Stil. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 620–672.
- Mörsch, Carmen (2002):** Enttäuschte Erwartungen, bestätigte Befürchtungen: Kunstcoop in der 'Ordnung der Diskurse'. In: Neue Gesellschaft für Bildende Kunst e.V. (NGBK) (Hg.): Kunstcoop. Künstlerinnen machen Kunstvermittlung. Berlin: Vice Versa. S. 76–91.
- Mörsch, Carmen (2009):** Am Kreuzpunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Dies./ Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.): Kunst Vermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Wehling, Hans-Georg (1977):** Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried /Schneider, Herbert (Hg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett. S. 173-184.
- Schneider, Herbert (1987):** Ergänzungsbedürftiger Konsens? Zum Identitäts- und Identifikationsproblem in der politischen Bildung. In: Schiele, Siegfried/ Schneider, Herbert (Hg.): Konsens und Dissens in der politischen Bildung. Stuttgart: Metzler. S. 27-47.

Sternfeld, Nora (2013): Kunstpädagogik als Kontaktzone. In: Burkhardt, Sara/ Meyer, Torsten/ Urlaub, Mario (Hg.): Convention. Ergebnisse und Anregungen. München: Kopaed. S. 133–134.

Sturm, Eva (2012): 'Von Kunst aus' in 9 Punkten dargelegt. Rede für kunstvermittlungs-interessierte Leserinnen und Leser (Text mit Klammern). Oder: Vom Arbeiten mit Kunst. In: Olbrich, Veronika (Hg.): Ortsgespräch – ein Kunstvermittlungsprojekt der Städtischen Galerie Nordhorn. Städtische Galerie Nordhorn: Nordhorn. S. 14–25.

Zeitungs- und Zeitschriftenartikel

Emcke, Carolin (2015): Übersetzen. Eine Demokratie taugt nur dann etwas, wenn sie das eigene Versprechen immer wieder praktisch zu begründen und zu erweitern weiß. In: Süddeutsche Zeitung, 12.09.2015. S. 5.

Lühmann, Hinrich (1994): Der Knabe Eros geht zur Schule. Übertragungsliebe in öffentlicher Anstalt. In: Brief der Psychoanalytischen Assoziation. Zeit zum Begreifen. Brief Nr. 13. S. 5–23.

Kamper, Dietmar (1993): Zwischen der Logik des Selben und der Wahrnehmung des Anderen. Interview. In: Kunst + Unterricht. Heft 179/ 1993. Seelze: Velber. S. 42-45.

Elektronische Texte

Buschkühle, Carl Peter (o.J.): Künstlerische Bildung. Konturen künstlerischer Bildung Zur Einleitung. Online verfügbar unter http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/org/fakII/MDS/KUNST/STUDIUM/BuschkuehleKuenstlerische_Bildung.pdf, zuletzt geprüft am 5.1.2016.

Buschkühle, Carl Peter (2002): Bildung eines Generalisten. Kreative Existenz und künstlerische Bildung. Vortrag auf dem 31. InSEA-Weltkongress New York, 19. - 25. August 2002. Online verfügbar unter http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/org/fakII/MDS/KUNST/STUDIUM/Generalist.pdf, zuletzt geprüft am 5.1.2016.

Huber, Laila/ Zobl, Elke (2014): INTERVENE! Künstlerische Interventionen II: Bildung als kritische Praxis In: participate. eJournal des Programmbereichs Contemporary Arts & Cultural Production. 10/2014. Online verfügbar unter <http://www.p-art-icipate.net/cms/intervene-kuenstlerische-interventionen-ii-bildung-als-kritische-praxis>, zuletzt geprüft am 26.01.2016.

Borries, Friedrich von/ Körber-Stiftung (2011): Rückblicke 2011. Interventionen: Neue Orte des Politischen. Online verfügbar unter <http://www.koerber-stiftung.de/koerberforum/rueckblicke/berichte/2011/apr-jun/15062011.html>, zuletzt geprüft am 12.01.2016.

Maset, Pierangelo (2007): Perspektive Kunstvermittlung. Beitrag zum Symposium "Mediation. Wie ist Kunst im öffentlichen Raum vermittelbar?" am 06. Juli 2006, VorOrt. Hamburg. Online verfügbar unter: http://ask23.hfbk-hamburg.de/draft/archiv/misc/mediation_maset.html, zuletzt geprüft am 21.9.2015.

Malzacher, Florian (2015): Nützliche Kunst. Welche Rolle kann Kunst in der Politik spielen? Online verfügbar unter: <https://www.goethe.de/de/kul/tut/gen/tup/20559574.html>, zuletzt geprüft 14.1.2016.

Massing, Peter (2013): Politische Bildung. In: Andersen, Uwe/ Wichard Woyke (Hg.): Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland. Heidelberg: Springer VS. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202092/politische-bildung?p=2>, zuletzt geprüft 3.1.2016.

Mörsch, Carmen (2011): Arbeiten im Widerspruch. Kunstvermittlung als (selbst)kritische Praxis. Ein institutionskritischer und partizipatorischer Ansatz im Unterschied u einer affirmativen, reproduktiven und dienenden Museumspädagogik. Hg. v. Goethe-Institut e.V. (Humboldt). Online verfügbar unter <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/de8622710.htm>, zuletzt geprüft am 26.1.2016.

Raufelder, Diana Tatjana (2006): Ethnographie und die Methode der teilnehmenden Beobachtung. In: Die Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Bildungsprozeß. Online verfügbar unter http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002233, zuletzt geprüft am 26.1.2016.

Terkessidis, Mark (2015b): Es kann doch jeder kommen ... „Barrierefreiheit“ im deutschen Kunstbetrieb und die Notwendigkeit von kollaborativen Arbeitsweisen. In: Die Bildungsinitiative der Kulturstiftung der Länder (Hg.): Unbedingt! Zutritt für alle zu Kunst und Kultur. Dokumentation 7. Kinder zum Olymp!-Kongress in Freiburg. Berlin, S. 22–30. Online verfügbar unter <http://www.kulturstiftung.de/lesen-die-dokumentation-des-freiburger-kongresses/>, zuletzt geprüft am 31.12.2015.

Onlinequellen und Internetauftritte

<http://www.bildungscnt.de>, zuletzt geprüft am 24.1.2016.

<https://www.goethe.de/de/uun/ver/pdk.html>, zuletzt geprüft am 14.1.2016.

http://www.hgb-leipzig.de/Relevanz_der_Kunst, zuletzt geprüft am 14.1.2016.

<http://www.politicalbeauty.de>, zuletzt geprüft am 24.1.2016.

<https://www.textezurkunst.de/80>, zuletzt geprüft am 24.1.2016.

Nachschlagewerke und Lexika

DWB (Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm). Online verfügbar unter

<http://dwb.uni-trier.de/de/>, zuletzt geprüft am 26.1.2016

Schneider, Gerd/ Toyka-Seid, Christiane (2013): Das junge Politik-Lexikon von www.hanisauland.de, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Dokumente

Kultusministerkonferenz (1950): Grundsätze zur politischen Bildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.6.1950. (siehe Anhang)

Abbildungen

Abb. 1: Rap einer SchülerInnengruppe (Textkraftwerke)

Abb. 2: Die Rhythmen der ZukunftsmusikerInnen

Abb. 3: Lauschende SchülerInnen (Zukunftsmusik)

Abb. 4: Perspektivenwechsel im Parkhaus

Abb. 5: Text einer Schülerin, geschrieben auf einer Spiegelfliese (Parkplatzreflexionen)

Abb. 6: SchülerInnen und Jürgen Block in der *Galerie an der Ruhr*

Abb. 7: Guerillalesung auf dem Bremerhavener Wochenmarkt

Abb. 8: Rappende Schüler (Zukunftsmusik)

Abb. 9: Die Textkraftwerkgruppe vor ihrer Lesung

Abb. 10: Ein Phasenwechsel (Blätterrauschen)

Fotografien: Lea Bruns

Grundsätze zur politischen Bildung

(Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 15. 6. 1950)

a) Grundsätze zur politischen Bildung an den Schulen

1. Die politische Bildung erstrebt auf der Grundlage sachlichen Wissens die Weckung des Willens zum politischen Denken und Handeln. In der Jugend soll das Bewußtsein erwachsen, daß das politische Verhalten ein Teil der geistigen und sittlichen Gesamthaltung des Menschen darstellt.

2. In diesem Sinn ist politische Bildung ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer und für alle Schularten. Jedes Fach und jede Schulart haben darum nach ihrer Eigenart und Möglichkeit zur politischen Bildung beizutragen. Eine besondere Verantwortung trägt der Geschichtsunterricht, der geschichtliches Denken und Werten mit Verständnis für die Gegenwart verbinden muß.

3. Politische Bildung erfordert Kenntnis der wichtigsten Tatsachen, Formen und Zusammenhänge des gesellschaftlichen, staatlichen und überstaatlichen Lebens. Es wird empfohlen, zur Vermittlung dieses Stoffwissens und zur Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen, soweit dies nicht in anderen Unterrichtsfächern möglich ist, vom 7. Schuljahr ab Unterricht in besonderen Fachstunden zu erteilen. Die Benennung dieses Faches wird freigestellt (Gemeinschaftskunde, Bürgerkunde, Gegenwartskunde, Politik).

4. Die engste Verbindung zwischen Gelehrtem und Gelebtem gilt gerade für diesen Unterricht und bestimmt seine Methode. Ihr dienen u. a. die Erfahrungen des Zusammenlebens in der Schule, insbesondere die Schülermitverwaltung, die freie Diskussion, der Einblick in Betriebe und Verwaltungen, in die Tätigkeit der Gerichte und Parlamente durch Besuche und Vorträge.

5. Es steht zu hoffen, daß solche politische Bildung zu einer Haltung führt, die zu lebendigem Gemeinsinn und entscheidungsfreudiger Mitverantwortung an der Gestaltung des öffentlichen Lebens im Volk und zwischen den Völkern den Weg weist.

6. Zur Lösung dieser Aufgabe ist eine entsprechende Ausbildung und Fortbildung der Lehrer, die Errichtung von Lehrstühlen und Dozenturen oder die Erteilung von Lehraufträgen für Politik und Sozialwissenschaft an Hochschulen aller Art und die Bereitstellung geeigneten Lehrmaterials notwendig. Rundfunk und Schulfilm können hierbei wertvolle Hilfe leisten.

AUSWERTUNG EINER BEFRAGUNG DER KÜNSTLERINNEN IM PROGRAMM
KlimaKunstSchule IM OKTOBER/ NOVEMBER 2015

35 KünstlerInnen beantworteten den Fragebogen, darunter 11 KünstlerInnen, die nur die Fragen zur Konzeption beantworten konnten, da sie bislang keine *Artistic Seed* durchgeführt haben.

[FRAGEN ZUR KONZEPTION]

1 Wie verstehst Du Deine Rolle im Gesamtkonzept von *KlimaKunstSchule*?

Unterschiedliches Verständnis des Begriffs „Rolle“ : als Haltung (eher inhaltlich)/ als Aufgabe (eher strukturell bzw. in Beziehung zu *BildungsCent*)

	Die KünstlerInnen...	Nennungen
HALTUNG	... verstehen sich als ImpulsgeberIn, als jemand der/die anregt und begeistert	14
	... verstehen sich als GestalterIn eines Freiraums und von Erlebnissen kreativen Handelns	3
	... regen an, zu (hinter)fragen, selbstständig und kritisch zu Denken	9
	... unterstützen bei der Entwicklung eigener Ideen und Utopien	5
	... aktivieren, ermutigen oder provozieren SchülerInnen zu handeln.	3
	... ermöglichen einen Perspektivenwechsel bzw. eine Wahrnehmungsschärfung, öffnen den Blick und lenken ihn auf übergeordnete Zusammenhänge	8
	... verstehen sich als selbst Handelnde, die gesellschaftliche Utopien entwickeln, auf Missstände hinweisen und Veränderungen anstreben, als solche vermitteln sie glaubhaft das, was sie bewegt.	6
	... erweitern das Denk-, Handlungs- und Ausdrucksrepertoire, zeigen künstlerische Werkzeuge, neue Herangehenweisen und Zugänge zur Realität.	10
	... vermitteln Klima und Umweltthemen aus anderem Blickwinkel und mit ungewöhnlichen Methoden	6
AUFGABE	BotschafterIn, vermittelndeR KünstlerIn, stellt Vernetzung mit einer anderen Disziplin (der Kunst) her	6
	VermittlerIn/ Ausführende/ AkteurIn vor Ort	8
	ExpertIn/ErfahreneR, der/die Fragen bearbeitet, Rat gibt	3
	leiste Beitrag zur Bildung	1

2 Was sollte passieren, damit Du eine *artistic seed* als „gelungen“ begreifst?

Verschiedene (zeitliche) Ebenen werden benannt:

vorher (Vorbereitung durch LehrerInnen, Konzeption und Vorbereitung der KünstlerInnen)/

währenddessen (Prozess)

nachher (Ergebnis und Nachwirkungen)

	Was sollte passieren?	Nennungen
VORBEREITEND	gute (inhaltliche) Vorbereitung und Konzeption	2
	Die Lehrperson ist motiviert und engagiert.	1
IM PROZESS	Die SchülerInnen sind motiviert und bereit sich auf Inhalte, Methode und Austausch einzulassen, haben Freude daran.	7
	Die Kommunikation funktioniert, es findet ein guter Austausch statt.	3
	Es gibt ausreichend Freiraum und die Möglichkeit, sich auf Augenhöhe zu begegnen.	3
	Die SchülerInnen lassen sich berühren (positiv/negativ), sie werden emotional erreicht.	7
	Es entsteht ein kooperativer Schaffensflow, es entwickelt sich das Gefühl an einer gemeinsamen Sache zu arbeiten.	3
	Die SchülerInnen werden durch den Impuls motiviert, eigene Ideen und Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und diese umzusetzen. Dafür finden sie eigene Ausdrucksformen.	9
	Die SchülerInnen bekommen einen Einblick in künstlerische Arbeitsweisen sowie einen Erkenntnisgewinn.	3
	Es werden auch Unbeteiligte (PassantInnen) erreicht und zum Nachdenken angeregt.	2
ERGEBNIS	Es ist ein künstlerisches, Produkt entstanden, das Unbeteiligte die Erfahrungen/Auseinandersetzungen der SchülerInnen nachvollziehen lässt.	1
	Es sind Ergebnisse entstanden, mit denen die SchülerInnen zufrieden sind/ auf die sie stolz sein können.	3

NACHWIRKUNG	Das besondere Erlebnis bleibt in intensiver Erinnerung und wird weitergetragen.	6
	Ein kritisches Hinterfragen wurde angeregt, die SchülerInnen denken über die eigenen Handlungsmöglichkeiten nach und erkennen die eigene Betroffenheit.	15
	Die SchülerInnen lernen Utopien zu entwickeln und „rumzuspinnen“.	2
	Die SchülerInnen erkennen die Auswirkungen des eigenen Handelns, erleben sich handlungsfähig und selbstwirksam, sie sind ermutigt, sich einzusetzen.	8
	Es findet eine Aktivierung statt. Die SchülerInnen beginnen ihren Gedanken Ausdruck zu verleihen.	2
	Der Perspektivenwechsel hält an, die SchülerInnen nehmen etwas mit was sie auf andere Aspekte in ihrem Leben anwenden können, sie überschreiten selbstgezogene Grenzen.	6
	Es sind Netzwerke entstanden (betrifft eher KünstlerInnen und LehrerInnen)	1

3 Welche Faktoren, die ein solches Gelingen wahrscheinlicher machen, würdest Du benennen?

Mit der Nennung der Faktoren findet häufig eine Zuschreibung von Verantwortung statt. In der Gesamtheit der Fragebögen werden alle AkteurInnen (sowie äußere Rahmenbedingungen) genannt. Der Schwerpunkt wird sehr unterschiedlich gesetzt.

Bei manchen ist eine Tendenz ablesbar, die Verantwortung an die LehrerInnen oder den SchülerInnen abzugeben, oder an die durch BildungsCent gesetzten Rahmenbedingungen, andere sehen alle am „Gelingensprozess“ beteiligt. Wieder andere halten vor allem das eigene Tun für maßgeblich.

	Faktoren, die ein Gelingen wahrscheinlich machen.	Nennungen
RAHMEN	gutes Wetter	3
	gute Räumlichkeiten/ Wahl des Ortes	2
	kleine Gruppengröße/guter Betreuungsschlüssel	4
	ausreichend Zeit (auch für Vor- und Nachbereitung/Reflexion)	5
	unkomplizierte organisatorische Abläufe, klare Absprachen	3
	angemessene Relation von Zeit und Bezahlung	2
	Betonung der Bedeutung einer schulexterne Initiierung	2

	kein Leistungsdruck	1
ALLE	eine gute Kommunikation, ein respektvoller Umgang miteinander und eine gute Atmosphäre	6
SCHÜLERINNEN	Eine aktive Teilnahme, Interesse, Motivation und Engagement der SchülerInnen, sowie die Bereitschaft, Neues auszuprobieren.	14
	Diskussionsbereitschaft, Selbstständigkeit und Teamfähigkeit	4
	Kreativität, Ideen entwickeln	2
LEHRERIN/SCHULE	Engagement der Lehrerin/des Lehrers, Bereitschaft, ein weiterführendes Projekt durchzuführen	7
	Eigene Motivation und Begeisterung (überträgt sich auf SchülerInnen)	3
	Einstimmung und Vorbereitung der SchülerInnen (inhaltlich und auf die offene Arbeitsweise)	8
	Unterstützung/ Entlastung des Künstlers/der Künstlerin	3
	die Schulform/konzept, die Atmosphäre an der Schule, Bereitschaft der Schule für Veränderungsprozesse	3
KÜNSTLERIN	Vorbereitung/ Aufbau/ klare Konzeption/ Qualität des Angebots (nicht alltäglich, viel Praxis)	6
	Engagement und Ausdauer, Gelassenheit	3
	Flexibilität, Sensibilität und Empathie (unterschiedliche Fähigkeiten der SuS berücksichtigen und aufnehmen)	2
	Möglichkeit des Künstlers/der Künstlerin, die SchülerInnen zu begeistern/ zu motivieren, sich auf deren Lebenswelt einzulassen und sie emotional zu erreichen	7
	Gute Ansprache, Begegnung auf Augenhöhe	2
	Freiheit und Offenheit herstellen, gleichzeitig ausreichend Sicherheit geben.	9
	Motivation des Künstlers/der Künstlerin, die Welt ein bisschen zu verändern, auf das System Schule einzuwirken (zu stören)	3

4 Welche Bedeutung hat es für Dich, dass Deine *artistic seed* im Rahmen eines Programms der Nationalen Klimaschutzinitiative angeboten wird?

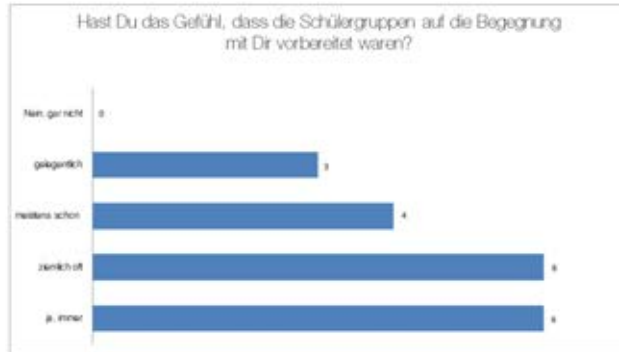
Den Antworten zufolge scheint nicht allen KünstlerInnen bewusst zu sein, dass das Programm *KlimaKunstSchule* von der Nationalen Klimaschutzinitiative gefördert wird.

Einige KünstlerInnen sahen sich durch die Frage veranlasst, ihrem persönlichen Anliegen Ausdruck zu verleihen oder - genereller - die Notwendigkeit von Programmen wie *KlimaKunstSchule* zu betonen.

	Teil der Initiative zu sein...	Nennungen
ALS CHANCE / WERTSCHÄTZUNG	... stimmt die KünstlerInnen freudig oder stolz.	9
	... gibt die Möglichkeit, Impulse geben zu dürfen.	1
	...bewirkt eine Erweiterung der eigenen Arbeit und die Möglichkeit mehr Menschen (Öffentlichkeit/ SuS) zu erreichen	4
	... ist ein Zeichen der Wertschätzung der Arbeit der KünstlerInnen. Das bestärkt sie darin, weiterzumachen und setzt ein Zeichen, dass künstlerische Praxis als gesellschaftliche relevant anerkannt wird.	6
	... als Zeichen, dass die Notwendigkeit einer Veränderung wahrgenommen wird (in Bezug auf das Etablieren unterschiedlicher Lernformen oder des Klimawandels als Thema in der Schule)	5
	... bedeutet eine Plattform zu bekommen, um weiterzudenken, Ideen weiterzuentwickeln und darüber in Austausch zu gehen.	2
	... bedeutet, dass Handeln der Einzelnen in einen größeren Kontext zu stellen und eröffnet die Möglichkeit einer größeren politischen Wirksamkeit.	3
PRAGMATISCH	...stellt einen guten Rahmen dar (sichert Organisation und Finanzierung) und erlaubt den KünstlerInnen sich auf die künstlerische Arbeit mit den SchülerInnen zu konzentrieren.	3
KRITISCH	... wird ambivalent betrachtet, aufgrund des in-Dienst-Stellens der Kunst aufgrund einer generellen Skepsis gegenüber Maßnahmen und der Klimapolitik der Bundesregierung	1
	aber: Freude über die Ernsthaftigkeit der Arbeit und über die größere Wertschätzung und Sichtbarkeit	1
	...spielt für die KünstlerInnen keine wesentliche Rolle.	7
	(keine Antwort)	3

[FRAGEN ZU DEN BEREITS DURCHFÜHRTEN *ARTISTIC SEEDS*]

5.1



5.2 Mit welcher Haltung/ welchen Erwartungen sind dir die Schülergruppen begegnet?

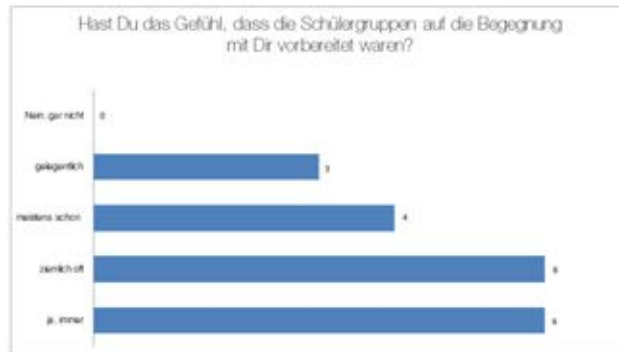
Einige KünstlerInnen gehen in ihrer Antwort auf die inhaltliche Vorbereitung (des Themas Klimawandel) ein, wenige auf die künstlerische/methodische Vorerfahrungen, in vielen Fällen wird eine Haltung der SchülerInnen beschrieben (z.B. neugierig, interessiert), seltener werden konkrete Erwartungen der SchülerInnen beschrieben.

Viele KünstlerInnen betonen, dass sich die Haltungen und Erwartungen von Gruppe zu Gruppe und auch innerhalb jeder Gruppe stark unterscheiden. (Als Faktoren, die die Haltung der SchülerInnen mitbestimmen, wurde genannt: das Alter der SchülerInnen, die Schulform, das Einzugsgebiet der Schule, mehrfach: das Engagement und die Haltung der LehrerInnen und persönliche Unterschiede.)

	Die SchülerInnen...	Nennungen
VORBEREITUNG	... wissen über das Thema Klimawandel Bescheid.	6
	... haben sehr unterschiedliche inhaltliche Vorkenntnisse und künstlerisch/methodische Erfahrungswerte.	3
	...sind darauf vorbereitet, dass die <i>artistic seed</i> im thematischen Zusammenhang dazu steht.	1

[FRAGEN ZU DEN BEREITS DURCHFÜHRTEN ARTISTIC SEEDS]

5.1



5.2 Mit welcher Haltung/ welchen Erwartungen sind dir die Schülergruppen begegnet?

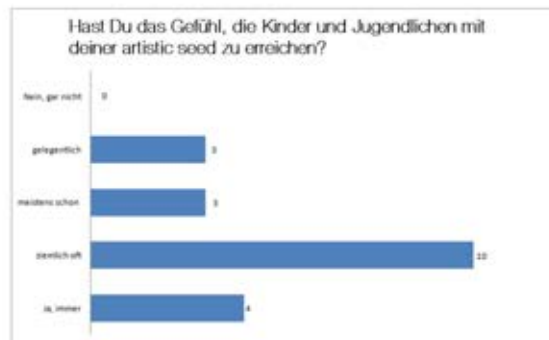
Einige KünstlerInnen gehen in ihrer Antwort auf die inhaltliche Vorbereitung (des Themas Klimawandel) ein, wenige auf die künstlerische/methodische Vorerfahrungen, in vielen Fällen wird eine Haltung der SchülerInnen beschrieben (z.B. neugierig, interessiert), seltener werden konkrete Erwartungen der SchülerInnen beschrieben.

Viele KünstlerInnen betonen, dass sich die Haltungen und Erwartungen von Gruppe zu Gruppe und auch innerhalb jeder Gruppe stark unterscheiden. (Als Faktoren, die die Haltung der SchülerInnen mitbestimmen, wurde genannt: das Alter der SchülerInnen, die Schulform, das Einzugsgebiet der Schule, mehrfach: das Engagement und die Haltung der LehrerInnen und persönliche Unterschiede.)

	Die SchülerInnen...	Nennungen
VORBEREITUNG	... wissen über das Thema Klimawandel Bescheid.	6
	... haben sehr unterschiedliche inhaltliche Vorkenntnisse und künstlerisch/methodische Erfahrungswerte.	3
	...sind darauf vorbereitet, dass die <i>artistic seed</i> im thematischen Zusammenhang dazu steht.	1

HALTUNGEN	... sind neugierig.	8
	... sind engagiert, motiviert und interessiert und haben eine Bereitschaft sich auf Neues einzulassen.	9
	... sind zum Teil konsumistisch	1
	... haben eine positive Grundhaltung.	2
	... haben Freude an der praktischen, künstlerischen Arbeit, freuen sich über die Abwechslung.	5
	... haben den Wunsch, etwas zu bewirken, sie sind besorgt und berührt.	3
	... sind kritisch (v.a. die älteren Schülerinnen)	1
	... sind diszipliniert und respektvoll.	2
	... wirken teilweise vom (theoretischen Zugang zum) Thema übersättigt.	1
	... brachten eigene Themen mit ein.	1
ERWARTUNGEN	... erwarten, über eine mögliche Zukunft zu visionieren.	1
	... sind überrascht von der ungewöhnlichen Herangehensweise.	1
	... brachten eine bestimmte Vorstellung von einem Künstler/ einer Künstlerin mit (Expertin und bunter Vogel)	1

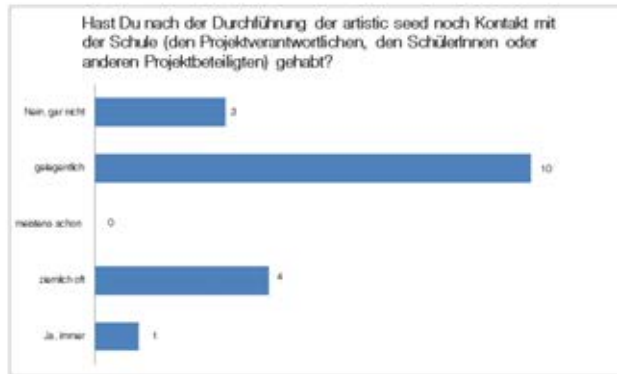
6.1)



6.2 Wie würdest Du die Wirkung Deiner *artistic seed* beschreiben?

	Wirkungen: Die SchülerInnen...	Nennungen
	... erleben ungewöhnliche Erlebnisse und werden zum Staunen gebracht.	2
	... erleben einen Perspektivenwechsel, sie lernen neue Herangehensweisen und Methoden kennen.	4
	... erleben selbstständiges Arbeiten, arbeiten mit Freude und Engagement für eine gemeinsame Sache	7
	... lernen einen eigenen Ausdruck zu finden	2
	... lernen in der Gruppe zu arbeiten und Entscheidungen zu treffen, erleben sich als Teil eines Teams.	3
	... erleben eine Begegnung auf Augenhöhe und erfahren Vertrauen und Wertschätzung ihrer Person und ihrer Tätigkeit gegenüber.	3
	..., die in der Schule verkannt werden, erleben sich in einer anderen Rolle, erfahren eine andere Art der Anforderung und blühen auf.	2
	Die LehrerInnen bekommen ein neues/ anderes Bild von ihren SchülerInnen	1
	... wird die Möglichkeit gegeben, einen individuell passenden Anknüpfungspunkt zu finden und eine eigene Form der Auseinandersetzung zu finden.	4
	... setzen sich selbst in Beziehung und denken über eigene Handlungsmöglichkeiten nach	6
	... erleben Selbstwirksamkeit und Öffentlichkeitswirksamkeit	1
WODURCH ?	Begegnung auf Augenhöhe	1
	Sensibilität für und Stärkung von individuellen Zugängen, Fähigkeiten und Interessen	2
	Bedeutung der Person des Künstlers/der Künstlerin (Arbeitsweise/Haltung)	6
	Abwechslung vom Schulalltag, ungewöhnliche Erlebnisse	3
	Das eigene künstlerisches Erfahren und das Erleben eines kreativen Freiraums.	2

7.1



7.2 Wenn ja, bitte beschreibe in welcher Form die Nachbereitung stattgefunden hat. Wenn nein, bitte gib eine Einschätzung ab, warum nicht.

Es fanden Nachbereitungen statt:		Nennungen
FORM DER NACHBEREITUNG	Die KünstlerInnen wurden einmal für ein weiteres Projekt engagiert.	4
	Die KünstlerInnen wurden mehrfach für weitere Projekt engagiert.	2
	Bereitstellen der/ Austausch über die Ergebnisse, Pressemitteilungen, Dokumentationen etc.	7
	LehrerInnen fragen um Rat.	2
	LehrerInnen schicken die Ergebnisse der eigenen Projekte	2
	Nachdenken über eine weitere Zusammenarbeit.	2
Es fand keine Nachbereitung statt.		
MÖGL. URSACHEN	Andere, bereits vorhandene, Künstlerkontakte der Schule wurden weitergeführt.	1
	SchülerInnen und LehrerInnen sind ausgelastet, haben keine Zeit.	2

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Lea Bruns, an Eides statt, dass die vorliegende wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien mit dem Titel

PERSPEKTIVE WECHSELN, HANDELN, TEILHABEN
ZUR SCHNITTSTELLE KÜNSTLERISCHER UND POLITISCHER BILDUNG

selbstständig und nur unter zu Hilfenahme angegebenen Quellen angefertigt wurde.

Halle/Saale, 29.1.2015

PERSPEKTIVE WECHSELN, HANDELN, TEILHABEN

ZUR SCHNITTSTELLE

KÜNSTLERISCHER UND POLITISCHER BILDUNG