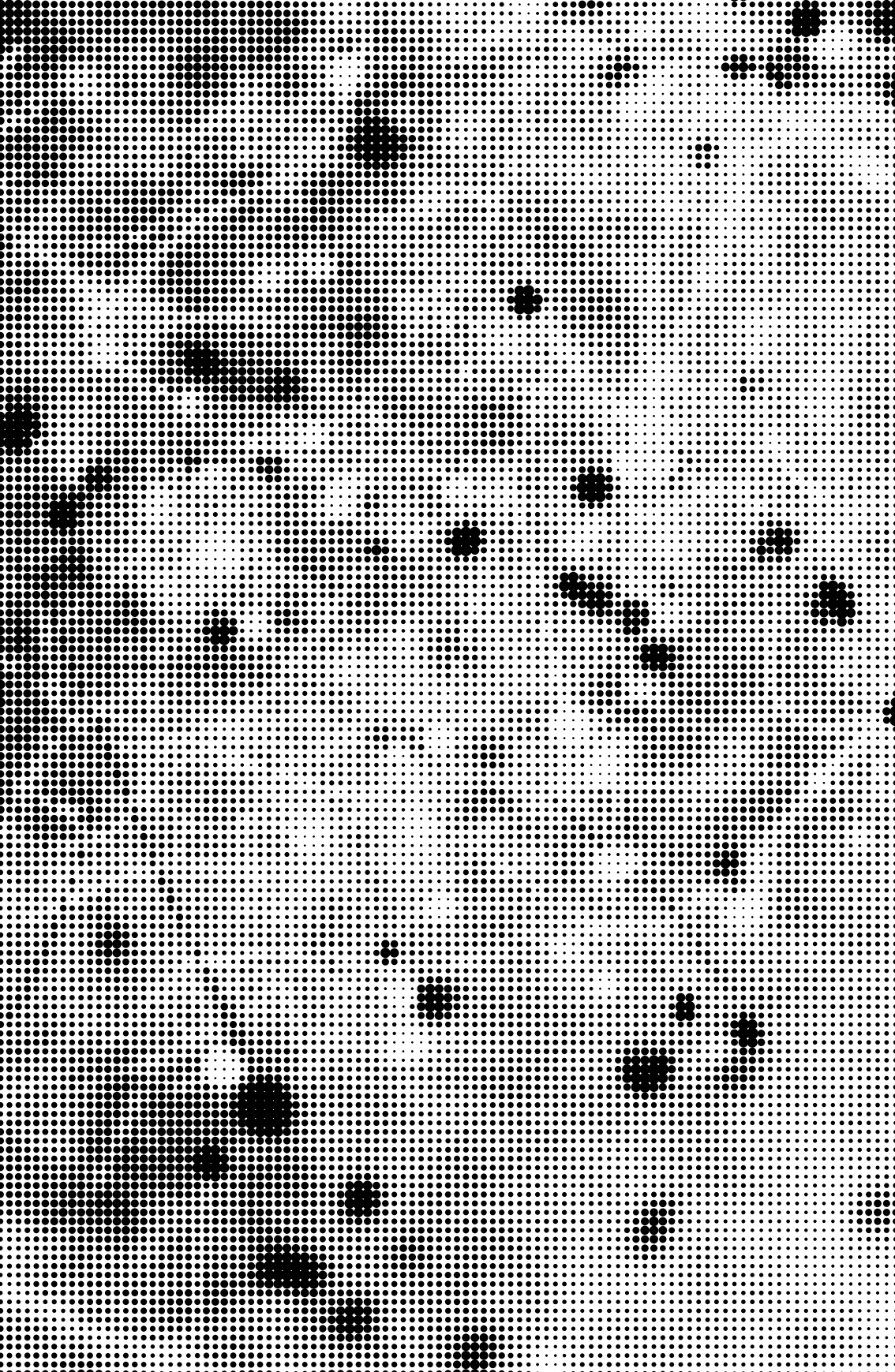
Silke Ballath

# KONTEXT-SPEZIFISCHE (AUSHAND-LUNGS-) RÄUME PLURALER BEZIEHUNGS-WEISEN

Kunst Medien Bildung
kopaed



Silke Ballath

# Kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume pluraler Beziehungsweisen

# Kunst Medien Bildung
# Band 20

Andreas Brenne / Christine Heil / Torsten Meyer / Ansgar Schnurr
(Herausgeber*innen im Auftrag der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst Medien Bildung e. V.)

## Editorial

Die Schriftreihe Kunst Medien Bildung ist ein Forum für den wissenschaftlichen Austausch über die Erforschung von existierenden und denkbaren Verknüpfungen von Kunst, Medien und Bildung in wechselnden diskursiven Feldern.

- Bildung wird dabei als ein vieldimensionaler und durchaus unscharfer Begriff verstanden und als Herausforderung begriffen. Bildung ist ein Handlungs- und Forschungsfeld, das Interaktion und Kommunikation anders bestimmt als eines, das sich nur auf quantitative Evaluation oder intentional zu erreichende Standards beschränken lässt.
- Kunst wird dabei als ein vieldimensionaler und durchaus unscharfer Begriff verstanden und als Herausforderung begriffen. Kunst ist ein Handlungs- und Forschungsfeld, insbesondere für die Untersuchung der Konstitution des Subjekts unter bestimmten historischen Bedingungen.
- Medium wird als konstitutives Dazwischen verstanden und nicht auf ein passives technisches Werkzeug, Gerät oder Instrument für die intentional ausgerichtete Übertragung oder Verbreitung von Informationen reduziert.
- Das Feld der Verknüpfung lässt sich unterschiedlich konzipieren: beispielsweise als Vermittlung, Information, Erziehung, Sozialisation, Unterricht, Experiment, Anlass zur Forschung oder zum Diskurs.

Die Schriftenreihe Kunst Medien Bildung wird – wie die gleichnamige Online-Zeitschrift zkmb – herausgegeben im Auftrag der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst Medien Bildung e. V., die sich als Interessengemeinschaft von Wissenschaffenden versteht, mit dem Ziel, theoretisch ausgerichtete Ergebnisse aus Forschung und Lehre, die das Profil des Gegenstandsbereichs und seine bildungstheoretischen Besonderheiten im Schnittfeld transdisziplinärer Ansätze betreffen, zu befördern und zu dokumentieren. Die Schriftenreihe dient der Darstellung und Veröffentlichung dieser Arbeit und ihres Umfeldes.

**kunst-medien-bildung.de**
**zkmb.de**

Silke Ballath

# Kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume pluraler Beziehungsweisen

Ethnographie künstlerisch-edukativer Prozesse in einem Modellprogramm

kopaed

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.de abrufbar.

Die vorliegende Publikation ist die überarbeitete Fassung der gleichnamigen Dissertation, die 2023 an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig im Institut Performative Praxis, Kunst und Bildung vorgelegt und angenommen wurde.

## Impressum

**Autorin:** Silke Ballath
**Herausgeber*innen der Reihe „Kunst Medien Bildung“:** Andreas Brenne, Christine Heil, Torsten Meyer, Ansgar Schnurr (im Auftrag der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst Medien Bildung e. V.)
**Lektorat:** Petra Renkel
**Layout und Satz:** Hannes Nordiek
**Gestaltungskonzept:** Torsten Meyer, Konstanze Schütze, Gesa Krebber
**Umschlagbild:** Maya Wendler; grafische Verfremdung: Hannes Nordiek
**Umschlaggestaltung:** Hannes Nordiek
**Druckerei:** docupoint, Barleben

© kopaed

Arnulfstraße 205 | 80634 München
Fon: 089 / 68 89 00 98 | Fax: 089 / 68 91 91 2
E-Mail: info@kopaed.de | Internet: www.kopaed.de
ISBN 978-3-96848-152-4

Für Irma und Janis

# Inhalt


**1 Einleitung** ..... 15

1.1 Zwischen Instrumentalisierung und subversiver Kraft: Widersprüche künstlerisch-edukativer Prozesse ..... 17
1.2 Forschungsdesign ..... 23
1.3 Aufbau der Arbeit ..... 25
1.4 Hinweise zur Sprache ..... 29

**2 Kontext: Das Forschungsfeld** ..... 35

2.1 Historischer Rückblick: Künstler*innen und Schule ..... 36
2.2 Künstler*innen und Schule seit 2000 ..... 38
2.3 Kulturelle Schulentwicklung versus punktuelle Projektarbeit ..... 43
2.4 Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ ..... 47
2.4.1 Die Kulturagent*in ..... 49
2.4.2 Einblick in eine Praxis als Kulturagent*in ..... 51
2.4.3 Qualifizierungen der Kulturagent*innen ..... 53

**3 Position: Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“** ..... 57

3.1 Position: Kultur ‚verlernen‘ ..... 58
3.1.1 Die Reproduktionen der Textualität: Distinktion und Selbstregulierung ..... 65
3.1.1.1 Distinktion ..... 65
3.1.1.2 Selbstregulierung ..... 68
3.1.2 ‚Verlernen‘: Kultur als Instrument der Distinktion ..... 70
3.1.3 ‚Verlernen‘: Kultur als Instrument der Selbstregulierung ..... 74
3.2 Position: Kunst und Kultur als fester Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen ..... 81
3.2.1 Kunst und Kultur zur Debatte stellen ..... 83
3.2.2 Kulturelle Teilhabe: Eine historische Kontextualisierung mit Bezug zur UNESCO-Erklärung von 1982 ..... 86

3.2.3 Der erweiterte Kulturbegriff ... 87
3.3 Position: Kulturelle Teilhabe – ein *double bind* ... 88

**4 Situierung: Künstlerisch-edukative Projekte** ... 93

4.1 Situierung: Künstlerische Kunstvermittlung ... 95
4.2 Situierung: Ein Sowohl-als-auch experimentieren ... 97
4.3 Situierung: Kontrapunktische Pädagogik ... 100
4.4 Situierung: Fünf Funktionen von Kulturvermittlung ... 103
4.5 Situierung: Die Produktion von Zwischenräumen ... 106

**5 Zwischenfazit: Kontext – Position – Situierung** ... 109

5.1 Kontext: Textualität ‚verlernen' ... 109
5.1.1 ‚Verlernen' I: Positives Sabotieren ... 111
5.2 Position: Wie wird die Textualität ‚verlernt'? ... 114
5.2.1 ‚Verlernen' II: Reflektieren lernen ... 120
EINBLICK – Spielerisches Erproben und
In-Kontakt-Treten im Modellprogramm ... 125
5.3 Situierung: Playing *double binds* ... 131
5.3.1 ‚Verlernen' III: Imaginieren – experimentieren – aushandeln ... 134

**6 Die Produktion von (Aushandlungs-)Räumen** ... 137

6.1 (Aushandlungs-)Raum I: Der dritte Raum – Homi K. Bhabha ... 138
6.2 (Aushandlungs-)Raum II: Der Zwischenraum des
gemeinsamen Handelns – Hannah Arendt ... 140
6.3 (Aushandlungs-)Raum III: *Contact zone* – Mary Louise Pratt ... 142
6.4 Kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume ... 145

**7 Forschungsdesign: Eine qualitative und konstruierende Forschungsmethode** ... 149

7.1 Konstruktivistische Grounded Theory nach Kathy Charmaz ... 154
7.1.1 Codierverfahren ... 162
7.1.2 Erste Phase des Codierens: *Initial coding* ... 165

7.1.3 Zweite Phase des Codierens: *Focused coding* ... 167
7.2 Situierung: Kulturagent*in und Forscher*in – eine Doppelrolle ... 173
7.2.1 Doppelrolle: (Selbst-)Reflexivität ... 175
7.2.2 Doppelrolle: (Selbst-)Reflexivität bilden ... 175
7.2.3 Doppelrolle: Überschreiten, ausweiten, pluralisieren, verwischen ... 176
7.2.4 Doppelrolle: Theorie-Praxis-Relation ... 179
7.2.5 Konstruiertheit: Reflexivität stärken ... 182
7.2.6 Prozesshaftigkeit: Theorie-Praxis-Relation ... 184
7.2.7 Komparation: Zirkuläre Korrespondenz ... 187
7.2.8 Interaktion: Involviertsein ... 190
7.2.9 Situierung: Differenz – antizipieren, reflektieren, verhandeln, bewegen ... 193
7.3 Die Anwendung der Konstruktivistischen Grounded Theory ... 197
7.3.1 Anlass der Forschung: Starting from a position of doubt ... 199
7.3.2 Entwicklung eines Forschungsdesigns ... 204
7.3.3 Orientieren, sammeln, rahmen ... 205
7.3.4 Strukturierung der Daten nach Henri Lefebvres Produktion des Raums ... 209
7.3.5 Die Forschungsfrage ... 214
7.3.6 Forschungsdesign: Die triadische Relation – Kontext (die historische Entwicklung), Position des Kontextes und situiertes Wissen ... 217
7.4 Zwischen Kulturagent*in und Forscher*in: Das Vorgehen ... 219
7.4.1 Situiertes Wissen: Resonanz ausgehend von Differenz ... 220
7.4.1.1 Situiertes Wissen nach Donna Haraway ... 221
7.4.1.2 Resonanzverhältnis zwischen Forschungspraxis und Praxisfeld ... 224
7.4.1.3 Resonanzverhältnis: Differenz situieren ... 226
7.4.2 Codierung und Vergleich in ATLAS.ti ... 227
7.4.2.1 *Initial coding* in ATLAS.ti ... 229
7.4.2.2 *Focused coding* in ATLAS.ti ... 233
7.4.2.3 Situierte *Verdichtung* in ATLAS.ti: Konstruktiv-komparativ-prozessorientierte Interaktionen ... 237
7.4.3 Situierte *Verdichtung*: Widersprüche zwischen Überzeugung und Erfahrung ... 238
7.4.3.1 Konzeptualisierung: Die Umkehrung des Widerspruchs ... 241

7.4.3.2 *Re-reading:* Der doppelte Blick zurück ... 246
7.4.3.3 Resonanzverhältnis: *Re-reading* – Zweifel ... 249

**8 Spielweisen künstlerisch-edukativer Zusammenarbeit praktizieren** ... 253

8.1 Situierung Kulturagent*in ... 256
8.1.1 *Zirkuläres Austauschen* praktizieren ... 260
8.1.2 *Zirkuläres Austauschen:* Beispiel eins ... 273
8.1.3 *Zirkuläres Austauschen:* Beispiel zwei ... 275
8.2 Interaktionen situierter Vorgehensweisen ... 279
8.2.1 *Forschender Habitus* ... 281
8.2.1.1 *Forschender Habitus:* Beobachten, sammeln, austauschen, reflektieren ... 281
8.2.1.2 *Forschender Habitus:* Künstlerisch-edukative Praxis als forschende Praxis ... 284
8.2.1.3 Künstlerisch-edukative Prozesse als situiert-ortlose Praxis *erforschen* ... 285
8.2.2 *Erweitern* ... 291
8.2.2.1 *Erweitern:* Dialogfähigkeit ... 291
8.2.2.2 *Erweitern:* Kompliz*innenschaften ... 294
8.2.2.3 Künstlerisch-edukative Prozesse als situiert-ortlose Praxis *erweitern* ... 298
8.2.3 *Vormachen/tun/teilen* ... 298
8.2.3.1 *Vormachen/tun/teilen:* Bewusstsein bilden ... 300
8.2.3.2 *Vormachen/tun/teilen:* Involviertsein ... 301
8.2.3.3 *Vormachen/tun/teilen:* Perspektivwechsel initiieren ... 304
8.2.3.4 Künstlerisch-edukative Prozesse als situiert-ortlose Praxis *vormachen/tun/teilen* ... 307
8.2.4 *Verdichten* ... 308
8.2.4.1 *Verdichten:* Gegenseitigkeit ... 310
8.2.4.2 *Verdichten:* (Selbst-)Reflexion ... 314
8.2.4.3 Künstlerisch-edukative Prozesse als situiert-ortlose Praxis *verdichten* ... 325

8.2.5 *Beziehungsweisen aufbauen* ... 328
8.2.5.1 *Beziehungsweisen aufbauen:* Spannungsverhältnisse inszenieren ... 329
8.2.5.2 *Beziehungsweisen aufbauen:* Kollektiver Widerstand ... 336
8.2.5.3 Künstlerisch-edukative Prozesse als *Beziehungsweisen* situiert-ortloser Praxis *aufbauen* ... 338
8.3 Organisation: Reflektierte Unfügsamkeit künstlerisch-edukativer Zusammenarbeit praktizieren ... 344
8.3.1 Die Umkehrung des Widerspruchs praktizieren: künstlerisch-edukative Prozesse als situiert-ortlose Praxis ... 346
8.3.1.1 Dialogfähigkeit: Einheit zur Befreiung ... 346
8.3.1.2 Dialogfähigkeit: Kooperation ... 348
8.3.1.3 Dialogfähigkeit: Kulturelle Synthese ... 350
8.3.1.4 Dialogfähigkeit: Organisation ... 355
8.3.2 Eine intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis: Kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume produzieren ... 358
8.3.2.1 Räumliche Praxis: Intervention – künstlerisch-edukative Praxis ... 360
8.3.2.2 Raum der Repräsentation: *Situiert-ortlose Kritik* – reflektierte Unfügsamkeit ... 366
8.3.2.3 Repräsentation des Raums: (Selbst-)Reflexion – Dialogfähigkeit ... 372
8.3.3 Ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum ... 376
8.4 Ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum: Reflektierte Unfügsamkeit in Schule praktizieren ... 386
8.4.1 Reflektierte Unfügsamkeit lokalisieren: Gegen-Raum ... 386
8.4.2 Reflektierte Unfügsamkeit lokalisieren: Gegen-Begegnung ... 388
8.4.3 Reflektierte Unfügsamkeit lokalisieren: (Gegen-)Position ... 390
8.5 Der doppelte Blick zurück: (Gegen-)Erzählungen ... 393
8.5.1 Der doppelte Blick zurück: Zirkuläres Handeln praktizieren ... 394
8.5.2 Der doppelte Blick zurück: Zusammen mit anderen ... 395
8.5.3 Der doppelte Blick zurück: Vorstellungskraft trainieren ... 400
8.5.4 Der doppelte Blick zurück: Wie wollen wir gebildet werden? ... 401

**9 Zusammenfassung** ... 409

9.1 Rückblick ... 410
9.1.1 Zweifel ... 412
9.1.2 Differenz als Möglichkeit ... 413
9.1.3 Umkehrung eines Widerspruchs ... 414
9.1.4 *Situiert-ortlose Kritik* ... 415
9.2 Kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume produzieren ... 416
9.2.1 Qualitäten situierter Vorgehensweisen ... 416
9.2.2 Dialogfähigkeit ... 418
9.2.3 Eine intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis etablieren ... 420
9.2.4 Gegen-Raum, Gegen-Begegnung, (Gegen-)Position ... 424
9.2.5 (Gegen-)Erzählung ... 426
9.3 Ausblick ... 429

**10 Literatur und Quellen** ... 437

10.1 Unveröffentlichte Belege ... 474

**11 Nachweis Abbildungen** ... 477

**12 Anhang** ... 479

12.1 Anlage I – Memos ... 480
12.2 Anlage II – Interview und Gespräch ... 501

**13 Danksagung** ... 507

# 1 Einleitung

*Miteinander und voneinander zu lernen, ausgehend von einem Bewusstsein davon, was wir wissen und was wir nicht wissen. Dies ist der Kern der Bildung als Poetik und als Politik der Existenz. Poetik, weil sie eine in Vergessenheit und Aberglauben versunkene Sensibilität neu erschafft, und Politik, weil diese Schöpfung im Widerspruch zu den bestehenden Herrschaftsverhältnissen erfolgt. (Garcés 2022: 171–172)*

Ist das Bildungssystem von innen heraus veränderbar? Ich bin der festen Überzeugung, dass nur subversive Sichtweisen und Praxen – die ich in den Künsten verorte – das Potenzial haben, solche Räume zu schaffen, mit denen die bestehenden kapitalistischen und hegemonialen Strukturen in Bewegung versetzt, hinterfragt und verändert werden.
Mit dieser Überzeugung trat ich 2011 meine neue Aufgabe als Kulturagent*in[1] für kreative Schulen in Berlin an. Zwischen 2011 und 2013 entwickelte sich ausgehend von dieser Praxis ein tiefgreifendes Unbehagen[2] gegenüber meiner Überzeugung und gab den Ausschlag dafür, darüber nachzudenken, was sich hinter dem Begriff der „kulturellen Teilhabe" (Appadurai 2006; de Sousa Santos 2008; Spivak 2008a; Hill 2012; Gürses 2016; Steigerwald 2019; Mörsch 2019) verbirgt, von dem das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" angeleitet wird. Die Befürchtung nahm zu, dass die Künste funktionalisiert werden und ich als Kulturagent*in dazu beitrage, den „affirmativ-neoliberalen Einbettungsflausch und die Vereinnahmung des subversiven Potentials von Kunst"[3] zu reproduzieren, anstatt die (selbst-) reflexive und kritische Haltung sowie das intervenierende Potenzial, die den Künsten inhärent sind, zu aktiveren. In Anlehnung an die Pädagog*innen Mai-Anh Boger und Nina Simon wird deutlich:

---

1 Die Autorin dieser Studie erforscht ihre eigene Praxis als Kulturagent*in im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" (Modellprogramm: 2011–2015) und arbeitet bis 2021 als Kulturagent*in (Transferprogramm 2015–2019; Landesprogramm 2019–2021). Die Studie entsteht parallel zu ihrer Tätigkeit als Kulturagent*in zwischen Ende 2013 und 2021 und wird im Rahmen einer Qualifizierungsstelle an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig zwischen Mitte 2021 und Oktober 2023 fertiggestellt. Hinweise zur Schreibweise Kulturagent*in siehe das Unterkapitel „1.4 Hinweise zur Sprache" am Ende dieser Einleitung.

2 Die Künstlerin, Medienpädagogin und Forscherin Anja Steidinger beschreibt Unbehagen als brüchiges und beunruhigendes Gefühl, das einem Eindruck zugrunde liegt (vgl. Steidinger 2015: 12). Als Ort des Widerspruchs wird Unbehagen von ihr in Anlehnung an die Philosophin Mareike Teigler ausdifferenziert: „Fasst man Unbehagen als Ort, der sich durch den Widerspruch erklärt, im Moment des Nicht-Wissens der Bewegung überlassen zu sein und gleichzeitig dazu animiert zu werden, neue, feinere Formen der Wahrnehmung entwickeln zu können, wird deutlich, dass Reflexion hier einer immanenten, nicht einer einordnenden Ebene entspringt. Diese Ebene ist jedoch nicht einfach da, sie muss entwickelt werden, bzw. erkannt werden, sie muss aus der Wirklichkeit sprudeln." (Teigler 2011 in Steidinger 2015: 11)

3 Zitat aus einer unveröffentlichten Briefkorrespondenz mit einer Kolleg*in, in der ich Ende 2013 mein Unbehagen versuche in Worte zu fassen.

> *Kunst und Kulturelle Bildung auf naiv-unschuldige Weise als etwas zu imaginieren, das Dekolonisierung unmittelbar vorantreiben kann, geht offensichtlich fehl. Sobald eine Analyse der ökonomischen Bedingungen miteinbezogen wird, wird deutlich, dass es sich bei Kultureller Bildung um eine Dienstleistung handelt, deren Ziel stets auch darin besteht, dem Staat so zu schmeicheln, dass dies bestmöglich zu dessen positiver Selbstdarstellung beiträgt. (Boger/Simon 2023: 391)*

Mich treibt in den kommenden Jahren des Kulturagent*innenprogramms bis heute die Frage an: *Wie kann dieses Potenzial, das ich in einer künstlerisch-edukativen Praxis*[4] *vermute, für Bildungsprozesse aktiviert werden? Und ist es möglich, einen staatlich reglementierten Ort wie den der Schule mit dieser Praxis von innen heraus zu hinterfragen und sich gemeinsam eine Alternative zu der bestehenden vorzustellen? Oder neutralisiert die Kulturagent*in mithilfe künstlerisch-edukativer Prozesse die Widersprüche, die sich aus der kapitalistischen Gesellschaftsordnung darstellen?*
Diese Fragen stellen sich ausgehend von der konkreten Praxis der Kulturagent*in und sind mit dem dringenden Wunsch verbunden, der Gewalt[5], die diesen Widersprüchen eingeschrieben ist und die sich in der Praxis reproduzieren, in der künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit als Möglichkeit zu begegnen. Auch Boger und Simon sehen in den Künsten dafür ein Potenzial, wie sie ausführen:

> *Dennoch bergen Kunst und Kulturelle Bildung ein hohes Potential in sich, „Ort[e] der Reflexion und des Aufbruchs [anstelle] eine[r] Bastion der Affirmation" (Münchner Kammerspiele 2018) zu sein, an denen Mut zum Experimentieren, zur Verunsicherung und zur Utopie möglicherweise besonders (gut) gefördert werden können. Dieses Potential gilt es fruchtbar zu machen für Bildungsprozesse, die beispielsweise auf eine Reflexion von Inklusions- und Exklusionsmechanismen abzielen – ohne dabei der Annahme zu erliegen, Dekolonisierung könne im Rahmen nationalstaatlich reglementierter Förderlogiken unmittelbar vorangetrieben werden. (Boger/Simon 2023: 391–392)*

---

4 Eine künstlerisch-edukative Projektpraxis siedelt sich in einem Feld zwischen Künsten und Bildung an und beschreibt seit den 1990er Jahren Projekte, die für ein verändertes Selbstverständnis in diesem Zusammendenken stehen. Die Kunstpädagogin Eva Sturm hat den Begriff eingeführt (Sturm 1999). Ein wesentliches Merkmal für die Zusammenarbeit sind die aus unterschiedlichen Feldern zusammenkommenden Akteur*innen. Es handelt sich um eine politisierte, teilweise aktivistische Praxis, die von Kunst ausgeht, historische Diskurse und Alltagspraktiken einbezieht und reflektiert sowie eigene künstlerische Praktiken und Ansätze im kollaborativen Austausch entwickelt (weiter in Kapitel 4).

5 In der Praxis zeigt sich diese Gewalt ausgehend von hegemonialen Ungleichheitsverhältnissen, beispielsweise in Gestalt von Diskriminierungsformen wie Klassismus, Rassialisierung, Sexismus, Antisemitismus, Ableismus, Trans- und Homophobie.

Der Widerspruch, der sich zwischen der möglichen Instrumentalisierung künstlerischer Praxen und ihrer subversiven Kraft lokalisiert und das Unbehagen der Kulturagent*in hervorbringt, ist das Ausgangsmotiv für die vorliegende Studie. Den entscheidenden Ausschlag gibt ein Konflikt in der Praxis, der sich aus der Zusammenarbeit mit dem Kollegium einer Schule (Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte), einigen Künstler*innen und einer Kulturinstitution Anfang 2013 ereignet (EINBLICK in Kapitel 5.2.1). Grundfigur ist eine gemeinsame Fortbildung, um als Team an einer künstlerischen Haltung, möglichen künstlerischen Herangehensweisen und Formen der künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit zu arbeiten. Und um auf dieser Grundlage an einer gemeinsamen Vision und kulturellen Profilierung für die Schule zu arbeiten. Nicht alle Widerstände werden in dem einjährigen Prozess der Zusammenarbeit reflektiert, kontextualisiert und als Möglichkeit wahrgenommen, damit sie für den Arbeitsprozess greifbar gemacht werden können. Dennoch eröffnet der gemeinsam gegangene künstlerisch-edukative Prozess Raum dafür, (strukturelle) Unzufriedenheit und Unbehagen zum Ausdruck zu bringen. Um jedoch die damit einhergehende gegenseitige Ablehnung zuzuordnen, ist es wichtig, in einen gemeinsamen Prozess der Reflexion einzutreten, verbunden mit einem kontinuierlichen Austausch der gemeinsamen Praxis sowie einer Formulierung der verschiedenen (historischen) Perspektiven und Positionen. Maßgeblicher Ausgangspunkt hierfür ist, mögliche Konflikte zuzulassen und dem Unbehagen zu begegnen.

Mit der Forschung tritt die Kulturagent*in in Distanz zu ihrer Praxis und folglich dem Unbehagen. Zuallererst ist die Forschung von der Motivation getragen, der Sprachlosigkeit und der damit einhergehenden Handlungsunfähigkeit etwas entgegenzusetzen. Sie ist zunächst also eine Möglichkeit, den Blick auf die Prozesse und Erfahrungen neu auszurichten. Mit Anja Steidinger muss das Unbehagen zudem benennbar werden, damit es zu einer Forderung werden kann, die Situationen verändert (Steidinger 2015: 12).

## 1.1 Zwischen Instrumentalisierung und subversiver Kraft: Widersprüche künstlerisch-edukativer Prozesse

Die Kulturagent*in erlebt den beschriebenen Widerspruch Anfang 2013 im Sinne eines *double bind*. Die postkoloniale Theoretikerin, Pädagogin und Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak beschreibt in Anlehnung an den Anthropologen, Biologen, Sozialwissen-

schaftler, Kybernetiker und Philosophen Gregory Bateson (1904–1980)[6] mit dem Begriff des *double bind* eine nicht offengelegte Aporie und eine widersprüchliche Anweisung:

> *In the contemporary context, we can call this the* double bind *of the universalizability of the singular, the* double bind *at the heart of democracy, for which an aesthetic education can be an epistemological preparation, as we, the teachers of the aesthetic, use material that is historically marked by the region, cohabiting with, resisting, and accommodating what comes from the Enlightenment. Even this requires immense institution-changing initiatives, thwarted by the bureaucratic spirit accepted above and below. And yet, there is „the good teacher", „the good student", on the way to collectivity. Doubt and hope … (Spivak 2012/2013: 4; Herv. S. B.)*[7]

Als Universalisierbarkeit des Singulären beschreibt sie, dass auch jede Arbeit entlang ästhetischer Erziehung sich in diesem unauflöslichen Widerspruch eines *double bind* bewegt, da das Material, aus dem eine Zusammenarbeit entsteht, historische Einschreibungen, Ausschlüsse und Markierungen enthält. Am Beispiel der UN-Menschenrechte arbeitet sie zudem heraus, dass das Singuläre nicht universal sein kann und einen „unüberprüften Universalismus" (Spivak 2008a: 41) im oben beschriebenen Sinne reproduziert. In Anlehnung an Spivak machen die postkolonialen Theoretiker*innen María do Mar Castro Varela und Leila Haghighat darauf aufmerksam, wie sich das *double bind* darstellt:

> *Ein* double bind *zeigt sich jedoch auch in einer Situation, in der zwischen zwei Positionen nicht entschieden werden kann, da die eine immer die andere impliziert. Bateson*

6 Der Begriff des *double bind* ist in den 1970er Jahren von Gregory Bateson eingeführt worden. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Konzept findet sich sowohl bei Gayatri Chakravorty Spivak (2012/2013) als auch in dem 2021 erschienenen Band „Das Museum verlernen? Kolonialität und Vermittlung in ethnologischen Museen. Band 1: Eine Analyse gegenwärtiger Diskurse in einem konfliktreichen Praxisfeld" der Kunstvermittlerin und Forscherin Nora Landkammer. Die jüngst erschienene Publikation „Double Bind postkolonial. Kritische Perspektiven auf Kunst und Kulturelle Bildung" (2023a) von María do Mar Castro Varela und Leila Haghighat widmet dem Konzept eine Vielzahl von Aufsätzen, die Bezug auf Spivaks Verwendung des Begriffs nehmen und das künstlerische und kulturelle Feld zwischen Theorie und Praxis aufspannen und ausdifferenzieren.

7 Die deutsche Übersetzung findet sich in dem von María do Mar Castro Varela und Leila Haghighat herausgegebenen Sammelband „Double Bind postkolonial. Kritische Perspektiven auf Kunst und Kulturelle Bildung" (2023a): „Im Kontext unserer Gegenwart können wir dies den double bind der Universalisierbarkeit des Singulären nennen, den double bind im Herzen der Demokratie, auf den eine ästhetische Erziehung epistemologisch vorbereiten kann, da wir als Lehrende des Ästhetischen Materialien benutzen, die historisch den Stempel ihrer Region tragen. Dabei leisten wir gegen das Erbe der Aufklärung Widerstand, zugleich aber leben wir mit diesem Erbe und tragen ihm Rechnung. Sogar dies erfordert enorme Anstrengungen, Institutionen zu verändern, die aber von dem oben wie unten akzeptierten Geist der Bürokratie ausgebremst werden. Und doch gibt es auf dem Weg zur Kollektivität immer wieder ‚die gute Lehrerin', die ‚gute Studentin'. Zweifel und Hoffnung." (Spivak 2012/2023: 31)

> *zeigt auf, dass diese unauflösbaren Widersprüche durch antrainierte Denkgewohnheiten entstehen und damit wie Sitten auf die Erkenntnisgewinnung einwirken.*
> *(Castro Varela/Haghighat 2023b: 11; Herv. i. O.)*

Genau dieses unauflösliche, nahezu existenziell empfundene Moment, sich zwischen zwei Positionen nicht entscheiden zu können, führt im Kontext der künstlerisch-edukativen Fortbildung anfangs zu einer Hilflosigkeit und einem inneren Kampf, der sich als solcher über das gesamte Jahr 2013 zieht und auch in den darauffolgenden Jahren nicht verschwindet. Mit diesem inneren Kampf einher gehen unterschiedliche Impulse, wie beispielsweise, sich der Situation zu entziehen und die Tätigkeit als Kulturagent*in zu beenden. Der gemeinsame Prozess in der Fortbildung dagegen, das Eingebundensein in eine Gruppe von Personen, die jeweils einer ähnlichen Ratlosigkeit gegenüberstehen und versuchen, den unauflöslichen Widerspruch einzuordnen, eröffnet im Rahmen der künstlerisch-edukativen Praxis einen gemeinsamen Prozess des Aushandelns und der Reflexion. Castro Varela und Haghighat heben jedoch hervor:

> *Die Theorie und Praxis von Kunst und Kultureller Bildung profitieren von der Erklärungsstärke des* double bind. *So stabilisieren Arbeiten und Praxen, die durchaus transformativ angelegt sind, dennoch hegemoniale Verhältnisse. Bateson zufolge kann die Auseinandersetzung mit Ästhetik zur Veränderung von Gewohnheiten führen. Diese Erkenntnis aufnehmend, plädiert Spivak für eine ästhetische Erziehung, die die Subjekte dazu in die Lage versetzt, den* double bind *zu spielen. Dies lässt sich übersetzen als die Fähigkeit, innerhalb nicht zu lösender Widersprüche handlungsfähig zu bleiben.*
> *(Castro Varela/Haghighat 2023b: 12; Herv. i. O.)*

Sie benennen damit zunächst genau jenes Unbehagen, das die Kulturagent*in am Beginn ihrer Tätigkeit gegenüber der künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit entwickelt und ab 2013 versucht zuzuordnen, um den „antrainierte[n] Denkgewohnheiten" (Castro Varela/Haghighat 2023b: 11) auf die Spur zu kommen. Zudem zielen sie auf den Vorschlag von Spivak, den *double bind* zu spielen, um handlungsfähig zu bleiben. Während der künstlerisch-edukativen Fortbildung wird tatsächlich der Versuch unternommen, das *double bind* zu spielen und kollektiv eine Handlungsfähigkeit zu erproben. Die vielfältigen Überlagerungen eines „unüberprüften Universalismus" (Spivak 2008a: 41) zeichnen sich erst im praktischen Erproben entlang dieses Spiels ab – mit dem Ergebnis, die eigene Position als Kulturagent*in in den folgenden Jahren einer Re-Lektüre (Rich 1972; Kapitel 7.4) zu unterziehen, um eine Handlungsfähigkeit gegenüber dem *double bind* zu entwickeln. Der Ausgangspunkt für die Studie lässt sich mit Castro Varela und Haghighat mithin wie folgt zusammenfassen:

> *Den* double bind *lernen bedeutet schließlich, auch die Widersprüche ertragen zu lernen, ohne die eigene Position zu verbergen. (Castro Varela/Haghighat 2023b: 17; Herv. i. O.)*

Als Teil des Feldes befindet sich die Autorin dieser Studie in einer Doppelrolle. Sie ist Kulturagent*in und zugleich Forscher*in. Diese Doppelposition stellt für das Vorhaben – das *double bind* künstlerisch-edukativer Prozesse zu erforschen und Spielweisen zu entwickeln – sowohl eine Herausforderung als auch eine Möglichkeit dar, denen im Rahmen dieser Forschung mit dem Konzept des situierten Wissens begegnet wird. Mit der feministischen Wissenschaftstheoretikerin und Biologin Donna Haraway wird die Produktion von Wissen und Bedeutung als situiert verstanden (vgl. Haraway 1995: 73–97). Wissensproduktion kann daher keine einzelne Position abbilden, sondern zeigt sich ausgehend von dem Nebeneinanderstellen und Verbinden unterschiedlicher situierter Positionen. Das Konzept des situierten Wissens (Haraway 1988/2007) wird von Haraway in den 1980er Jahren als der Widerspruch zwischen Positionierung und Bewegung erfasst. Jedes Wissen muss ihr zufolge als lokal, partial sowie sozial konstruiert beschrieben werden und kann nicht für jede Person sprechen. Vielmehr zeichnen sich entlang der Verbindungen und Verknüpfungen einzelner situierter Positionen Widersprüche ab, mit denen einzeln verortete Sichtweisen in Bewegung geraten. Situiertes Wissen wird daher auch kollektiv und historisch produziert und ist infolgedessen als widersprüchlich, prozessual, verkörpert, vernetzt und interaktiv zu verstehen (vgl. Haraway 1995: 73–97). Jede Position beschreibt eine bestimmte Sichtweise. Jede Interaktion löst eine Bewegung aus, die den Standpunkt verändert. Objektivität setzt sich folglich aus unterschiedlichen, sich in Bewegung befindlichen Standpunkten zusammen und entsteht erst, wenn alle (menschlichen und nicht menschlichen) Körper als Position einbezogen werden. Wird das Konzept des situierten Wissens nunmehr auf das *double bind* angewendet, tritt hervor, dass ein Sichtbarmachen der eigenen Position auch beinhaltet, sich als Teil eines „unüberprüften Universalismus“ zu erkennen, der mit einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung einhergeht, wie auch Castro Varela und Haghighat zusammenfassen:

> *Das Konzept des* double bind *ist dabei von besonderer Bedeutsamkeit, da es unter anderem darlegt, dass eine Kritik imperialer Strukturen nur funktionieren kann, wenn sich alle Beteiligten als Teil derselben erkennen.*
> *(Castro Varela/Haghighat 2023b: 23; Herv. i. O.)*

Wird davon ausgegangen, dass künstlerisch-edukative Prozesse innerhalb eines „unüberprüften Universalismus“ stattfinden, kann mit der Einführung des *double bind* angenommen werden, dass die Praxis selbst Widersprüche (re-)produziert. Castro Varela und Haghighat

formulieren, dass „sich alle Beteiligten als Teil“ (ebd. 2023b: 23) der gesellschaftlichen Struktur verstehen müssen, soll eine künstlerisch-edukative Praxis als Kritik der bestehenden Verhältnisse wirksam sein. Eine Verwirklichung dieser Forderung muss gleichwohl einbeziehen, dass die Bedingungen der Teilnahme auf ungleichen Verhältnissen und Voraussetzungen beruhen. Es ist daher unumgänglich, die sozialen Ungleichheitsverhältnisse ernsthaft – auf ihren unterschiedlichen Wirkebenen – in den Blick zu rücken, sollen „sich alle Beteiligten als Teil“ (ebd.: 23) der gesellschaftlichen Struktur verstehen. Hegemoniale Diskurse sind dessen ungeachtet gewebt worden, ohne das „zerrissene kulturelle Gewebe“ (Spivak 2008a: 44) in die bestehenden Strukturen einzuweben, wie Spivak darlegt (Kapitel 3.1). Ihre Metapher des „Hineinwebens“ zeigt einmal mehr auf, dass Ungleichheit entlang eines *double bind* reproduziert wird und ihre vielfältigen Bedingungen einer komplexen Aufschlüsselung bedürfen, soll das Muster, in dem sich der hegemoniale Diskurs bewegt, ergänzt werden. Denn: reproduziert wird nur, was in dem Muster aufgenommen worden ist.

Eine Frage, die sich ausgehend von der künstlerisch-edukativen Praxis im Modellprogramm stellt, wäre also: *Wie werden vor diesem Hintergrund – das* double bind *ist infolgedessen auch entlang des Begriffs der kulturellen Teilhabe wirksam – neue Formen und Figuren gesellschaftlichen Miteinanders experimentiert, sodass der Zusammenhang von Macht und Kultur diskutierbar wird?* Mit Spivak steht der Vorschlag im Raum, mit den Widersprüchen zu spielen und die Vorstellungskraft zu trainieren (vgl. Spivak 2012/2023: 36). Ist es also möglich, ausgehend von dem *double bind* einen Raum der Möglichkeit des Unmöglichen (Sternfeld 2009: 129) zu imaginieren, wie es die Kunstvermittlerin, Kuratorin Nora Sternfeld vorschlägt? Und kann diese Vorstellung der Möglichkeit des Unmöglichen im Rahmen einer künstlerisch-edukativen Praxis spielerisch erprobt werden, um die Mechanismen der unauflöslichen Widersprüche nicht nur sichtbar zu machen, sondern Handlungsfähigkeit zu erfahren?

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist das Forschungsanliegen der Untersuchung zunächst, Praxisqualitäten für die Bildung einer reflexiven Praxis zu entwickeln sowie Prozessqualitäten eines Handlungsspielraums für eine künstlerisch-edukative Zusammenarbeit zwischen Künstler*innen, Pädagog*innen und Kulturagent*in zu identifizieren. Der Widerspruch zwischen Instrumentalisierung künstlerischer Praxen und ihrer gleichzeitigen subversiven Kraft ist der Anstoß für diese Studie. Ausgehend von diesem Widerspruch wird die Studie von der Frage angeleitet:

> *Wie eröffnet die Kulturagent*in eine künstlerisch-edukative Praxis, die eine hegemoniekritische Perspektive in der Zusammenarbeit von Künstler*innen und Lehrpersonen spielbar macht?*

Mit diesem Anliegen werden mit Bezug zu Henri Lefebvres Gesellschaftstheorie der Produktion des Raums (1974/2000) drei Ebenen in die Analyse einbezogen: (1) das situierte Wissen der Kulturagent*in auf der privaten Ebene; (2) die Interaktionen in der künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit auf der mittleren Ebene sowie (3) der gesellschaftliche Kontext der Organisation Schule auf der globalen Ebene (Kapitel 7.3.4; Kapitel 7.3.5). Der Soziologe und Philosoph versteht Raum als Produkt sozialer Körper, Beziehungen, Interaktionen, Tätigkeiten und Regeln. Sein triadisch-dialektisches Konzept basiert auf drei zentralen Kategorien: raum-zeitliche Ebenen (gesellschaftlicher Kontext), raum-zeitliche Dimensionen (gesellschaftliche Praxis) und raum-zeitliche Konfigurationen (Geschichtlichkeit und Zeit) der gesellschaftlichen Wirklichkeit, wie der Stadtsoziologe Christian Schmid Lefebvres Theorie zusammenfasst (vgl. Schmid 2010: 314–333). Sie beziehen sich aufeinander und bewegen sich in einem Differenzverhältnis zueinander, mit dem ihre möglichen *Beziehungsweisen* (Adamczak 2017/2019) in den Fokus der Untersuchung gerückt werden können und sich die Frage anschließen lässt: *Wie kann ein bewegliches Gefüge aus Beziehungen und Interaktionen eine vielfältige Gemeinschaft imaginier- und experimentierbar machen?*

Ziel ist es, entlang dieser Überlegungen das Feld der schulischen Organisationsentwicklung für eine künstlerisch-diskriminierungskritische Herangehensweise zu sensibilisieren sowie konkrete Reflexions- und Denkimpulse für diese Handlungsweisen im Praxisfeld zu eröffnen. Ein weiteres Ziel besteht darin, das Bewusstsein dafür zu aktivieren, wie entlang von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen nach wie vor *weiße* Flecken in der Organisation Schule reproduziert werden, um diesen Leerstellen zu begegnen.

Die Forschung verortet sich ausgehend vom Feld der kritischen Kunstvermittlung (Mörsch/Pinkert 2006; Mörsch 2009, 2012a und Sternfeld 2009, 2014, 2019; Ballath 2023b) in einem Dreiklang zwischen Praxisforschung, kultureller Schulentwicklung und kunstpädagogischer Theoriebildung. Verfolgt wird damit das Anliegen, zur Entwicklung einer kritischen Praxis und Theoriebildung künstlerisch-edukativer Prozesse in der Schule beizutragen und darüber hinaus durch eine kritische Re-Lektüre der Praxiserfahrungen das Berufsbild der Kulturagent*in weiterzuentwickeln. Überdies wird mit der Studie das Ziel verfolgt, mit dem spezifischen Dreiklang von Praxisforschung (Fichten 2010; Hahn/Heinrich/Klewin 2014; Altrichter/Posch/Spann 2018 und Klewin/Tillmann 2019), kultureller Schulentwicklung (Braun/Fuchs/Kelb 2010; Braun 2012, 2021; Fuchs 2015; Fink/Götzky/Renz 2017 und Ballath 2023a) und kunstpädagogischer Theoriebildung (Sturm 1996, 1999, 2011; Heil 2012, 2018a, 2018b; Winderlich 2019/2022 und Krebber 2020) handlungsrelevante sowie theoretische Erkenntnisse für das Forschungs- und Praxisfeld der Kunstpädagogik abzubilden und Anschlussmöglichkeiten für beide Felder aufzuzeigen. Die Forschung selbst ist als empirische Studie angelegt.[8]

8 Herangezogen worden ist eine Auswahl der grundlegendsten Autor*innen der Studie, weitere werden in den jeweiligen Kapiteln genannt.

## 1.2 Forschungsdesign

Als qualitative Forschungsmethode wird die Konstruktivistische Grounded Theory nach Kathy Charmaz (2006) dem Anliegen gerecht, dem Dreiklang von Praxisforschung, kultureller Schulentwicklung und kunstpädagogischer Theoriebildung zu begegnen. Das methodische Vorgehen wird als iterativ-zirkuläre Arbeitsweise beschrieben. Konstruiertheit, Prozesshaftigkeit, Komparation und Interaktion sind wesentliche Merkmale des gesamten Prozesses von der Datenerhebung bis zur Analyse (Kapitel 7.1; Kapitel 7.2.4 – 7.2.8). Der Verlauf einer künstlerisch-edukativen Praxis kann gleichermaßen als ein zirkuläres, sich verdichtendes, prozesshaftes und interaktives Verfahren beschrieben werden (Kapitel 7.1). Diese Korrespondenz ist auffällig, zumal die Vorgehensweisen der Forschungs- und der Kulturagent*innenpraxis von derselben Person begleitet und durchgeführt werden. Das relationale Verhältnis zwischen Forscher*in und Kulturagent*in wiederum produziert *Beziehungsweisen* und Resonanzverhältnisse, die sich in der jeweiligen Praxis abbilden, beispielsweise in Form von Widersprüchen, Zweifeln und Irritationen. Für das Forschungs- und Praxisvorgehen sind sie anleitend. Die vier Merkmale des Verfahrens werden von der Soziologin Charmaz neben dem Motiv des Zweifels als Ausgangspunkt für prozessorientiertes Arbeiten im Changieren zwischen Praxisfeld und Forschungspraxis hervorgehoben (vgl. Charmaz 2008: 402).

Ein Forschungsdesign, das dieses Verhältnis einbezieht, geht von dem situierten Wissen der Forscher*in und der Kulturagent*in aus. Sowohl das Vorwissen beider Rollen als auch ihre Interaktionen werden Teil des Prozesses. Ein sich verdichtendes Vorgehen wie das der Konstruktivistischen Grounded Theory kann darauf reagieren: Die Erhebung, Auswertung und Interpretation (Reflexion) der empirischen Daten können weder als lineare noch langfristig planbare Vorgehensweise, sondern als spiralförmiger Prozess beschrieben werden. Suchbewegungen und Neuorientierungen werden kontinuierlich in das methodische Vorgehen einbezogen. Der zirkuläre Verlauf steht in Korrespondenz zu den künstlerisch-edukativen Praxisprozessen. Mit der Anwendung der Konstruktivistischen Grounded Theory reflektiert die Forscher*in ihre Position und Rolle kontinuierlich im Abgleich zu den Praxisinteraktionen.

Neben der Situierung der beteiligten Akteur*innen stellt Charmaz auch die Relevanz des Kontextes und seine historischen Implikationen in den Fokus einer Konstruktivistischen Grounded Theory (vgl. Charmaz 2006: 180). Daraus folgt, dass sowohl die Reflexion von Präkonzepten und Vorerfahrungen als auch die historische Kontextualisierung der Rahmenbedingungen (Forschungsfeld, Forschungsgegenstand) sowie die Interaktionen in das methodische Vorgehen einbezogen werden können. Für das vorliegende Forschungsdesign ist dieser Dreiklang insofern wichtig, da das Design zwischen 2013 und 2016 prozessual und zirkulär ausgehend von der Praxis entwickelt wird. Während sich der Fokus auf den Forschungs-

gegenstand konkretisiert und die Daten gemäß Lefebvres triadischem Konzept der Raumproduktion sortiert werden, kristallisiert sich das methodische Vorgehen heraus. Dabei spielt einerseits die theoretische Einbettung der Doppelrolle als Kulturagent*in und Forscher*in (Kapitel 7.2) ebenso eine entscheidende Rolle wie die Rückkopplung dieser Erkenntnisse in das Praxisfeld. Andererseits wird der Forschungsgegenstand in den historischen und gegenwärtigen Kontext des Forschungsfeldes künstlerisch-edukativer Praxis gestellt und in Bezug zu aktuellen Diskursen des Feldes gebracht (Kapitel 2 – 6). Kapitel 5.2.1 führt beispielsweise das Praxisbeispiel „EINBLICK – Spielerisches Erproben und In-Kontakt-Treten im Modellprogramm“ ein, aus dem heraus das anfangs beschriebene Unbehagen entstanden ist. Das zirkuläre Verhältnis zwischen Praxis und Theorie wird mit diesem Einschub einerseits in Bezug zu den vorherigen Kapiteln „Kontext“ (Kapitel 2), „Position“ (Kapitel 3) und „Situierung“ (Kapitel 4) lesbar, überdies wird es möglich, die theoretischen Bezüge eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums ausgehend von dem Praxisbeispiel auszuarbeiten.

Mit der Konstruktivistischen Grounded Theory kann dem Verhältnis zwischen Forscher*inposition und dem, was im Feld sichtbar wird, relational begegnet werden. Charmaz positioniert die Konstruktivistische Grounded Theory in der Tradition der qualitativen empirischen Forschung und legt besonderen Wert auf methodische und analytische Ansätze, die in der qualitativen Forschung verwendet werden, wie zum Beispiel teilnehmende Beobachtungen und qualitative Interviews. Es ist ihr besonders wichtig, dass die Anwendung einer Konstruktivistischen Grounded Theory damit einhergeht, dass Forscher*innen Interpretationen anbieten, die abhängig von ihrem eigenen Wissen über das Feld konstruiert sind (vgl. Charmaz 2011b: 186). Das Verfahren folgt zudem der iterativen Logik der Abduktion (Kapitel 7.1.3). Sie dient dazu, Kategorien sowohl auf der Basis von Theorie als auch von Erfahrung zwischen den Daten, Konzeptualisierungen und dem Forschungsfeld zu überprüfen und zu hinterfragen und überdies zu verfeinern und zu differenzieren (vgl. Charmaz 2011b: 191). Abduktion zielt darauf ab, (selbst-)kritisch und konstruktiv Regeln für die Konzeptualisierung zu (er-)finden, und erfordert eine distanzierte und kritisch-konstruktive Aufmerksamkeit gegenüber gesellschaftlich anerkannten Phänomenen, um die Möglichkeit einzubeziehen, dass sie auch völlig anders sein könnten (vgl. Reichertz 2012: 288).

Das methodische Herangehen der Konstruktivistischen Grounded Theory wird gewählt, um in der Bewegung zwischen Praxisfeld und Forschungspraxis und ausgehend von der situierten Position beider Rollen – Forscher*in und Kulturagent*in – eine Handlungsfähigkeit zu entwickeln, mit der dem Unbehagen gegenüber dem *double bind* kapitalistischer Strukturen begegnet werden kann. Ziel ist es, herauszufinden, wie in dem Zwischenraum von Kunst, Kultur und Bildung gesellschaftliche Ordnungen destabilisiert werden und das *double bind* in der Organisation Schule spielbar wird.

Die vorliegende Studie ist in Anlehnung an diese Zielsetzung zwischen Praxisfeld und Forschungspraxis entstanden und wird von diesem zirkulären Prozess angeleitet. Demzufolge sind auch die herausgearbeiteten Erkenntnisse in Bezug auf diese spezifische Relation zu lesen. Ein (Aushandlungs-)Raum ist das Ergebnis der *Beziehungsweisen* von Praxis und Theorie und steckt den Rahmen für einen Zwischenraum als Spielweise künstlerisch-edukativer Praxis aus, um den widersprüchlichen Anweisungen eines „unüberprüften Universalismus" (Spivak 2008) situierte Positionen kollektiver Zusammenarbeit kontextspezifisch entgegenzusetzen. Die Untersuchung eröffnet eine situierte Perspektive auf das Praxisfeld der Kulturagent*in und arbeitet ausgehend von dieser spezifischen Perspektive theoretisierende Konzeptionen aus. Mit der Untersuchung wird ein Zeitraum von zehn Jahren kulturagentischer[9] Praxis abgebildet. Mehrdeutige und widersprüchliche Erkenntnisse werden im Forschungsprozess aufgegriffen und verweisen zudem auf die Standpunktbezogenheit der Kulturagent*in und Forscher*in.

## 1.3 Aufbau der Arbeit

Die Studie ist in drei Teile aufgeteilt. Im ersten Teil findet zunächst eine historische Kontextualisierung (Kapitel 2), Positionierung (Kapitel 3) und Situierung (Kapitel 4) des Forschungsgegenstands – der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Künstler*innen und Kulturagent*in – statt. Das Zwischenfazit (Kapitel 5) fasst die ersten drei Kapitel zusammen, um auf dieser Grundlage acht Kriterien eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums theoretisch herzuleiten (Kapitel 6). Der zweite Teil fokussiert das methodische Vorgehen im Verhältnis zu der situierten Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in (Kapitel 7). Im dritten Teil wird schließlich das situierte Wissen der Kulturagent*in sowie ihre Interaktionen anhand des Datenmaterials analysiert (Kapitel 8). Das abschließende Kapitel 9 fasst die Studie zusammen und endet mit einem Ausblick.

Eingangs wird der Forschungsgegenstand – die Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Künstler*innen und Kulturagent*in – historisch (Mörsch 2005) eingeordnet und in Bezug zum Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" gestellt (Kapitel 2). Neben der historischen Einordnung der Zusammenarbeit von Künstler*innen und Lehrpersonen im Kon-

9 Der Begriff ist im Laufe der Jahre ausgehend vom Praxisfeld von den Kulturagent*innen der beteiligten Bundesländer selbst eingeführt worden und beschreibt ihre Praxis. Die regelmäßig stattfindenden Akademien (zweimal jährlich je eine Woche) stärken den Zusammenschluss zwischen ihnen und kreieren ein gemeinsames Milieu im Sinne Marina Garcés: „Woraus besteht ein Milieu? Es ist nicht nur die Gesamtheit der äußeren Umstände oder Bedingungen, die die Entwicklung eines Wesens beeinflussen. Es schließt auch die Aktivitäten und Verbindungen mit ein, die dieses Wesen untereinander und mit der Umwelt unterhalten." (Garcés 2022: 178)

text Schule (Kapitel 2.1) wird die Genese des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ beschrieben (Kapitel 2.2) und in Bezug zur kulturellen Schulentwicklung (Fuchs 2010a, 2010b) gestellt (Kapitel 2.3). Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ wird hierauf folgend in seiner Zielsetzung vorgestellt und die Figur der Kulturagent*in eingeführt (Kapitel 2.4).

Im anschließenden Kapitel 3 wird das Modellprogramm positioniert. Ziel des Modellprogramms ist es, kulturelle Schulentwicklung (Braun/Fuchs/Kelb 2010; Braun 2011; Fuchs 2012/2013) entlang der Figur der Kulturagent*in nachhaltig im Curriculum zu etablieren. Es soll dazu beitragen, „die Teilhabe an Kunst und Kultur als festen Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen“ (Kulturstiftung des Bundes 2019f) zu stärken. Dieser Fokus auf kulturelle Teilhabe wird zum Anlass genommen, den Kulturbegriff, der das Programm anleitet, aus einer postkolonialen Perspektive in Kapitel 3.1 zu analysieren (Bhabha 2000; Castro Varela 2007, 2015, 2016, 2019; Ghai 2008; Gürses 2008, 2010, 2016; Said 1993; Spivak 1990, 2008a, 2008b, 2012/2013, 2017). Entlang des Konzepts des ‚Verlernens‘ (Spivak 1990: 9)[10] wird ausgeführt, dass das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis re-definiert werden muss. Soll es darum gehen, soziale Ungleichheit und bestehende Narrative zu dekonstruieren, muss das Produktionsverhältnis von Praxis und Theorie (vgl. Mecheril 2016: 12; Spivak 1990: 2) auch in Bezug zu seinem historischen Kontext in den Blick rücken (vgl. Lefebvre 1974/2000: 47; vgl. Spivak 2008a: 44). Die folgenden Unterkapitel führen aus, inwieweit die Reproduktion ungleicher Verhältnisse aus den kolonialen Kontinuitäten einer geopolitischen Aufteilung zwischen globalem Süden und Norden hervorgegangen ist (Bhabha 2000; Spivak 2008a) und sich in den bestehenden kapitalistischen Strukturen reproduziert (Castro Varela 2016; Said 1993; Sonderegger 2016). In Kapitel 3.2 wird die Zielsetzung des Modellprogramms, kulturelle Teilhabe zu eröffnen, in Beziehung zum ausgearbeiteten Kulturbegriff gesetzt und den Fragen nachgegangen, welcher Kulturbegriff das Modellprogramm anleitet und wie der Zusammenhang von Macht und Kultur verhandelbar wird. Zunächst wird kulturelle Teilhabe historisch kontextualisiert (Kapitel 3.2.2–3.2.3), um diesen universalen Anspruch kultureller Teilhabe (Gürses 2016) zusammenfassend als *double bind* (Spivak 2008a, 2013) zu beschreiben (Kapitel 3.3).

Kapitel 4 situiert das Praxisverständnis der Kulturagent*in im Rahmen künstlerisch-edukativer Prozesse (Sturm 1999; Mörsch/Pinkert 2006) und kontextualisiert es im Diskursfeld einer kritischen Kunstvermittlung (Mörsch 2012a, 2012b; Mörsch/Sturm 2010; Sternfeld 2009,

10 Mitte der 1980er Jahre führt Gayatri Chakravorty Spivak den Begriff *un-learning,* deutsch ‚verlernen‘, ein. Er wird in Kapitel 3 näher beschrieben und im weiteren Verlauf der Arbeit in der deutschen Version in einfache Anstriche gesetzt, um seine Bedeutung im Spivak’schen Sinne im Rahmen der Studie in Erinnerung zu rufen.

2014, 2019). Zunächst wird das Feld der kritischen Kunstvermittlung im Kontext künstlerischer Kunstvermittlung (Maset 2006a, 2006b; Mörsch 2006; Mörsch/Sturm 2010) verortet (Kapitel 4.1), um darauf aufbauend den Modus des Sowohl-als-auch (Heil 2018b: 25) als Möglichkeit vorzuschlagen, Widersprüche und Dissens verhandelbar zu machen (Kapitel 4.2). Daran anschließend wird eine kontrapunktische Pädagogik (Castro Varela 2018a, 2018b) situiert, um Vielstimmigkeit als Figur eines Sowohl-als-auch denkbar zu machen. Darauffolgend werden die fünf Funktionen der Kulturvermittlung Carmen Mörschs (Mörsch 2009a, 2012d – 2012j) als Analysewerkzeug eingeführt, um die Rahmenbedingungen derjenigen in den Blick zu rücken, die künstlerisch-edukative Projekte initiieren und durchführen (Kapitel 4.4). Das abschließende Kapitel 4.5 begegnet der Frage, wie der Zusammenhang von Macht und Kultur im Modellprogramm zur Debatte gestellt werden kann, wenn ein *double bind* entlang des Begriffs der kulturellen Teilhabe wirksam ist.

Im Zwischenfazit (Kapitel 5) werden die vorherigen Kapitel „Kontext" (Kapitel 2), „Position" (Kapitel 3) und „Situierung" (Kapitel 4) zusammengefasst. Das eingefügte Praxisbeispiel „EINBLICK – Spielerisches Erproben und In-Kontakt-Treten im Modellprogramm" wird grafisch hervorgehoben. Im gesamten Buch werden zudem auf aufgerasterten Seiten Fotos aus der Praxis der Kulturagent*in eingeflochten. Sie unterstreichen einerseits das Verhältnis zwischen Praxisfeld und Forschungspraxis. Andererseits bilden sie ein methodisches Vorgehen ab, das im Rahmen der Praxis als Kulturagent*in für kollektive, künstlerisch-edukative Aushandlungsprozesse entwickelt und erprobt worden ist.[11] Aus der Zusammenfassung geht die Frage hervor: *Wie wird eine künstlerisch-edukative Praxis als Spielraum für Widersprüche*

11 Die Mettrage – eine künstlerische Methode – ist zwischen Silke Ballath und Katharina Stahlhoven im Rahmen ihrer Tätigkeit als Kulturagent*innen für kreative Schulen und als Werkzeug für Aushandlungsprozesse in der Praxis kultureller Schulentwicklungsprozesse entwickelt und praktisch erprobt worden (vgl. Ballath/Stahlhoven 2020). Die Mettrage ist in unterschiedlichen Kontexten Kultureller Bildung und darüber hinaus zum Einsatz gekommen. Beispielsweise, um mit Personen einer Netzwerktagung des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen Berlin" eine gemeinsame Vision für das Themenfeld Urbaner Botanik zu imaginieren (im Jahr 2020) oder um mit einer Schulgemeinschaft über die Neuausrichtung der Schulbibliothek nachzudenken (2020 bis 2021). Sie kam zum Einsatz, um mit verschiedenen Akteur*innen einen Artikel für das e Journal „Art Education Research" der Schweizerischen Fachgesellschaft für Kunstpädagogik (SFKP) zum Thema Klimawandel zu schreiben (Asefa/Ballath/Berberich et al. 2022). Oder um auf dem „BNE-Festival NRW. Mitgestalten. Mitdenken. Mitmachen" einen künstlerisch-edukativen Visionsworkshop zu gestalten (2022). Überdies wird die Methode von Silke Ballath ebenso in der Hochschullehre eingesetzt (2022 bis heute). Die Mettrage eröffnet einerseits eine Perspektive auf mögliche *Beziehungsweisen* und bildet auf der anderen Seite einen Aushandlungsprozess zwischen den Teilnehmenden ab. Zudem schreibt sich das Vorgehen in die Kontinuität dekolonialer Vorgehensweisen ein (Azoulay 2019): Indem ein dekonstruktiver, archäologischer Prozess der De- und Rekontextualisierung von Referenzen praktiziert wird und Schnittstellen sowie Brüche sichtbar werden, werden Positionen verhandelbar und als beweglich erfahren. In der feministischen Tradition von Donna Haraway treten die pluralen *Beziehungsweisen* zwischen situierten Positionen hervor und eröffnen einen fragmentierten Blick auf die Produktion von Wissen, anstatt diesen zu verdecken. Mit dem Aufrastern der Fotografien wird dieses Prinzip aufgegriffen und weitergeführt.

*etabliert, sodass einerseits der Zusammenhang von Macht und Kultur hervortritt und andererseits hegemoniale Ungleichheitsverhältnisse in den Blick geraten?*

Die Fragestellung bildet den Ausgangspunkt für die theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept des Zwischenraums, den Sternfeld als Raum für die Möglichkeit des Unmöglichen beschreibt (Sternfeld 2009: 129). In drei Kapiteln (Kapitel 6.1 – 6.3) wird mit theoretischen Bezügen zu Homi K. Bhabha (2000), Hannah Arendt (1967/2019) und Mary Louise Pratt (1991, 1992) die künstlerisch-edukative Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Künstler*innen und Kulturagent*in fokussiert und die Voraussetzungen für einen kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum ausgearbeitet, um den Widersprüchen und Spannungsverhältnissen in einer künstlerisch-edukativen Praxis zu begegnen. Grundvoraussetzung dafür bildet die dezidierte Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Praxis und Theorie (Kapitel 3.1), damit das Imaginieren und spielerische Erproben Teil eines In-Kontakt-Tretens mit einer konflikthaften und selbstermächtigenden Praxis sein kann (Kapitel 6.4).

Der zweite Teil führt das methodische Verfahren ein. Ein erneutes Unbehagen, das Ende 2013 die Praxis der Kulturagent*in wiederholt irritiert, hat relevante Auswirkungen auf die Forschungspraxis. In Kapitel 7.4 wird das Ereignis exemplarisch aufgegriffen und codiert, um daran das Resonanzverhältnis zwischen Praxisfeld und Forschungspraxis zu analysieren. Es ist ferner Ausgangspunkt dafür, dass im Rahmen der Forschungspraxis ab Ende 2013 eine intensive Auseinandersetzung mit der Relation zwischen historischer Entwicklung des Kontextes (Kapitel 2), der Positionierung des Kontextes (Kapitel 3) und der Situierung einer künstlerisch-edukativen Praxis (Kapitel 4) stattfindet. Die Ausformulierung der ersten sechs Kapitel ist überdies eng mit der Reflexion und Situierung der Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in (Kapitel 7.2) verbunden. Die Untersuchung wird entlang der Konstruktivistischen Grounded Theory (Charmaz 2006) ausgewertet. Kapitel 7.1 führt das Codierverfahren ein. Die Anwendung der Konstruktivistischen Grounded Theory sowie das Forschungsdesign werden in Kapitel 7.3 ausgeführt.

Der dritte Teil stellt die Analyse der empirischen Untersuchung vor. Die Interaktionen der Kulturagent*in werden ausgehend von ihrer Situierung (Kapitel 8.1) und entlang von Praxisbeispielen aus der künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit (Kapitel 8.2) analysiert und konzeptualisiert. Ihr situiertes Vorgehen im Rahmen einer künstlerisch-edukativen Praxis bildet den Ausgangspunkt dafür, entlang der Codierungen *forschender Habitus, erweitern, vormachen/tun/teilen*, *verdichten* und *Beziehungsweisen aufbauen* ihre Interaktionen zu konzeptualisieren. Im abschließenden Kapitel werden zunächst unter Einbezug von Paolo Freires Theorie kultureller Aktion (Freire 1970/1991: 105–157) die Praxisqualitäten einer reflexiven Praxis (Kapitel 8.3.1) erfasst. Daran anschließend werden zudem die Prozessqualitäten eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums in Bezug zum gesellschaftlichen Handeln, zur

gesellschaftlichen Erfahrung und zum gesellschaftlichen Denken der Gesellschaftstheorie der Produktion des Raums nach Lefebvre (1974/2000) ausdifferenziert (Kapitel 8.3.2 ). Schließlich werden die Dimensionen eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums zusammengefasst (Kapitel 8.3.3).
Ausgehend von der Überlegung, welche Konsequenzen ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum in der Schule eröffnet, wird Kapitel 8.4 die Bedingungen zusammenfassen, die ihn ausmachen. Entlang des Konzepts eines situierten Universalismus (Sternfeld 2023: 153–165) wird das anschließende Kapitel 8.5 der Frage nachgehen, ob die Kulturagent*in im Spiel mit den *double binds* jeglichen Widerspruch neutralisiert. Um schließlich entlang der Frage, wie wir gebildet werden wollen, das Ziel der Studie zu fokussieren, die Verantwortlichen in schulischen Prozessen für eine künstlerisch-diskriminierungs- und hegemoniekritische Herangehensweise zu sensibilisieren.
Kapitel 9 fasst die Studie zusammen. Der Rückblick gliedert sich in vier Unterkapitel auf, in denen die Voraussetzungen eines Resonanzraums resümiert werden (Kapitel 9.1). Kapitel 9.2 baut darauf auf und wird die Produktion eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums ausgehend von einem Resümee der situierten Interaktionen der Kulturagent*in erläutern und vier Voraussetzungen zusammenfassen. Der Ausblick (Kapitel 9.3) greift zunächst offene Fragestellungen auf und formuliert Anschlussstellen für die kunstpädagogische Theoriebildung. Schließlich wird entlang eines Beispiels eine Rückübersetzung ins aktuelle Feld der Kulturagent*innenpraxis formuliert.

## 1.4 Hinweise zur Sprache

Der Ausgangspunkt der Forschung wird wie beschrieben in einem Unbehagen verortet. In der Praxis der Kulturagent*in sind Widersprüche, die aus dem Unbehagen hervorgehen, kontinuierlich und in unterschiedlicher Form sichtbar geworden, so auch immer wieder über die Sprache und deren unterschiedlicher Verwendung. Gerade weil diese Studie das Verhältnis von Praxis und Theorie fokussiert und zum Anlass nimmt, dem eingangs beschriebenen Unbehagen zu begegnen, wird der verwendeten Schreibweise ein eigenes Unterkapitel in der Einleitung gewidmet.
Sowohl das forschende Vorgehen mit der Konstruktivistischen Grounded Theory – beispielsweise entlang dichter Beschreibungen (Geertz 1987/2019), dem Codiervorgang (Charmaz 2006) sowie dem *re-reading* (Rich 1972) – als auch die künstlerisch-edukative Praxis heben Sprache als konzeptionellen Rahmen hervor, der wesentlich dazu beträgt, die forschende Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Praxis und Theorie zu ermitteln. Zum Beispiel entlang der Indikation von Geschlechtervielfalt beim Schreiben von Dokumentationen und

Reflexionen in der Praxis der Kulturagent*in. Interessanterweise hat sich diese Auseinandersetzung um die Schreibweise an unterschiedlichen Momenten während der zehnjährigen Tätigkeit der Kulturagent*in wiederholt[12]. In der vorliegenden Arbeit wird die Schreibweise mit dem Asterisk (*) bevorzugt, um geschlechtliche Vielfalt sichtbar zu machen und damit Platz zu schaffen für nichtbinäre, diversgeschlechtliche Personen. Der Asterisk (*) wird zur Vermeidung generischer Maskulinformen genutzt. Überdies wird diese Schreibweise eingesetzt, um intendiert eine Unterbrechung im Lesefluss zu erwirken und zu irritieren. In der Studie wird die Schreibweise mit Asterisk (*) auch auf die Kulturagent*in angewendet, die als *weiße*, europäisch-sozialisierte, nicht be_hinderte Person gelesen werden kann und sich selbst als weibliche (sie/ihr) beschreibt. Die Schreibweise der Person der Kulturagent*in und Forscher*in mit Asterisk wird gewählt, um eine Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit jeder Kulturagent*in und Forscher*in denkbar zu machen, aber auch allgemein auf die Veränderbarkeit und den Prozess der Sozialisierung von Geschlechtlichkeit hinzuweisen. Artikel werden immer in der weiblichen Form ausgeschrieben, beispielweise: eine Kulturagent*in. Eine Ausnahme der Schreibweise mit Asterisk (*) bilden die Memos der Kulturagent*in sowie Zitate anderer Autor*innen.

Mit der Schreibweise von *weiß*, in Form von Kleinschreibung und Kursivsetzung, sowie Schwarz, in Großschreibung, verweise ich ferner darauf, dass es sich bei beiden Begriffen um politische Kategorien handelt. Schwarz ist eine gesellschaftspolitische Position, mit der eine „*spezifische* kollektive Erfahrung" (al-Samarai 2021: E-Book o. S.; Herv. i. O.) situierter Erfahrungen, Geschichten und Lebenswelten hervorgehoben wird. Schwarz und *weiß* markieren jeweils Erfahrungshorizonte im Kontext einer *weißen* Mehrheitsgesellschaft. Weißsein ist in Entsprechung dazu ein Konzept, aus dem sich eine bestimmte Position in der Gesellschaft ergibt, mit der aus *weißer* Perspektive eine Norm behauptet wird (vgl. Sow 2021: E-Book o. S.). Es geht in beiden Fällen nicht darum, die Hautfarbe zu beschreiben, sondern auf damit verbundene Privilegien und Rassialisierungsprozesse hinzuweisen, sie sichtbar und verhandelbar zu machen. Die Künstlerin und Aktivistin Noa Sow hebt hervor, dass sich „*weiße* Privilegien und damit Lebensrealitäten […] vollständig unabhängig von Zustimmung oder Wahrnehmung [entfalten]" (Sow 2021: E-Book o. S.; Herv. i. O.). Im Ansatz des kritischen Weißseins geht es um die Bildung eines Bewusstseins über die eigene Zugehörigkeit zur *weißen* Mehrheit, der

12 Erstmals fand eine Auseinandersetzung dazu gegen Ende des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen" zwischen 2014 und 2015 statt, als es um die Textproduktion für die Publikation des Modellprogramms ging (vgl. FORUM K & B 2015e). Erneut kam es zu diesem Ringen, als die Fach- und Personalaufsicht des Transferprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen Berlin" 2016 an die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung übertragen wurde. Und wiederum erneut wurde es zum Thema gemacht und der Doppelpunkt anstelle des durchgesetzten Asterisks eingeführt, als die Kulturagent*in das Länderprogramm im Mai 2021 verließ.

(Re-)Konstruktion von Weißsein als Normierung sowie der Offenlegung von Bedeutungen und Wirkungsweisen rassialisierter Konstruktionen. Die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Peggy Piesche und die Anglistin, Afrikanistin und Literaturwissenschaftlerin Susan Arndt beschreiben, dass eine kritische Weißseinsforschung

> *eine Signifizierung von Weißsein als herrschende gesellschaftliche Position(alität) vor[nimmt]. Dabei ermöglicht es die Sichtbarmachung seiner historischen, ideengeschichtlichen, sozialen und kulturellen Konstruktionsprozesse, spezifische Kontextbedingungen herauszuarbeiten und die normativen Konturierungen und Rezeptionen des* weißen *‚Eigenen' sowie damit korrespondierende Konstruktionen des rassialisierten ‚Anderen' angemessen zu beleuchten.*
> *(Piesche/Arndt 2021: E-Book o. S.; Herv. i. O.)*

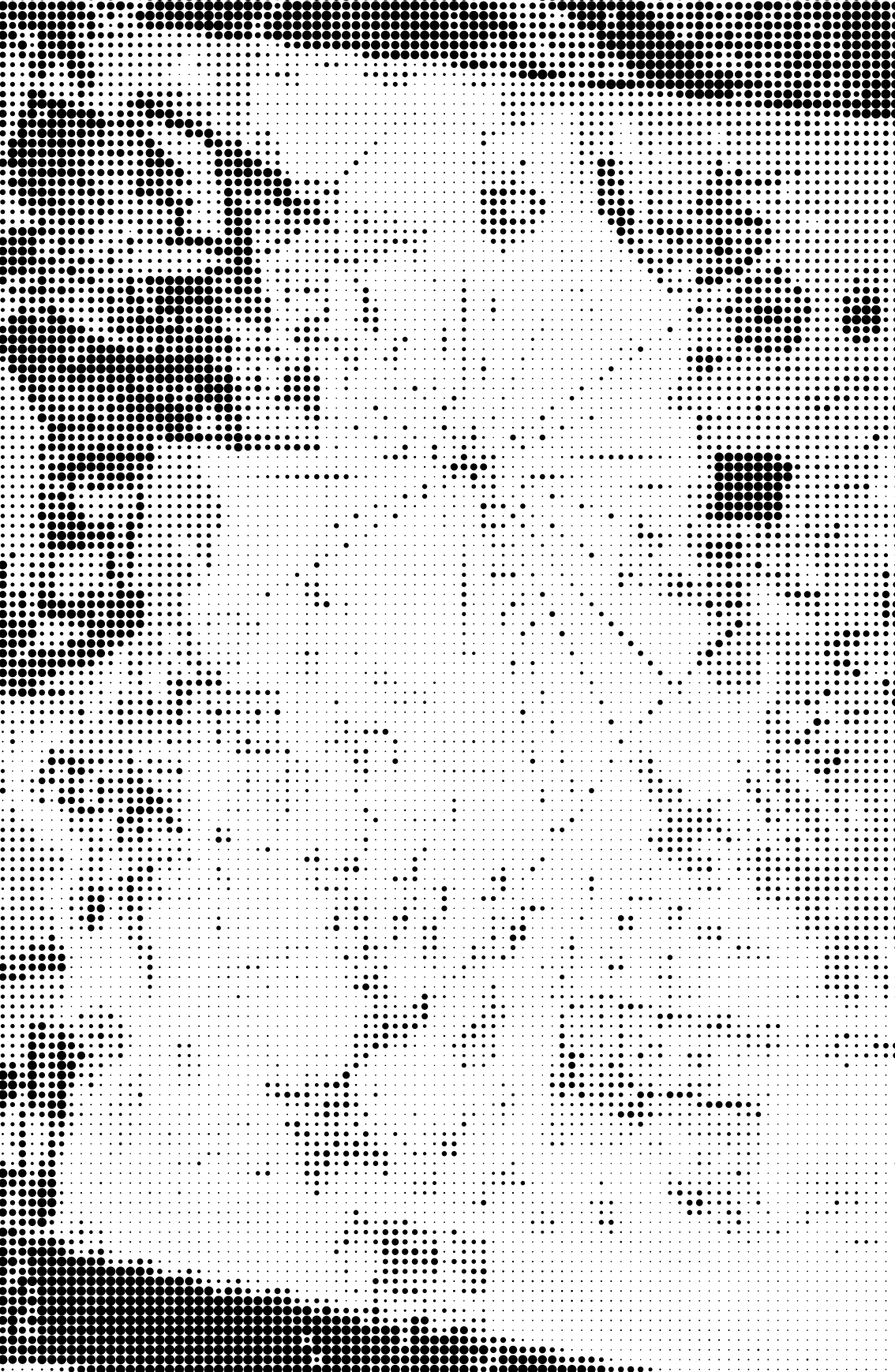
Aus postkolonialer Perspektive ist es zudem wichtig, eine Auseinandersetzung über die Bedeutung des Begriffs ‚Rasse' zu führen, um Geschichte zu reformulieren, wie Arndt mit Bezug auf Shankar Raman hervorhebt (vgl. Arndt 2021: E-Book o. S.; Herv. i. O.)[13]. Arndt geht mit dem *racial turn* von der Grundfigur aus: „weg von Rasse und hin zu Rasse", verstanden als doppelte Bewegung, zudem versteht sie mit Bezug zum *racial turn* Weißsein als Subjekt von Rassialisierungsprozessen (vgl. ebd., o. S.). Die Grundidee ist, dass das Konzept ‚Rasse' nicht auf den Menschen übertragen werden kann und demzufolge keine biologische Bedeutung hat. Arndt formuliert: „Letztlich ist es die symbolische Ordnung von rassialisierter Differenz, die dem Sehen zugrunde liegt, und nicht umgekehrt" (ebd., o. S.). Damit stellt sie klar, dass die historische und gegenwärtige Dimension des Begriffs sich nicht einfach überwinden lässt. Sie stellt jedoch heraus, dass der *racial turn* einen methodischen Rahmen anbietet, den Begriff Rasse als soziale Position und kritische Analyse- und Wissenskategorie zu verwenden (vgl. ebd., o. S.; Herv. i. O.). In Anlehnung an den englischen Terminus ‚racialisation' werden Konstruktionsprozesse des Begriffs, im Sinne einer Kritik am kolonialrassistischen Erbe, im Rahmen dieser Studie als Rassialisierung bezeichnet (vgl. ebd., o. S.). Diesem Begriff ist Gewalt eingeschrieben. Um sie nicht herunterzuspielen oder zu reproduzieren wird der Begriff sparsam zum Einsatz kommen.
In der gesamten Arbeit werden Hervorhebungen in kursiver Schreibweise und mit einfachen oder doppelten Anführungszeichen gemacht. So werden beispielsweise häufig genutzte

13 In Anlehnung an Susan Arndt wird im Folgenden ihre Schreibweise adaptiert. Sie schreibt ‚Rasse' in einfachen Anführungszeichen, wenn es sich um die biologistische Kategorie des Begriffs handelt. *Rasse als kritische Wissens- und Analysekategorie schreibt sie kursiv, um damit die Aneignung des Begriffs im Sinne der doppelten Denkbewegung des racial turn nachvollziehbar zu machen.*

Konzepte oder Arbeitsbegriffe, die aus dem Englischen oder Französischen übernommen werden, wie das *double bind*, auf Empfehlung des Dudens kursiv hervorgehoben, ebenso wie wichtige Fragen und fokussierte Codierungen aus dem Forschungsprozess.

Fotos S. 33 und S. 34: Victoria Tomaschko, Berlin 2019; Grafische Aufrasterung: Hannes Nordiek, 2024





# 2 Kontext: Das Forschungsfeld

Das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ setzt den Begriff Kultur zentral. Bevor im ersten Teil zunächst auf den Kontext des Modellprogramms (Kapitel 2.4; Kapitel 3) und auf die Figur der Kulturagent*in (Kapitel 2.4) entlang des noch zu definierenden Kulturbegriffs (Kapitel 3.1) eingegangen wird, werden im folgenden Abschnitt Tendenzen und historische[14] Entwicklungslinien dargelegt.

„Kulturagenten für kreative Schulen“ ist ein Modellprogramm, das von der Kulturstiftung des Bundes sowie der Stiftung Mercator[15] (Kulturstiftung des Bundes 2019h)[16] von 2011 bis 2015 in den fünf Bundesländern Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen initiiert worden ist mit dem Ziel, Kulturelle Bildung im Schulkontext durch strukturell integrierte künstlerische Prozesse nachhaltig zu etablieren. Grundlegend für das Konzept ist die Annahme, dass zeitgenössische Kunstproduktion in den darstellenden und bildenden Künsten, in Musik, Literatur und weiteren Sparten positive, jedoch bislang zu wenig genutzte Potenziale für die Entwicklung von Schulunterricht birgt. Kulturelle Teilhabe wird als wesentliches Ziel für das Programm hervorgehoben. Kenntnis, Neugierde als auch Zugänglichkeit zu Kunst und Kultur werden als wesentliche Merkmale zusammengefasst und sollen fester Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen werden (vgl. ebd.). Die

14 „Historisch“ meint im Rahmen dieser Studie eine kritische Betrachtung bestehender historischer Konzepte, die von einer allgemeingültigen, universellen Idee von Geschichte ausgehen und vorrangig im Kontext des globalen Nordens verwendet und reproduziert werden. Eine kritische Betrachtung historischer Kontexte sollte demnach im Blick haben, dass diese plural, vielstimmig und multiperspektivisch ist und möglicherweise lediglich eine spezifische Perspektive abgebildet wird. Um ihre Produktion als fiktiven, utopischen, kreativen, bewegten, vieldimensionalen, situierten und verwebenden sowie sich auflösenden Akt zu verstehen, wird in Anlehnung an Linda Tuhivai Smith der historische Kontext einbezogen mit dem Ziel, eine kritische und dekoloniale Perspektive auf den Gegenstand der Forschung zu entwickeln: „To hold alternative histories is to hold alternative knowledges. The pedagogical implication of this access to alternative knowledges is that they can form the basis of alternative ways of doing things.“ (Smith 1999: 34)

15 Aus den beiden Stiftungen ist 2011 die gemeinnützige Forum K & B GmbH hervorgegangen: Sie verwaltet die Gelder für alle Kunstgeldprojekte, ist Arbeitgeberin der Kulturagent*innen und bildet im Rahmen der „Akademie“ in verschiedenen Modulen und Reflexionstreffen die Kulturagent*innen weiter (Kapitel 2.4). Darüber hinaus versammelt sie Expert*innen, die an der Schnittstelle zwischen Kunst, Bildung und Kultureller Bildung agieren, um gemeinsam Kriterien und Fragestellungen zu diskutieren, welche beispielsweise über die Förderanträge der Schulen eruiert werden. Pro Bundesland haben sich 30 Schulen jeweils als Drei-Schulen-Verbund für das Programm bewerben können. Parallel zum Bewerbungsverfahren der Schulen hat jedes Bundesland je zehn Kulturagent*innen durch eine Fachaufsicht ausgewählt und regional (weiter-)gebildet. In Berlin ist zum Beispiel die Deutsche Kinder und Jugendstiftung (DKJS) zuständig. Jede Kulturagent*in begleitet drei Schulen bis zur Erarbeitung eines je eigenen kulturellen Profils.

16 Die Webseite des Programms wurde 2019 bei ihrer Archivierung neu sortiert, aufgrund dessen sind manche Seiten nicht mehr zugänglich. Darüber hinaus wird im folgenden Verlauf des Kapitels mehrfach auf die Webseite Bezug genommen. Die Struktur der Webseite ist sehr komplex, obwohl ein Verweis auf die Startseite zwar gängig ist, sind die jeweiligen Pfade im Literaturverzeichnis angegeben und machen das Auffinden der zitierten Stellen so für die Leser*innen leichter.

Person der Kulturagent*in stellt die Besonderheit des Programms dar. Sie soll die Prozesse an Schulen initiieren und moderieren sowie nachhaltige Strukturen für Projekte zwischen Kunst, Kultur und Schulen unterstützen und eröffnen.

> *Kulturagent*innen initiierten gemeinsam mit Schüler*innen, Lehrer*innen, der Schulleitung, Eltern, Künstler*innen sowie Kulturinstitutionen ein breites Angebot der Kulturellen Bildung: Sie setzten künstlerische Projekte um, erproben neue Vermittlungsformate, stoßen Reflexionsprozesse über die Möglichkeiten von Kunst und Kultur in Schule an und bauen langfristige Kooperationen mit Kulturinstitutionen auf. […] gemeinsam werden Wege erkundet, wie sich Schulen und ihre Kulturpartner*innen einander öffnen und langfristige Kooperationen entwickelt werden können. (Ebd.)*

Kulturagent*innen sollen somit viel mehr sein als nur Moderator*innen, die Prozesse begleiten: Deutlich ablesbar wird dies an deren (Um-)Benennungen als beispielsweise Prozessbegleiter*in, Berater*in, Projektmanager*in, die während der Programmlaufzeit gewechselt haben und auf Länderebene in den regionalen Fortbildungen vertiefend inhaltlich kontextualisiert worden sind:

> *Deutlich wird, dass KulturagentInnen sich i. d. R. auch als KulturvermittlerInnen und zum Teil auch als KünstlerInnen verstehen. Neben organisatorischen Attributen wie NetzwerkerIn, KulturmanagerIn oder Coach/SupervisorIn werden damit die wesentlichen inhaltlichen Ausrichtungen des Selbstverständnisses der eigenen Arbeit deutlich. (Fink/Götzky/Renz 2017: 155)*

Diese vielfältigen Funktionen und Rollen der Kulturagent*innen werden im Folgenden begründbar über die historischen Bedingungen, aus denen heraus das Modellprogramm 2011 entwickelt worden ist.

## 2.1 Historischer Rückblick: Künstler*innen und Schule

Die Idee, mittels Kunst Veränderungen der institutionellen Bedingungen von Schule zu erwirken, hat einerseits eine lange Tradition, an die das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ anschließt, indem kulturelle Profile von den Schulakteur*innen gemeinsam mit Künstler*innen sowie Kulturinstitutionen umgesetzt werden sollen. Andererseits hat sich um diese Tradition herum ein kritischer Diskurs entwickelt, der im Folgenden näher betrachtet und eingeordnet wird.

Schon von 1976 bis 1979 kofinanzierte das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft den ersten bundesweiten Modellversuch „Künstler und Schüler", in dem Künstler*innen darin angehalten worden sind, ihre Methoden und Praxisformen so zu entwickeln, dass sie sich vom regulären Angebot in der Schule unterscheiden, sogar im Widerspruch dazu stehen sollten, um damit langfristige Veränderungen im institutionellen Kontext zu erwirken (vgl. Mörsch/Pinkert 2006: 533–534). In dem Artikel „Eine kurze Geschichte von KünstlerInnen in Schulen" beschreibt die Künstlerin, Kunstvermittlerin und Forscherin Carmen Mörsch (2005) ausführlich die historischen Hintergründe, die diesen frühen Modellversuch aus den 1970er Jahren möglich gemacht haben. Sie erläutert, dass nach 1949 keine kritische Auseinandersetzung darüber stattgefunden hat, wie ein möglicher „Zwischen-Raum […] von Kunst und Bildung – zum Beispiel eine kritische Aktualisierung von entsprechenden reformpädagogischen und von KünstlerInnen der Moderne entwickelten Ansätzen" (Mörsch 2005: 1) aussehen könnte. Anstelle einer kritischen Aktualisierung, so beschreibt sie weiter, dominierte beispielsweise im „Westen" vielmehr ein vom Idealismus geprägter Kunstbegriff, der die Autonomie von Kunst als Voraussetzung derselben verstand. Dieser Kunstbegriff sei unhinterfragt bewahrt worden (vgl. ebd.). Diese Beschreibung teilt die Kulturwissenschaftlerin Sarah Kuschel: „Geprägt von der politischen Vereinnahmung der Künste im Faschismus legte man in den 1950er- und 1960er-Jahren Wert auf einen politikfreien Raum, in dem die schönen Künste als bürgerlicher Zeitvertreib und Mußestunde gepflegt wurden." (Kuschel 2015: 46) Auch die Kulturwissenschaftlerin Claudia Steigerwald fasst zusammen, dass erst in den 1970er Jahren eine „grundlegende Neuausrichtung" (Steigerwald 2019: 13) von kulturpolitischen Themen erkennbar wird, die sich „in Abgrenzung zu einer nach dem Zweiten Weltkrieg zunächst konservativ ausgerichteten Kulturpolitik verstand" (ebd.). Ergänzend zu Mörschs Einschätzung beschreibt Steigerwald die Zeit nach dem Nationalsozialismus als „Phase der restaurativen Kulturpolitik, die an das bürgerliche Kulturverständnis des 19. Jahrhunderts anschloss, in dessen Auffassung Kultur ein Gefühl von Gleichgewicht und Stabilität vermitteln sollte" (ebd.). Bis in die 1970er Jahre sei es nicht darum gegangen, eine aktiv intervenierende Kulturpolitik zu etablieren, vielmehr seien bestehende Werte unhinterfragt wieder aufgenommen und weitergeführt worden (vgl. ebd.: 13–16). Mörsch rekonstruiert, dass erst mit der Politisierung des kulturellen Feldes um 1968 diese Position von Kunst be- und hinterfragt wurde (vgl. Mörsch 2005: 1). Interessant festzuhalten ist, dass die Kritik am gängigen Kunst- und Kulturbegriff aus dem Feld der Kunstpädagogik (Schule), nicht aus dem Feld der Bildenden Kunst stark gemacht worden ist: Der *bürgerliche* Kunstbegriff könne keine Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge und somit weder Aufklärung noch Emanzipation bewirken. Es wird nach Gegenfiguren und -formen zu den traditionell existierenden gesucht. Wie können Kunst und ihre Akteur*innen sich ins Verhältnis zur gesellschaftlichen Wirklichkeit setzen? Welche Ge-

genrollen lassen sich imaginieren, um eine Abkehr vom bestehenden Selbstverständnis einer Künstler*innenfigur zu eröffnen (vgl. Mörsch 2005: 2)? Mörsch zufolge leiten sich aus diesen Beschreibungen und Zukunftsvisionen zwei Argumentationslinien ab, warum Künstler*innen im Bildungsbereich agieren sollten: Zum einen werde damit ein erweitertes Arbeitsfeld erschlossen. Zum anderen werde nur über eine Öffnung und Veränderung des als exklusiv, bürgerlich und privilegiert beschriebenen Kunstfeldes eine Teilhabe an Kunst und Kultur für eine größere Mehrheit der Bevölkerung, mithin eine Demokratisierung, möglich. Beide Aspekte waren für den Modellversuch „Künstler und Schüler" tragende Voraussetzungen. Zeitgleich wurde 1976 ebenso die Einrichtung einer Künstler*innenweiterbildung in Berlin unterstützt. Sie diente der Qualifizierung von Künstler*innen im Bildungsbereich und wird bis heute in weiterentwickelter Form an der Universität der Künste Berlin (UDK) im Masterstudiengang „Kunst im Kontext" durchgeführt.[17]

Bei Betrachtung weiterer Analysen der nach 2000 geförderten und entwickelten Modellprogramme können die in den 1970er Jahren formulierten Rollenverständnisse von Künstler*innen in Schulen sowie die zwei von Mörsch beschriebenen Argumentationslinien noch immer als Voraussetzung für die Entwicklung von Projekten beschrieben werden, wie beispielsweise für das 2011 aufgesetzte Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen". Denn obwohl der Modellversuch „Künstler und Schüler" in der Evaluation als Erfolg beschrieben wird und ähnliche Voraussetzungen zugrunde gelegt worden sind, wie jene, die ausschlaggebend für die Entwicklung und Umsetzung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen" werden sollten, ist der Modellversuch ab dem Jahr 1982 mit dem Regierungswechsel nach dem Zerbrechen der sozialliberalen Koalition nicht weiterverfolgt worden. Mörsch verweist weiterhin darauf, dass Versuche, Künstler*innen in die Schule zu integrieren, keine befriedigenden Ergebnisse hervorgebracht hätten. Der in den 1970er Jahren entstandene Ansatz fand zu keiner Weiterentwicklung und zu keiner weiteren flächendeckenden Anwendung (Mörsch 2005).

## 2.2 Künstler*innen und Schule seit 2000

Vor Beginn des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen" im Jahr 2011 entwickelte sich ab den 2000er Jahren erneut eine Debatte über die Kooperation von Kulturarbeit und Schule. Verschiedene Projekte wie beispielsweise „Kompetenznachweis Kultur"

17 1982, nach Ablauf dieses Modells, wurde daraus die „Arbeitsstelle für Weiterbildung" an der Hochschule der Künste (heute Universität der Künste). 2002 ging daraus wiederum der Masterstudiengang „Kunst im Kontext" hervor (Mörsch 2005).

(KNK: 2001 bis heute)[18], „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ (KuBIM: 2000–2005)[19] und die dazugehörigen Teilprojekte „Kinder machen Kunst mit Medien“ (2002–2005)[20] sowie „Kunst und Lernen im Prozess“ (KLiP: 2001–2004)[21] identifizieren vergleichbare Problemfelder und Wirkungen wie jene aus dem Modellversuch von 1976 bis 1979. Mörsch macht 2005 darauf aufmerksam, dass „aus den Argumentationsweisen in Tagungsbeiträgen und Publikationen zur Kulturellen Bildung […] jedoch immer wieder gleiche Erkenntnisse und Probleme auftauchen, ohne dass es möglich wäre, sie systematisch aufeinander zu beziehen und dabei auf einem gewachsenen, kritischen und in Bewegung gehaltenen Kanon von Methoden, Inhalten und Kriterien aufzubauen“ (Mörsch 2005: 10). Trotz unterschiedlicher Rahmenbedingungen in den 1970er und 2000er Jahren lassen sich einige Korrespondenzen formulieren. Beispielsweise wird mit dem Einsatz von Künstler*innen auf der bildungspolitischen Seite die Hoffnung verbunden, Mangelverhältnisse kompensieren und dadurch das System Schule verändern zu können. Damit einher geht ein institutionskritischer Ansatz, der in den 1970er Jahren von den Künstler*innen erwartet und von ihnen selbst so angenommen wurde. In den 2000er Jahren ist das Selbstverständnis der Künstler*innen ein ähnliches (vgl. ebd.).

Die Zusammenarbeit ermögliche, so die Annahme in Bezug auf die Modellversuche, Rollenwechsel für die Lehrpersonen, eine Öffnung der Schule, Verhandlung von Hierarchien, Erprobung neuer künstlerischer Methoden und die Verzahnung mit weiteren Fächern, Verringern von Leistungsschwächen bei Schüler*innen sowie erhöhte Teamarbeit. Darüber hinaus könnten Künstler*innen über die Projektarbeit neue Arbeitsfelder kennenlernen und sie praktisch erproben sowie umgekehrt Methoden und künstlerische Ansätze auf die Praxis in der Schule übertragen. Lehrpersonen können ihre Schüler*innen aus der Distanz in einem neuen Licht erleben und reflektieren, sie lernen ebenfalls neue Methoden kennen und erhalten dadurch eine praktische Weiterbildung (Mörsch 2005).

Ebenso wie in den Wünschen und (hohen) Erwartungen lassen sich auch Wiederholungen in den Herausforderungen identifizieren: Dynamisierungsprozesse verunsichern die Akteur*in-

18 Einen Einblick in das Projekt gibt der Aufsatz „Kompetenznachweis Kultur“ (Schorn/Timmermann 2012/2013) sowie die Homepage zum Projekt: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (o. J.): [online] https://kompetenznachweiskultur.de [abgerufen am 12.05.2022].

19 Einen Einblick in das Projekt gibt der Aufsatz „Bildung im Medienzeitalter. Gutachten zum Programm“ (Pazzini 1999).

20 Einen Einblick in das Projekt geben die Abschlussberichte „Künste – Medien – Kompetenzen. Abschlussbericht zum BLK-Programm ‚Kulturelle Bildung im Medienzeitalter‘ (kubim)“ (Brinkmann/Wiesand 2006) und „Abschlussbericht zum BLK-Programm ‚Kulturelle Bildung im Medienzeitalter‘ (kubim)“ (Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ 2006).

21 Einen Einblick in das Projekt geben die Publikationen „Künste – Medien – Kompetenzen. Abschlussbericht zum BLK-Programm ‚Kulturelle Bildung im Medienzeitalter‘ (kubim)“ (Brinkmann/Wiesand 2006) und „Kunst und Lernen im Prozess. 1. Prozesskunst in der Schule. Eine Annäherung in Theorie und Praxis. Dokumentation einer Arbeitstagung des Modellversuchs KLiP – Kunst und Lernen im Prozess“ (Stelter 2002).

nen der Schule. Es entsteht Frustration, wenn Künstler*innen Regeln nicht einhalten oder „anders" als die schulischen Lehrpersonen strukturiert sind. Entlastungsstunden sind ein Thema, um dem erhöhten Zeitaufwand zu begegnen. Künstler*innen möchten nicht zu Schulakteur*innen werden. Vertragsunsicherheit und prekäre Bezahlungen prägen ebenso das Feld wie die damit verbundenen Unsicherheiten in Bezug auf administrative Organisationsstrukturen, die beide, Lehrpersonen und Künstler*innen, nicht bewältigen können. Abstimmungs- und Kommunikationsprozesse werden unterschiedlich gehandhabt. Die Unvereinbarkeit zwischen schulischen und künstlerischen Erwartungen ist oftmals Auslöser für Konflikte und Reibungen. Aus diesen aufgezählten Aspekten lässt sich schlussfolgern, dass Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, um diesen verschiedenen Erwartungen konstruktiv zu begegnen. Denn wie Carmen Mörsch und die Theaterpädagogin und Forscherin Ute Pinkert resümieren: Erwartungen aneinander sind oftmals unterschiedlich und werden darüber hinaus nicht formuliert (vgl. Mörsch/Pinkert 2006: 533–539).

Mörsch kritisiert 2005, dass sich „die damalige Neugier [im Modellprojekt von 1976 bis 1979; S. B.] auf die Produktion von Störmomenten und Verlangsamungen instrumenteller Prozesse, auf die Infragestellung und Umbewertung von strukturierenden, hegemonialen Dispositionen wie dem Begriff der Leistung […] in den gegenwärtigen Verlautbarungen nur sehr verhalten und implizit finden" lässt (Mörsch 2005: 12). Ausgehend von dem Modellversuch „Kinder machen Kunst mit Medien", den sie selbst forschend mit Nanna Lüth begleitet hat (Begleitung: 2003 bis 2005), schlussfolgert sie: „Die künstlerische Untersuchung von Strukturen, die das Handeln in pädagogischen Anordnungen bestimmen, zum Gegenstand der Vermittlung zu machen, scheint als kritische Praxis weiterhin aktuell zu sein." (ebd.: 13) Dabei stellen auch Lüth und Mörsch schon zu Beginn ihrer Begleitforschung 2003 fest, dass bei den Akteur*innen aus Schule und Kunst die institutionellen Arbeitsbedingungen, die daraus folgenden Rollenverständnisse und Erwartungen sowie die Kommunikationsstruktur teilweise widersprüchlich gewesen sind (vgl. Lüth/Mörsch 2003: 9–11).

Eine Schlussfolgerung, die sowohl 1976 mit einer Weiterbildungsmaßnahme[22] (vgl. Mörsch 2005: 3) beantwortet wurde, als auch in den 2000er Jahren erneut benannt wird, ist die, dass Künstler*innen fortgebildet werden müssen, um in der Schule agieren zu können (vgl. Fuchs 2008: 8). Der Kulturwissenschaftler Max Fuchs hebt zeitgleich allerdings auch hervor, dass „Schule […] davon profitieren [kann], dass außerschulische Pädagogik anders mit Kindern und Jugendlichen umgeht" (ebd.: 9–10). Mit dieser Hervorhebung weist er darauf hin, dass umgekehrt Lehrpersonen „in der Regel nicht dafür ausgebildet [sind], mit außerschulischen Kontexten oder auch mit einem ambitionierten Schulkonzept umzugehen" (ebd.). In Berlin

22 Vgl. Fußnote 17.

etabliert die Patenschaftsinitiative „Künste und Schulen“ ab Frühjahr 2007 langfristige Kooperationen zwischen Schulen und Kulturinstitutionen.[23] Zwischen 2007 und 2010 wird ein Programmbüro gegründet, um Austausch und Vernetzung zwischen den Akteur*innen zu unterstützen sowie diese zu beraten. Mithilfe der PwC-Stiftung können elf der Patenschaften drei Jahre lang finanziell unterstützt und darüber hinaus durch ein mobiles Evaluationsteam der Universität der Künste künstlerisch-wissenschaftlich begleitet werden („ZOOM-Patenschaften“). Inwieweit die ZOOM-Patenschaften dazu beigetragen haben, als Teil der bundesweiten Entwicklung die berufsbegleitende künstlerisch-edukative Weiterbildung „KontextSchule“ für Künstler*innen und Lehrpersonen zu etablieren, ist nicht dokumentiert. Tatsächlich sind sowohl die Patenschaften als auch die Weiterbildung innerhalb des Masterstudiengangs „Kunst im Kontext“, beziehungsweise über den Förderverein des Studiengangs, begleitet und konzipiert worden. Entlang dieses Beispiels kann hervorgehoben werden, dass Diskurs und Praxis aufeinander Bezug nehmen und entsprechend aufeinander aufbauen können. Die Weiterbildung „KontextSchule“ findet bis 2013 einjährig statt, ab 2014 wird sie als zweijähriger Weiterbildungsgang durch den Berliner Senat für Bildung, Jugend und Wissenschaft finanziert und weitergeführt. Die inhaltliche Ausrichtung der „KontextSchule“ wird 2014 durch eine rassismus- und diskriminierungskritische Perspektive ergänzt und kann damit als erste und nach wie vor einzige Weiterbildungsmaßnahme bezeichnet werden, die explizit die künstlerisch-edukative Zusammenarbeit zwischen Künstler*innen und Lehrpersonen über diesen inhaltlichen Fokus anleitet (Förderverein Kunst im Kontext 2016). Neben dieser Weiterbildung werden nach Ablauf des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ ab 2015 verschiedene (Master-)Studiengänge[24] und Weiterbildungsangebote für Künstler*innen als auch für Künstler*innen zusammen mit Lehrpersonen[25] gefördert und aufgebaut. Auch die Transferprogramme der Kulturagent*innen sowie die daraus hervorgegangenen Länderprogramme bemühen sich darum, Lehrpersonen und Künstler*innen in unterschiedlichen Formaten weiterzubilden sowie die Erfahrungen, Diskurse und Praxen

23 2007 werden ausgehend von der Werkstattkonferenz „Offensive Kulturelle Bildung“ (2006) fünfzehn Patenschaften zwischen Schulen und Kulturorganisationen vertraglich vereinbart. Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin 2013.

24 Zum Beispiel: Philipps-Universität Marburg: Weiterbildungsmaster Kulturelle Bildung an Schulen, PH Ludwigsburg: Kulturelle Bildung (MA).

25 Bundesministerium für Bildung und Forschung – Förderungen zur Weiterbildung und Qualifizierung von Künstler*innen im Kontext Schule: „d.art“ (Universität Potsdam, Laufzeit 2014–2017), „Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation“ (Universität Oldenburg, Laufzeit 2014–2017), „Kunst_Rhein_Main“ (Universität Koblenz-Landau, Laufzeit 2014–2017), „Lernkünste“ (Alice-Salomon-Hochschule, Laufzeit 2014–2017), „TOUCH:MUSIC“ (UdK Berlin Career College, Laufzeit 2014–2017), „Kreativpotentiale“ (in Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Schleswig-Holstein, Laufzeit 2015–2020), „Künstlerische Intervention in der Kulturellen Bildung“ (Universität Hildesheim, Laufzeit: 2021–2022).

in Peer-to-Peer-Ansätzen weiterzugeben.[26] Fuchs begegnete dieser Entwicklungslinie schon 2010 mit der Konzeption für eine kulturelle Schulentwicklung: „Galten [Konflikte; S. B.] in früheren Jahren bloß als Störung, die zu vermeiden oder zu bewältigen waren, geht man heute – wie mir scheint: mehrheitlich – davon aus, dass Konflikte nicht nur zum Alltag sozialer Gruppen und von Organisationen gehören, sondern sogar paradoxerweise als Bindemittel, als Medium der Integration gelten." (Fuchs 2010b: 11) Gleichzeitig beobachtet er, dass Lehrer*innen in einer starken Polarisierung zwischen großer Freiheit (im Unterrichtsgeschehen) und starker Reglementierung (Institution, Eltern) agieren: „[H]ier ist ein Widerspruch festzustellen: Eine nur allmählich sich durchsetzende Form eines nicht autoritären Verhaltens im Unterricht im Kontrast zur eigenen Widerständigkeit gegenüber Autorität und Hierarchie" (ebd.: 10). Darüber hinaus entsteht zwischen 2000 und 2011, neben den benannten Modellprogrammen, eine Vielzahl weiterer Förderprogramme (Kelb 2012/2013), Wettbewerbe und Projekte, die die Kooperation zwischen Künstler*innen oder auch Kulturinstitutionen und Schulen initiieren: Beispielsweise richtet die Kulturstiftung der Länder 2004 erstmals den Wettbewerb „Kinder zum Olymp!"[27] aus. Ganztagsschulen werden mittels verschiedener Förderprogramme aus- und aufgebaut. Zwischen 2004 und 2009 findet „ARTuS! Kunst unseren Schulen. Das Projekt zum künstlerisch-ästhetischen Lernen an brandenburgischen Schulen"[28] statt. Ein Projekt, das erstmals die Idee formuliert, Moderator*innen in den Prozess zwischen Schulen und Künstler*innen einzubinden, aber aus finanziellen Gründen nur bedingt verfolgt. Aus einem dieser Modellprojekte für Ganztagsschulen entsteht 2005 der von der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ) und dem Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugendliche ausgerichtete „MIXED UP Wettbewerb für kreative Kooperationen", ein Bundeswettbewerb für kulturelle Bildungspartnerschaften. 2005 legt darüber hinaus der Deutsche Kulturrat im Rahmen des Projekts „Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion" die „Konzeption Kulturelle Bildung III" vor (Deutscher Kulturrat 2005). Der Akzent liegt hierbei auf dem Bedarf und auf der Problematik von Kooperationen unter anderem im Kontext von Ganztag und Schulentwicklung (vgl. Zacharias 2006: 193–

26 Beispiele für die Transferprogramme und daraus hervorgegangene Länderprogramme und Materialien sind: MATERIAL:box (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2022); Praxis (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2020); Akademie (KULTURAGENT*INNEN HAMBURG e. V. o. J.a); Spektrum (KULTURAGENT*INNEN HAMBURG e. V. o. J.c).

27 Vgl. Kulturstiftung der Länder/PwC-Stiftung Jugend – Bildung – Kultur (2004): *Kinder zum Olymp! Zur Notwendigkeit ästhetischer Bildung von Kindern und Jugendlichen. Dokumentation. 1. Kinder zum Olymp!-Kongress in Leipzig, 29. bis 30. Januar 2004* [online] https://www.kulturstiftung.de/produkt/dokumentation-1-kinder-zum-olymp-kongress-in-leipzig/ [abgerufen am 01.06.2022].

28 Einen Einblick in das Projekt gibt die Webseite des Bildungsservers Berlin-Brandenburg (2006): [online] http://web.archive.org/web/20120519072314/http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/artusprojekt.html [abgerufen am 13.05.2022].

194). Das Landesprogramm „Kultur und Schule“ entsteht 2006 in Nordrhein-Westfalen und fördert Projekte zwischen Schulen und Künstler*innen. Im Rahmen der „Offensive Kulturelle Bildung“ von 2006 entsteht in Berlin 2008 auf Grundlage eines „Rahmenkonzeptes Kulturelle Bildung“ das Werkzeug „Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung“. Ausgehend von den Erfahrungen der ZOOM-Patenschaften-Tandems werden Projekte zwischen Kulturinstitutionen und Bildungseinrichtungen gefördert. Ein weiteres bundesweites Programm ist „Kultur. Forscher!“, das ab 2008 in verschiedenen Bundesländern agiert. Pro Bundesland kommen ein bis zwei Prozessberater*innen zum Einsatz.[29] Zeitgleich wird 2008 das Konzept einer Kulturschule von Max Fuchs vorgelegt und im Weiteren ausgearbeitet. An seiner Ausführung wird deutlich, dass eine Kulturschule ein ausgewiesenes kulturelles Profil hat (vgl. Fuchs 2015: 14): „[…] die Entwicklung eines kulturellen Profils von Schule […] gelingt [nur dann], wenn alle Beteiligten in ihrer alltäglichen Praxis erfahren, dass dieses Konzept von Nutzen für sie ist“ (ebd.: 18). Ziel einer Kulturschule ist es, durch das Einbeziehen verschiedener Künste in die Unterrichtspraxis Lernprozesse durch Kultur zu gestalten sowie Kunst und Kultur für Schulentwicklungsprozesse zu nutzen. Dafür ist eine veränderte Sicht auf Unterricht erforderlich (vgl. Sliwka/Klopschm/Maksimovic 2015: 154; Kelb 2012/2013 und Braun 2012/2013). Das Konzept der Kulturschule kann insofern neben den historischen Entwicklungen als ein konkreter Baustein für die Umsetzung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ betrachtet werden (Fuchs/Braun 2015 und Fuchs 2010a, 2010b; Braun 2021[30]).

## 2.3 Kulturelle Schulentwicklung versus punktuelle Projektarbeit

Obwohl deutlich wird, dass eine Vielzahl von Programmen zwischen 2000 und 2011 gefördert worden ist, beschreibt Pinkert[31] 2009 in dem zusammenfassenden Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projektes „ARTuS! Kunst unseren Schulen. Das Projekt

29 Das Programm wird von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung GmbH sowie der PwC-Stiftung im Stifterverband finanziert und koordiniert. Im Zentrum dieses Programms stehen neue Formen der Beschäftigung mit Kultur in schulischen Lernprozessen. Methoden des forschenden Lernens kommen zum Einsatz und sollen sowohl im kulturellen Bereich als auch an außerschulischen Lernorten erprobt werden. Das Programm wird explizit als Schulentwicklungsprogramm deklariert (PwC-Stiftung im Stifterverband o. J.).

30 Tom Braun hat 2021 eine theoretische Studie vorgelegt, die das Verhältnis von Schule als gesellschaftliche Institution zur Individualität von Jugendlichen und Kindern auf Grundlage ästhetischer Erfahrung vor dem Hintergrund der Kulturschule untersucht. Er formuliert: „Die vorliegende Studie will nun durch eine analytische Reflexion des Verhältnisses der Individualität von Kindern und Jugendlichen, des institutionellen Anspruchs der Schule und der spezifischen Wahrnehmungseinstellung ästhetischer Erfahrung eine anerkennungstheoretische Grundlegung der Kulturschule leisten. Zu diesem Zweck reflektiert die Studie die Anatomien, d. h. Form und Prozesse, von Individualität und Anerkennung, um sie auf die konstitutiven Grundlagen von Schule und ästhetischer Erfahrung zu beziehen.“ (Braun 2021)

31 Ute Pinkert stellt ihren Begriff von Partizipation in einer der ersten Werkstätten des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ vor.

zum künstlerisch-ästhetischen Lernen an brandenburgischen Schulen“ (2004–2009), dass diese beschriebene Vielzahl der Förderungen Kultureller Bildung nicht darauf hinweist, dass kulturelle Schulentwicklung im gesellschaftlichen Alltag anerkannt würde. Vielmehr diagnostiziert Pinkert eine Strukturkrise, „die im Kontext einer umfassenden Ökonomisierung und Umgestaltung aller Lebensbereiche sowohl die künstlerischen Institutionen, kulturellen Einrichtungen und Künstler/innen erfasst, als auch die Kunst und Kultur rezipierenden und produzierenden Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen […]“ (Pinkert 2009: 112). Sie macht ihre Diagnose daran fest, dass eine „Ausdünnung der traditionellen Bereiche schulischer und außerschulischer Kunst- und Kulturvermittlung“ (ebd.) sichtbar wird. Zwar werden Projekte vielfältig und punktuell gefördert, aber strukturell betrachtet eröffnen Projekte keine nachhaltigen Strukturen (vgl. ebd.). „ARTuS! Kunst unseren Schulen. Das Projekt zum künstlerisch-ästhetischen Lernen an brandenburgischen Schulen“ versucht diesem Aspekt entgegenzuwirken, indem es eine Kontinuität in der Zusammenarbeit zwischen Künstler*innen und Lehrer*innen fokussiert und den Einbezug der Lehrpersonen hervorhebt. Künstler*innen werden als unterstützende Spezialist*innen hinzugezogen (vgl. ebd.:113). Interessant ist darüber hinaus, dass „ARTuS!“ im Gegensatz zu vielen vorherigen Projekten „nicht eine bestimmte Kunstsparte, eine Projektform, [in den] Mittelpunkt [stellt], sondern eine allgemeine Weise der Wirklichkeitswahrnehmung und -gestaltung, die im Begriff des künstlerisch-ästhetischen Lernens gefasst wurde“ (ebd.: 113; Einf. S. B.). Es werden Lehrpersonen angesprochen, die in ihren Fächern Fragestellungen und Arbeitsweisen künstlerisch-ästhetischen Lernens verhandeln, und mit Unterstützung von Künstler*innen entwickeln diese Projekte. Die Projekte sollen fachübergreifend angelegt sein und sich am schulischen Rahmenplan orientieren. Dabei liegt der Fokus auf den Veränderungen, die auf struktureller Ebene angestoßen werden sollen. Diese Zielsetzung entspricht grundlegend der des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“, das 2011 startet. Allerdings fehlt die Kulturagent*in, obwohl „ARTuS!“ Moderator*innen aufgrund der Erfahrungen vorheriger Projekte[32] in seiner ersten Konzeption vorgesehen hat. Wegen fehlender finanzieller Ressourcen können diese jedoch nicht eingesetzt werden: „Diese Moderator/innen sollten auf der Grundlage eigener Erfahrungen mit Kooperationsprojekten […] von einer dritten Person aus in kontinuierlicher Weise Kommunikationsprozesse zwischen den verschiedenen Interessensgruppen der Lehrer/innen, Schüler/innen und der Schulleitung sowie den Künstler/innen moderieren“ (ebd.: 114; Herv. i. O.). Pinkert fasst zusammen, dass durch den Wegfall einer dritten Person eine wichtige Komponente fehlt, um innerhalb der Arbeitssituation kontinuierlich eine reflektierende Distanz zum eigenen

32 „Kompetenznachweis Kultur“ (KNK: 2001 bis heute), „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ (KuBIM: 2000–2005) und die Teilprojekte: „Kunst und Lernen im Prozess“ (KLiP: 2001–2004) sowie „Kinder machen Kunst mit Medien“ (2002–2005).

Tun einnehmen zu können. In diesem Punkt trifft sich ihre Einschätzung mit der von Mörsch und Lüth vier Jahre zuvor sowie der von Fuchs, der 2010 formuliert:

> *Insbesondere bedeutet dies in unserem Arbeitskontext, dass wichtige Prinzipien kultureller Bildungsarbeit bereits bei dem Entwicklungs-, Beratungs- und Moderationsprozess angewendet werden. Dies betrifft zum einen die Anwendung kulturpädagogischer Methoden unter besonderer Berücksichtigung einer ästhetisch-künstlerischen und kreativen Dimension. Es bedeutet zum anderen die Berücksichtigung kulturpädagogischer Arbeitsprinzipien: das Subjekt im Mittelpunkt [verstanden als Individuum, Person, Schüler*in; S. B.], Stärkeorientierung, dialogisches Prinzip und Partizipation.*
> *(Fuchs 2010a: 1–2)*

Ähnlich wie in den Projekten „Kinder machen Kunst mit Medien" oder auch „Kultur. Forscher!", bei denen die Prozesse der Einzelprojekte reflektierend begleitet und in verschiedene Netzwerktreffen eingebunden werden, findet auch bei „ARTuS!" eine Reflexion und Vermittlung der Positionen durch die Projektleitung und einen Fachbeirat statt. In der Praxis bedeutet dies: zwei Besuche pro Jahr und Schule. Darüber hinaus werden weitere Austauschformate im Kontext des Landesinstituts für Schule und Medien (LISUM) Berlin-Brandenburg als „dritter Raum" (Pinkert 2009: 115) entwickelt, um den Austausch über Projektformen, über Herausforderungen in den Schulen, Impulse zur Projektsteuerung sowie die Reflexion der jeweiligen Bedingungen zu unterstützen.

> *Diese strukturelle Rahmung der Zusammenkünfte als Schulung an einem traditionellen Fortbildungsinstitut führte zu einer ambivalenten Situation: einerseits waren diese Zusammenkünfte als Foren des offenen gegenseitigen Austauschs und der vertiefenden Reflexion der jeweiligen Konzepte und Arbeitsbedingungen konzipiert, andererseits fanden sie in einem traditionell* hierarchisch *organisierten Kontext der Wissens- bzw. Methodenvermittlung statt. (Ebd.: 115; Herv. i. O.)*

Pinkert deutet hier auf einen Aspekt hin, den auch Mörsch in dem historischen Überblick über die Zusammenarbeit zwischen Schule und Künstler*innen betont: das hierarchisierende Verhältnis zwischen den schulischen und künstlerischen Akteur*innen, die maßgeblich den Prozess mitbestimmen (vgl. ebd.: 115). Beispielweise ist die Zusammenarbeit an Erwartungen geknüpft, die nicht aufgelöst werden können, weil sie nicht moderiert werden. Auf der Beziehungsebene können sich Konkurrenzverhältnisse zwischen Lehrpersonen und Künstler*innen manifestieren, die ebenfalls nicht zur Sprache gebracht und somit aufgelöst werden, da hierfür der Rahmen fehlt (vgl. ebd.: 122).

> *Ab dem zweiten Jahr von „ARTuS!" fungieren die Künstler*innen aufgrund dieser Beobachtungen stärker als Berater*innen denn als lehrende Künstler*innen, verbunden mit der Erwartung, dass sie dadurch das System Schule „in Bewegung bringen" können:*
> *Die These ist, dass sich als Grundlage für eine solche Beratung eine (modellhaft verallgemeinerte) Haltung, die auf künstlerischen Strategien der Weltwahrnehmung und -gestaltung basiert, besonders gut eignet. Unter der Annahme, dass Künstler/innen aufgrund ihrer Praxis über Erfahrungen mit diesen Strategien verfügen, ergibt sich die Erwartung, dass sie es sind, die Lehrer/innen Hilfestellungen beim In-Bewegung-Bringen der strukturdominierten Schule geben können. (Pinkert 2009: 129)*

Diese beratende Funktion benötigt, so Pinkert, eine vertrauensvolle Beziehung der Künstler*innen zu den Akteur*innen der Schule. Die Künstler*innen sollten als Teil der Schule wahrgenommen werden, gleichzeitig eine Distanz aufrechterhalten, um aus einer Außenperspektive heraus den Prozess zu begleiten. Im Programm „ARTuS!" sind diese Voraussetzungen nur bedingt realisiert worden. Auch Fuchs weist auf verschiedene Aspekte einer beratenden Funktion in Schulentwicklungsprozessen hin. Diese betreffen zum Beispiel den Status der Beratenden im Schulentwicklungsprozess (extern, intern, hohe Feldkompetenz, fachfremde Expert*innen, Lehrpersonen und weitere) sowie das Verhältnis zwischen Beratung und den Prinzipien Kultureller Bildung.[33] Fuchs zufolge ist *„der Beratungsprozess als Bildungsprozess der Organisation Schule (Schulentwicklung als Selbst-Kultivierung der Schule)"* zu verstehen (Fuchs 2010a: 14; Herv. i. O.).

Wie die folgende Zusammenfassung zeigt, hat das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" die zuvor beschriebenen Erfahrungen, Hinweise und Reflexionen aufgegriffen: Kulturagent*innen kommen als externe Moderator*innen zum Einsatz und weisen eine künstlerische Expertise auf. Ein externer Träger[34] wird als Fachaufsicht für die Kulturagent*innen beauftragt. In Berlin ist das LISUM Berlin-Brandenburg nicht allein in die Weiterbildung der Kulturagent*innen und der Lehrpersonen einbezogen, sondern als Kooperationspartnerin der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Den strukturellen Hierarchieverhältnissen zwischen Institution und Institution, zwischen Institution und Akteur*innen als auch zwischen den Akteur*innen untereinander soll damit entgegengewirkt werden. Die von Ute Pinkert als

33 Bildung als Selbstbildung, Partizipation, Selbstermächtigung, Selbstwirksamkeit, Stärkenorientierung (vgl. Fuchs 2010a: 14).

34 Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (BKJ), conecco gUG Kultur, Entwicklung und Management, Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V. (LKJ).

dritter Raum[35] bezeichnete Vorgehensweise wird im Modellprogramm als eine Art Orientierungsrahmen für das Berufsprofil Kulturagent*in gesetzt.[36] Kulturagent*innen sollen diesen sogenannten dritten Raum[37], verstanden als Reflexions- und Austauschrahmen, produzieren – ab dem vierten Programmjahr besteht außerdem die Möglichkeit, dessen Bedingungen aus der Praxis heraus für die Abschlusspublikation[38] des Modellprogramms zu beschreiben (Schaefer 2015; Eckert/Sternfeld 2015; Cremer/Sternfeld 2015 und Ballath/Steinkrauss/Hummel 2015).

## 2.4 Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen"

Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" lässt sich nicht unabhängig von der historischen Einordnung der Zusammenarbeit von Künstler*innen mit Schule darstellen. Vielmehr zeigt sich im vorherigen Kapitel entlang der historischen Rekonstruktion weniger Beispiele die Entwicklungslinie, in die sich das Modellprogramm einschreibt. An die beteiligten Akteur*innen des Programms und ihre Zusammenarbeit werden beispielsweise ähnliche Erwartungen[39] gestellt wie die in den Kooperationen der aufgezählten Programme. Als neue Komponente in der Zusammenarbeit tragen die Kulturagent*innen dafür Sorge, gemeinsam

35 Rahmen für Austausch und Reflexion der Konzepte und Arbeitsbedingungen (unter anderem Herausforderungen, Projektsteuerungen) zwischen Lehrpersonen und Künstler*innen.

36 Während des Bewerbungsverfahrens (einer Art Assessmentcenter) diskutieren kleine Gruppen von etwa vier bis fünf Bewerber*innen darüber, wie sie sich die Rolle der Kulturagent*in vorstellen. Der Begriff des dritten Raumes soll ebenfalls von ihnen diskutiert werden (Erinnerung ohne schriftliche Notiz zum Bewerbungsverfahren von Silke Ballath).

37 Der Begriff des dritten Raumes kommt mehrfach zur Sprache, wird allerdings nicht aktiv mit Themen, Inhalten und Diskursen für die und mit den Akteur*innen und während der Programmzeit gefüllt. Im letzten Programmjahr reflektieren einige interessierte Kulturagent*innen ausgehend von ihrer Praxis und im Rahmen der Abschlusspublikation Begrifflichkeiten und Praxiserfahrungen. Der dritte Raum kommt dabei ebenfalls zur Sprache und wird ins Verhältnis zu der eigenen Praxis gestellt.

38 Die Abschlusspublikation wurde als Printversion herausgebracht, allerdings wurden in dieser Printversion nicht alle Texte abgedruckt, sodass die Publikation auf der Webseite ein wesentlich umfangreicheres Archiv an Texten und Materialien zur Verfügung stellt. Sie wird im Folgenden zitiert, indem Pfade sichtbar gemacht werden, sollte kein PDF vorliegen: Forum K & B GmbH (2015): Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015" [online] http://publikation.kulturagenten-programm.de [abgerufen am 18.07.2022]. Liegt ein PDF vor, wird die Autor*in genannt, auf das PDF verwiesen sowie die Pfade nachvollziehbar gemacht, weil auch hier eine Komplexität der Struktur die Übersichtlichkeit der Webseite erschwert.

39 So zum Beispiel das Erproben neuer künstlerischer Methoden, das Öffnen der Schule, ein praktisches Erproben der neuen Formate und Ansätze in der Schule, Rollenwechsel für Lehrpersonen, Teamarbeit, Verhandeln von Hierarchien, Verringerung von Leistungsschwäche bei Schüler*innen, Verzahnung mit weiteren Fächern.

mit Schüler*innen[40], Lehrer*innen, Schulleitung, Eltern, Künstler*innen und Kulturinstitutionen ein breites Angebot der Kulturellen Bildung zu initiieren. Die Aufgabe ist es, künstlerische Projekte umzusetzen, neue Vermittlungsformate zu erproben, Reflexionsprozesse anzustoßen und langfristige Kooperationen zwischen Schulen und Kulturinstitutionen aufzubauen (Kulturstiftung des Bundes 2019h). An die Kulturagent*in wird die Erwartung gestellt, je nach Bedarf und Situation die Rolle zwischen künstlerischer Impulsgeber*in, Kultur- und Projektmanger*in, Prozessbegleiter*in, Moderator*in, Konfliktlöser*in zu wechseln als auch zu vernetzen, zu vermitteln und zu kuratieren (vgl. ebd.). Neben dieser Neuerung wird, wie schon beschrieben, das Programm von der Idee geleitet, dass Neugierde, Kenntnisse und Zugänge an kultureller Teilhabe vermittelt und fester Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen werden sollen (vgl. ebd.). Als Programmziele werden auf der Pressekonferenz zur Vorstellung des Projekts in Berlin beispielsweise folgende Punkte formuliert:

- Zugang zur Welt der Künste eröffnen
- Hohe künstlerische Qualität
- Teilhabe: Bestandteil des Alltags
- Umfeld entwickeln für Entfaltung
- Partizipatives Programm
- Einbindung aller Akteur*innen (Lehrer*innen, Bezirk, Kulturinstitution, Schüler*innen, Eltern …)
  (Vgl. Silke Ballath: Persönliche Notizen 2011a, Heft 1: o. S.)[41]

Im Rahmen der zweiten Akademie der Kulturagent*innen (Kapitel 2.4.3), einer internen Veranstaltung nur für Kulturagent*innen im Januar 2012, werden drei Ziele des Programms besonders hervorgehoben:

---

40 Erforscht wird die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Künstler*innen und Kulturagent*in. Schüler*innen finden indirekt Eingang in den Forschungsprozess, allerdings wird die Zusammenarbeit mit ihnen im Kontext dieser Studie nicht fokussiert. Auf Grundlage der Ergebnisse der vorliegenden Studie und im Besonderen im Hinblick auf die aktuelle Situation (nach Covid 19) würde eine vertiefende Studie mit Fokus auf der Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Künstler*innen, Schüler*innen und Kulturagent*innen relevante Erkenntnisse für die Praxis liefern.

41 Silke Ballath greift auf ihre unveröffentlichten Notizen und Aufschriften aus der Praxis als Kulturagent*in zurück. Die Notizen umfassen 20 Hefte in der Laufzeit des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ von 2011 bis 2015. Sie geben Einblicke in die Rahmenbedingungen einer Praxis als Kulturagent*in: In den ersten Wochen werden die Ziele des Modellprogramms durch die Fachaufsicht formuliert. In den Aufschriften sind sowohl die Ziele als auch weitere Eckdaten wie folgt vermerkt: „Wer wird erreicht: 150 Schulen -> in Berlin 30 Schulen. Was erhalten die Schulen für ihre Teilnahme? Kulturagent*in: moderierende Begleitung und Beratung. Landesbüro: Qualifizierung und Vernetzung. Kunstgeld und Netzwerk: für künstlerische Projekte. Rahmenbedingungen für die Beantragung des Kunstgeldes. Informationen über Abminderungsstunden der kulturbeauftragten Lehrpersonen und ersten Termine[n], wie einem zwei Mal wöchentlich stattfindende[n] Jour Fixe für die Berliner Kulturagent*innen, Qualifikationstermine, Antragsfristen, Netzwerktreffen aller Schulen.“ (Silke Ballath: Persönliche Notizen 2011a, Heft 1: o. S.)

- Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an Kunst und Kultur soll fester Bestandteil ihres Alltags werden
- Schulen sollen einen selbstverständlichen Umgang mit Kunst und Kultur entwickeln und diesen nach dem Programmzeitraum fortsetzen
- Das Programm führt zur Selbstreflexion bei Schulen und Kulturinstitutionen
  (Vgl. ebd.)

Drei Ziele, die die Kulturagent*innen einlösen sollen, wurden ebenfalls formuliert:

- Die Entwicklung eines kulturellen Profils
- Schärfung des Berufsbildes Kulturagent*in
- Bündelung und Veröffentlichung der Ergebnisse
  (Vgl. ebd.)

In der Abschlusspublikation des Programms ziehen die Geschäftsführerin Sybille Linke und Kristin Bäßler, Leitung Kommunikation des Modellprogramms, folgendes Fazit: „Kulturagentinnen und Kulturagenten bringen die Systeme Bildung und Kultur aktiv und bedarfsorientiert zusammen – und das über die Grenzen der Schulfächer und künstlerischer Sparten hinaus“ (Bäßler/Linke 2015: 5).
Zusammenfassend fokussiert das „Modellprogramm Kulturagenten für kreative Schulen“ im Wesentlichen drei Aspekte: Die Zusammenarbeit mit Künstler*innen und Kulturschaffenden soll vermehrt in Schulen begleitet und etabliert werden, um den Zugang zu Kunst und Kultur für Kinder und Jugendliche zu eröffnen und nachhaltig aufzubauen. Zum anderen zielt das Programm darauf ab, kulturelle/künstlerische Profilierungen in den Schulen zu unterstützen, zu begleiten und nachhaltig zu etablieren. Damit diese Ziele erreicht werden, soll drittens das neue Berufsprofil Kulturagent*in für kreative Schulen diese Prozesse begleiten.

### 2.4.1 Die Kulturagent*in

Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ ist das erste Programm, das kontinuierlich eine Person in nur drei Schulen einsetzt, um Prozesse zwischen Schule und Künstler*innen zu begleiten. Dabei werden bei der Programmentwicklung verschiedene Aspekte beachtet, die auf eine Kenntnis der Erfahrungen der vorherigen Programme und Evaluationen hinweisen und diese einbeziehen:

- Kulturagent*innen sollen einen künstlerischen Hintergrund mitbringen
- Sie verfügen über Erfahrungen in der Vermittlung Kultureller Bildung an Schulen
- Ihr Auftrag ist, Kooperationen zwischen Schule(n) und außerschulischen Partner*innen (Kulturinstitutionen und Künstler*innen) aufzubauen
- Sie sollen die Schule(n) dabei unterstützen, ein kulturelles Profil zu entwickeln
- Dieser Prozess soll durch sie moderiert und begleitet werden
- Ein partizipatorischer Ansatz soll einen großen Stellenwert bei der Entwicklung eines solchen Profils einnehmen
- Sie sollen sowohl eine vertrauensvolle Beziehung zu den Akteur*innen der Schule aufbauen als auch eine Außenperspektive bewahren
  (Vgl. Forum K & B 2015a)

Im Grunde gleicht diese Profilbeschreibung in vielen Punkten der einer Schulentwicklungsberater*in mit der Ausnahme, dass die Entwicklungsprozesse von Schulen durch Kunst und Kultur produziert werden sollen. Aus diesem Grund verfügen Kulturagent*innen über eine künstlerische wie eine Kulturmanagement-Expertise. Die doppelte Expertise ist Voraussetzung bei der Einstellung. Neben diesen Kompetenzen ist eine wichtige Erkenntnis und entscheidend für das Programm, dass Kulturagent*innen nur bedingt Teil der Schule sein können, wenn sie in Anlehnung an Schulentwicklungsberater*innen ein kulturelles Profil in der Schule etablieren und demnach einen Veränderungsprozess initiieren sollen. Das heißt, die Programminitiator*innen engagieren Kulturagent*innen als extern angestellte Personen in einem gegenüber der Schule unabhängigen Arbeitsverhältnis.[42] Die Kulturagent*innen agieren in der Modellphase zwischen den Akteur*innen aus Schule und Kunst. Darüber hinaus produziert ihr Anstellungsverhältnis einen Zwischenraum: Die Personalaufsicht liegt bei der Forum K & B GmbH, die Fachaufsicht beispielsweise bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (Kulturstiftung des Bundes 2019f; Forum K & B 2015a). Diese Situation weist eine Besonderheit auf, weil mit dieser Stellung das administrative Arbeitsverhältnis der Kulturagent*innen die inhaltliche Situation ihrer Arbeit – zwischen den Akteur*innen aus Schule und Kunst/Kultur zu agieren – aufgreift.

42 Es geht in erster Linie um das Angestelltenverhältnis, das hier als extern beschrieben wird. Im Modellprogramm agieren Kulturagent*innen in einer Art Zwischenraum. Sie sind nicht von der jeweiligen Schule angestellt, sondern über die Forum K & B GmbH in monetärer Weise und auf fachlicher Ebene durch eine Fachaufsicht, beispielsweise die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung in Berlin, eingebunden. Kulturagent*innen arbeiten mit den Schulakteur*innen und entwickeln gemeinsam mit ihnen künstlerisch-edukative Projekte. Die Projekte können als eine Maßnahme zur Entwicklung eines kulturellen Schulprofils beschrieben werden, neben beispielsweise Fortbildungen des Kollegiums. Das heißt, ihr Angestelltenverhältnis kann als extern beschrieben werden. Ihre Aufgabe ist explizit, mit den Akteur*innen der Schule zu arbeiten, das heißt zum Beispiel, sie zu beraten, zu begleiten und Impulse zu setzen.

Während der Modellphase finden zwei verschiedene Formen von Fortbildungen/Weiterbildungen statt, die zur Professionalisierung der Kulturagent*innen beitragen. Einerseits werden sie zweimal im Jahr durch die programmeigene sogenannte „Akademie" (Forum K & B 2015c) überregional zu verschiedenen Themen (beispielsweise Kooperation, Migration, Partizipation, Reflexion) qualifiziert. Diese thematischen Schwerpunkte bereiten die Kulturagent*innen diskursiv und praktisch auf ihren Arbeitsalltag an der Schnittstelle zwischen Kunst und Schule vor und bilden sie einerseits weiter, dienen aber auch zur tiefergehenden Reflexion ihrer täglichen Praxis. Mittels praktischer Beispiele, Workshops und Vorträgen wird in der Regel eine Woche zusammengearbeitet. Die Akademie ist Treffpunkt, Austausch- und Vernetzungsort der Kulturagent*innen aller fünf Bundesländer. Die zweite Form der Weiterbildung wird von der regionalen Fachaufsicht ausgerichtet und unterscheidet sich in allen fünf Bundesländern. Da das Berufsbild noch nicht als Berufsbeschreibung ausformuliert existiert, sollen sowohl die Akademie als auch die regionale Fortbildung dazu beitragen, im Changieren zwischen Praxiserfahrungen und theoretischen Bezugsfeldern den Beruf und die Rolle der Kulturagent*innen aus der Praxis heraus zu entwickeln und zu formulieren.
In Berlin finden beispielsweise Fortbildungen zu den Berufsbildern Prozessbegleiter*in, Berater*in, Moderator*in oder Projektmanager*in statt. Jedes der Berufsbilder bietet Werkzeuge an, die im Tätigkeitsprofil einer Kulturagent*in zum Einsatz kommen. Es geht darum, ein Bewusstsein für die Agent*innentätigkeit zu entwickeln und sich ausgehend von der erlebten Praxis zu verorten. Die Begleitforschung der Universität Hildesheim resümiert: „Deutlich wird, dass KulturagentInnen sich i. d. R. auch als KulturvermittlerInnen und zum Teil auch als KünstlerInnen verstehen" (Fink/Götzky/Renz 2017: 155). Die Praxis der Kulturagent*innen macht Folgendes erfahrbar: Als künstlerisch und pädagogisch informierte Figur sind sie weder per se Künstler*innen, noch Prozessbegleiter*innen, Kunst-(ver)mittler*innen, (systemische) Berater*innen oder Begleiter*innen, Moderator*innen oder (Kultur-)Manager*innen, stattdessen changieren, variieren und erfinden sie vielmehr ihre Rolle(n) in einem Spannungsfeld *zwischen* diesen unterschiedlichen Rollen, Funktionen, Selbstverständnissen und Disziplinen (vgl. Silke Ballath: Persönliche Notizen 2011–2015, Heft 1–20: o. S.).

### 2.4.2 Einblick in eine Praxis als Kulturagent*in

Situierte Einblicke in eine Praxis als Kulturagent*in eröffnen Praxisnotizen der Kulturagent*in-Forscher*in (vgl. ebd.), die sie kontinuierlich geschrieben und fortgeführt hat. Im Folgenden werden die handschriftlichen Notizen mit Beschreibungen der Webseite des Modellprogramms (Kulturstiftung des Bundes 2019f) abgeglichen und zusammengefasst.
Ende August 2011 beginnt die Tätigkeit als Kulturagent*in im Modellprogramm „Kultur-

agenten für kreative Schulen“. Eine Kulturagent*in arbeitet mit drei Schulen zusammen, die ihr in Berlin von Programmseite, konkret der Fachaufsicht, zugeteilt werden. Das Kriterium der Zuteilung ist in Berlin der Wohnort. Im Fallbeispiel der Kulturagent*in und Forscher*in befinden sich alle drei Schulen in Berlin-Kreuzberg. Drei Schulen bewerben sich als je ein Netzwerk, das heißt, eine Kulturagent*in wird einem Netzwerk zugeteilt. Jede Schule stellt eine Lehrer*in für zwei Schulstunden pro Woche frei, um als Kontaktperson in die Schule hineinzuwirken und mit der Kulturagent*in zusammenzuarbeiten. Diese Person erhält den Titel Kulturbeauftragte*r. Außerdem stehen zwischen 2011 und 2015 jedem Netzwerk 40.000 Euro Kunstgeld pro Schuljahr zur Verfügung. Neben der Kulturagent*in sind dies somit zwei weitere Instrumente in der Programmstruktur: das Kunstgeld und die Kulturbeauftragte*r.

Das Modellprojekt und sein Start in Berlin wird einer größeren Öffentlichkeit auf einer Pressekonferenz (Kulturstiftung des Bundes 2019e) vorgestellt, die am 24. August 2011 in der Forum K & B GmbH stattfindet. Eingeladen sind die Schulvertreter*innen, die Kulturagent*innen und die Fachaufsicht sowie Vertreter*innen des Senats für Bildung, Jugend und Familie. Auf der Pressekonferenz wird formuliert, dass neben der künstlerischen Qualität auch Kompetenzen Kultureller Bildung in die Kernbereiche von Schule gebracht werden sollen. Dies soll erreicht werden, indem das jeweilige Schulnetzwerk durch die Kulturagent*innen darin unterstützt wird, in Kooperation von außerschulischen Kulturinstitutionen und Künstler*innen künstlerische Projekte mit Schüler*innen und Lehrer*innen zu entwickeln, um fachübergreifenden Unterricht zu gestalten. Die Kulturagent*innen werden als „Vermittler*innen zwischen den Welten“ (vgl. Silke Ballath: Persönliche Notizen 2011a, Heft 1: o. S.) beschrieben. Sie sollen Schulen dabei begleiten, nachhaltige kulturelle Profile zu entwickeln. Kultur und Kunst sollen so zum festen Bestandteil des Alltags der Schule werden und auf den Alltag einwirken. Darüber hinaus wird formuliert, dass sowohl die Kulturbeauftragten als auch die Kulturagent*innen im Rahmen des Programms weitergebildet werden (ebd.).

Das Modellprogramm ist in fünf verschiedene Phasen eingeteilt: Die Kulturagent*innen sind zwar sogleich mit Beginn des Programms in Kontakt zu ihren Schulen, haben allerdings in der ersten Phase – Erhebung – zwischen September und Dezember 2011 die Möglichkeit, eine Bestandsaufnahme des Feldes zu machen. Zu Beginn können sie als teilnehmende Beobachter*in, als künstlerisch Forschende*r das Feld erkunden. Ab 2012 beginnt die zweite Phase – Konzeption und Vision –, die bis Juli 2012 abgeschlossen wird. Ausgehend von den ersten Ideen liegt in dieser Phase der Fokus unter anderem auf der Entwicklung, Durchführung und Reflexion künstlerischer Projekte, Unterrichtsansätze, fachübergreifender Interventionen. Diese Phase erfolgt gemeinsam mit den Schulakteur*innen. Parallel, von März bis Juli 2012, findet die dritte Phase – Erprobung – statt. Ab August 2012 beginnt die vierte Phase – Durchführung –, die bis zum Abschluss des Programms im Juli 2015 läuft. Die Erprobungs-

phase zeichnet sich dadurch aus, dass in dem verbleibenden Schulhalbjahr bis Sommer 2012 Projekte erstmals ausprobiert, Ideen umgesetzt und die Zusammenarbeit erprobt werden. Auf dieser Grundlage wird in der Durchführungsphase das Werkzeug „Kulturfahrplan" (Forum K&B 2015b) eingeführt. Der Kulturfahrplan ist ein Werkzeug, das in der Praxis eingeführt wird mit dem Ziel, ein kulturelles Profil nachhaltig zu etablieren. Der Kulturfahrplan kann einen kulturellen Schulentwicklungsprozess reflexiv unterstützen, vorausgesetzt, er wird anwendbar gemacht für die Praxis künstlerisch-edukativer Projekte. Ab Mitte 2014 kommt die Durchführungsphase mit der letzten Phase – Transfer – zu ihrem Ende. In der Transferphase wird erwartet, dass die Erfahrungen und Prozesse reflektiert und so sichtbar gemacht werden, dass sie von interessierten Akteur*innen und Praktiker*innen aufgegriffen und gegebenenfalls umgesetzt werden können.

### 2.4.3 Qualifizierungen der Kulturagent*innen

Ein Aspekt, der die Arbeit der Kulturagent*innen begleitet und eine Besonderheit für dieses Arbeitsfeld darstellt, ist die große Anzahl an Qualifizierungen: die regionale Qualifizierung[43], die von den Länderbüros durchgeführt wird, sowie die überregionale Qualifizierung: die Akademie, die im Rahmen der einzelnen Module Raum für Reflexion der Praxis anbietet (Forum K&B 2015d).

Akademie

Die Akademie wird in der Modellphase des Programms von 2011 bis 2015 in sogenannten Modulen und Reflexionstreffen zwei- bis dreimal (2014) jährlich mehrtägig durchgeführt und versammelt alle Kulturagent*innen aus den fünf beteiligten Bundesländern. Jede Akademie findet zu einem Schwerpunktthema statt und soll verschiedene Parameter erfüllen:[44]

- Reflexionsraum und dritter Raum für die Kulturagent*innen
- Wissens- und Erfahrungspool

43 „Die regionale Qualifizierung und Unterstützungsleistung für die Kulturagentinnen und Kulturagenten orientierte sich stark an den aktuellen Bedürfnissen und einer intensiven Begleitung ihrer konkreten Arbeitspraxis" (Kulturstiftung des Bundes (2015): >> Fortbildung [online] http://www.kulturagenten-programm.de/laender/fortbildung/3 [abgerufen am 20.04.2019]). Der Link kann seit 2019 nicht mehr nachverfolgt werden, die Webseite wurde mit Ablauf der Förderung durch die Kulturstiftung des Bundes und die Stiftung Mercator neu sortiert und „eingefroren", sodass auf einige Inhalte nicht mehr zurückgegriffen werden kann – wie zum Beispiel auf dieses Zitat.

44 Ausgehend von den Notizen aus den Qualifizierungen hat die Forscher*in pro Qualifizierung eine zusammenfassende Übersichtskarte erstellt. Es handelt sich um subjektive Mappings, die keine verallgemeinerbare Vollständigkeit darstellen, vielmehr werden damit ausschnitthaft fragmentarische Einblicke in die Qualifizierungen gegeben (Anhang, Anlage III, Mapping 2019_1–9).

- Erfahrungsraum
- Labor
- Ideenfabrik
- Runder Tisch
- Tauschbörse
- Unterstützungsnetzwer
  (Vgl. Silke Ballath: Persönliche Notizen 2011–2015, Heft 1–20: o. S.)

Neben den Schwerpunktthemen, die mit unterschiedlichen Methoden vermittelt und diskutiert werden, wird die Qualifizierung auch als Plenum der Forum K & B GmbH genutzt, um Programminformationen weiterzugeben. Methodisch ist 2011 vorgesehen, dass im Rahmen der Akademie Informationen und Einblicke in andere Programme eröffnet werden, die Akademie als Projektbasar fungiert, die Praxis reflektiert wird, sowie ein Austausch mit außerschulischen Partner*innen und Kulturinstitutionen stattfindet. Die Formate sind sowohl als Vortragsinputs als auch in Form von praktischen Workshops, Kleingruppenarbeit oder Plenumsarbeit konzipiert.

Themen der Akademien

1. „Alles auf Los!“ (27.–28.09.2011)
2. „Über mögliche Zusammenhänge von Kunst, Kultur und Bildung“ (09.–13.01.2012)
3. „Partizipation, Kollaboration und Kooperation in der Kunst“ (18.–22.06.2012)
4. „Schulkultur und Lernprozesse – Wer lernt was, wie, wann, wo und zusammen mit wem?“ (05.–09.11.2012)
5. „Kulturagentinnen und Kulturagenten in der Migrationsgesellschaft“ (15.–19.04.2013)
6. „Kooperationen“ (15.–20.11.2013)
7. „Reflexion“ (05.–09.05.2014)
8. „Was war? Was bleibt? Wohin soll es gehen? Zu Reflexion, Verstetigung und Transfer“ (11.–14.11.2014)
9. „Alles auf Los 2!“ (15.–17.06.2015)
   (Vgl. Forum K & B 2015c)

Regionale Qualifizierung

Die regionalen Qualifizierungen unterstützen die konkrete Alltagspraxis der Agent*innen. In Berlin finden vierzehntägig ein Jour fixe als Informations- und Austauschformat sowie mit größeren Abständen ganztägige Veranstaltungen und Workshops mit unterschiedlichen Schwerpunkten statt:

- Prozessbegleitung und Projektmanagement
- Kulturelle und künstlerisch-ästhetische Bildung in Schule und Qualitätskriterien
- Schulische Profilbildung und Veränderungsprozesse in Schule
- Kooperation und Vernetzung mit Kultureinrichtungen
- Länderspezifische Schulstrukturen
- Kulturelle Bildung und Ganztagsschule
- Kulturelle Bildung und Inklusion
- Partizipation von Schüler*innen
- Schul-Fundraising/Öffentlichkeitsarbeit/Dokumentation
- Wissensmanagement und Prozessreflexion
- Regionale Vernetzung und Bildungslandschaften
- Moderations- und Kommunikationstechniken
- Auftragsklärung zu Rolle und Aufgaben der Kulturagent*innen
- Selbstreflexion und kollegiale Beratung
  (Vgl. Silke Ballath: Persönliche Notizen 2011–2015, Heft 1–20: o. S.)

Die unterschiedlichen Qualifizierungen versuchen, die Praxiserfahrungen der Kulturagent*innen mit aktuellen Diskursen, Theorien und Vergleichsbeispielen aus der Praxis zu verknüpfen sowie mit verschiedenen praktischen Expertisen zu ergänzen.
Als maßgebliches Kriterium lässt sich herausarbeiten, dass das Modellprogramm *über* die Figur und *entlang* der Figur Kulturagent*in auf Nachhaltigkeit setzt: Es sollen nicht nur künstlerische Projekte während der Programmzeit umgesetzt und nachhaltige Strukturen dafür entwickelt werden – es geht explizit darum, das Berufsbild Kulturagent*in auszubilden und zu etablieren.

# 3 Position: Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“

Mit Rückblick auf die historisch gewachsene Struktur von Künstler*innen und Schule und der Entwicklung von Programmen seit den 2000er Jahren sind Bedingungen und Voraussetzungen beschrieben worden, unter denen das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ entstanden ist. Die postkolonialen Theoretiker*innen María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan formulieren, dass „ein Nach-vorne-Schauen […] nur gelingen [kann], wenn dieses zeitgleich auch auf das Hier und Jetzt wie auch Gestern gerichtet bleibt“ (Castro Varela/Dhawan 2009: 324). In Abhängigkeit zu den historischen Bedingungen seiner Entstehung wird das Modellprogramm im folgenden Kapitel positioniert und kontextualisiert.
Die Idee des Programms, das von der Kulturstiftung des Bundes und der Stiftung Mercator initiiert worden ist, lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Kulturelle Schulentwicklung nachhaltig im Curriculum etablieren und dies durch die Figur einer Kulturagent*in unterstützen. Von 2011 bis 2015 hat das Programm in fünf Bundesländern stattgefunden. In diesem Zeitraum agieren pro Bundesland etwa zehn Agent*innen in jeweils drei Schulen. Das heißt beispielsweise, dass künstlerische Strategien und Vorgehensweisen in die regulären Schulfächer integriert und fachübergreifende Ansätze erprobt werden. Da kein vorgefertigtes Berufsbild existiert, sind die künstlerischen Ausrichtungen, Erfahrungen, Haltungen und Expertisen der Agent*innen nicht gleich. Vielmehr ist auf diese Vielstimmigkeit gesetzt worden. Voraussetzung für eine Anstellung als Kulturagent*in ist eine künstlerische Expertise sowie Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Schulen. Darüber hinaus verortet sich das Modellprogramm in einem Begriffsfeld zwischen Kultur und schulischer Bildung[45]. Eines der wesentlichen Ziele des Modellprogramms sagt aus:

> *Die Teilhabe an Kunst und Kultur soll fester Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen werden, den künftigen Akteur*innen einer kulturinteressierten Öffentlichkeit. […] Ziel war es, Neugier für die Künste zu wecken und mehr Kenntnisse über Kunst und Kultur zu vermitteln. (Kulturstiftung des Bundes 2019f)*

45 Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit legt nahe, den Kulturbegriff stärker auszuführen als den Bildungsbegriff. Letzterer wird allerdings im Verlauf des Kapitels expliziert, um an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass ein transformatorischer Bildungsbegriff (Koller/Marotzki/Sanders 2007; Koller 2012) die Forschungsarbeit anleitet. Bildungsprozesse finden darin ihren Ausgang in Irritationen und Störungen (vgl. Koller 2007: 71).

Anders ausgedrückt: Kultur soll dazu beitragen, Chancengleichheit und Mitbestimmung zu eröffnen. Dieser Fokus auf Kunst und Kultur als Instrumente zur Schaffung von Teilhabe wird im nachfolgenden Kapitel 3.1 zum Anlass genommen, den Begriff Kultur ausgehend von der Situierung der Kulturagent*in und Forscher*in zu positionieren, und soll anleitend für die weitere Ausarbeitung der Forschungsarbeit sein. Dem Ziel des Modellprogramms, kulturelle Teilhabe als festen Bestandteil zu etablieren, wird in Kapitel 3.2 nachgegangen. Kulturelle Bildung wird darin historisch kontextualisiert und in Relation zum ausgearbeiteten Kulturbegriff erörtert.

## 3.1 Position: Kultur ‚verlernen'

Postkoloniale Theoretiker*innen[46] wie Hakan Gürses, Homi K. Bhabha, Gayatri Chakravorty Spivak, Edward Said oder auch María do Mar Castro Varela zeigen auf, dass sich Begriffe, Kontexte oder auch Praxen reproduzieren. Es bleibt wirksam, was diesen Begriffen eingeschrieben ist, werden sie nicht explizit re-definiert. Was das heißen könnte, formuliert Spivak 1984 mit folgenden Worten:

> *My project is the careful project of un-learning our privilege as our loss. I think it is impossible to forget that anyone who is able to speak in the interests of the privileging of practice against the privileging of theory has been enabled by a certain kind of production. (Spivak 1990: 9)*

Spivak beschreibt, dass es darum gehen müsse, jedes Privileg als Verlust erfahrbar zu machen, da das Beharren auf diesen Privilegien auf der Reproduktion der Trennung von Praxis und Theorie beruht. Sie führt mit dieser Aussage das Konzept des ‚Verlernens' von Privilegien ein, das im deutschsprachigen Kontext zum Beispiel von Castro Varela (2007, 2015, 2016, 2019) sowie Sternfeld (2014, 2017) aufgegriffen und auf ihre jeweiligen Kontexte angewendet und ausgearbeitet wird.

---

46 Mit der Position des Literatur- und Kulturtheoretikers Homi K. Bhabha soll eine Position einführend genannt werden. Er hat sich mit den Bedingungen und Möglichkeiten kolonialisierter Perspektiven beschäftigt, hegemoniale Normativität hinterfragt und mögliche Perspektiven diskutiert. Kultur zu ‚verlernen' (Spivak 1990) beinhaltet, eine Position zu dem kolonialen Erbe zu entwickeln, welche sich in jeden Diskurs einschreibt und reproduziert. Bhabha führt aus: „Postkoloniale Perspektiven entstehen aus den kolonialen Erzeugnissen von Ländern der Dritten Welt und den Diskursen von ‚Minoritäten' innerhalb der geopolitischen Aufteilungen von Ost und West, Nord und Süd. Sie intervenieren in jene ideologischen Diskurse der Moderne, die versuchen, der ungleichmäßigen Entwicklung und den differierenden, oft von Benachteiligung gekennzeichneten Geschichten von Nationen, Ethnien, Gemeinschaften und Völkern eine hegemoniale ‚Normalität' zu verleihen. Sie formulieren ihre kritischen Revisionen im Umkreis von Fragen der kulturellen Differenz, der sozialen Autorität und der politischen Diskriminierung, um die antagonistischen und ambivalenten Momente innerhalb der ‚Rationalisierungen' der Moderne bloßzulegen." (Bhabha 2000: 255)

Spivak macht zum einen darauf aufmerksam, dass bestehenden Konzepten, Begriffen und Praxen hegemoniale Strukturen eingeschrieben sind, die ‚verlernt‘ werden müssten. Bei diesem ‚Verlernen‘ handelt sich um das bewusste und gezielte Vorhaben, die Frage nach Gerechtigkeit zu kontextualisieren und Konzepte sowie Begrifflichkeiten zu übersetzen (vgl. Castro Varela 2015: 19). Es geht dabei nicht um das Vergessen des schon Gelernten, vielmehr geht damit ein Prozess der Reflexion einher, um bestehende Narrative zu hinterfragen und umzusortieren. Zum anderen wird deutlich, dass Spivak Theorie und Praxis als Felder betrachtet, die in einem Produktionsverhältnis zueinanderstehen und nicht getrennt voneinander betrachtet und angewendet werden können. Das heißt, ein theoretischer Begriff und die damit verbundenen Praktiken stehen in einer Abhängigkeit, einem Verhältnis zueinander. Werden sie nicht explizit zur Debatte gestellt (Spivak 1990; Sturm 2010), reproduzieren die Praktiken, was dem Begriff eingeschrieben ist, und umgekehrt. Anders ausgedrückt handelt es sich um eine Bezeichnungspraxis, wie der Bildungswissenschaftler Paul Mecheril ausführt:

> *Begriffe können als Bestandteil von Diskursen verstanden werden, innerhalb derer sie ihre Bedeutung und damit ihre (Wirkungs-)Macht erhalten. Begriffspraktiken verdienen mithin eine besondere Aufmerksamkeit, insbesondere, wenn wir davon ausgehen, dass Begriffe – nicht zuletzt unter medien- und wissensgesellschaftlichen Bedingungen der Zunahme der Macht der Symbole […] – nicht nur zutreffende oder weniger zutreffende Ausdrücke und Abbilder gesellschaftlicher Wirklichkeit sind, sondern gesellschaftliche Wirklichkeit herstellen. (Mecheril 2016: 12)*

Er präzisiert weiter, „dass Begriffe und Bezeichnungspraktiken […] Werkzeuge der Wahrnehmung [sind]. Sie sind Instrumente, die eine bestimmte Sicht auf Wirklichkeit ermöglichen, weil sie bestimmte Aspekte und Nuancen in den Vordergrund stellen, andere ausblenden“ (ebd.). Festzuhalten ist, dass ausgehend von Begriffen Ein- und Ausgrenzungspraktiken sowie Zugehörigkeitsordnungen[47] (re-)produziert werden. Das Verhältnis zwischen Begriffen und Praktiken wird im Folgenden als Produktionsverhältnis beschrieben. Lefebvre[48] definiert ein solches Produktionsverhältnis als eine Dynamik zwischen Körpern, Räumen, Dingen und Sprache (Lefebvre 1974/2000). Die Interaktionen verschiedener Akteur*innen produzieren

47 Mit dem folgenden Zitat von Mecheril soll der Begriff der Zugehörigkeitsordnungen eingeführt und kontextualisiert werden: „Der Begriff Zugehörigkeitsordnung bezeichnet jene machtvollen Zusammenhänge, die durch eine komplexe Form der Ermöglichung und Reglementierung, der symbolischen, kulturellen, politischen und biographischen Einbeziehung und Ausgrenzung von Individuen auf diese produktiv Einfluss nehmen. Die Zugehörigkeitsordnung kann man als strukturierten und strukturierenden Zusammenhang beschreiben, in dem aus Individuen Subjekte werden.“ (Mecheril 2016: 16)

48 Lefebvres Gesellschaftstheorie der Produktion des Raumes wird in Kapitel 7.3.4 und Kapitel 8.2 ausgeführt.

beispielsweise Raum, sie bringen Produktionsverhältnisse hervor, die Lefebvre als soziale Reproduktionen hervorhebt.

> *La théorie* reproduit*, avec un enchaînement des concepts, mais dans un sens très fort, le processus générateur: du dedans et pas seulement du dehors (descriptivement) — comme globalité, en passant donc sans cesse du passé à l'actuel (et inversement). En effet, l'historique et ses conséquences, le „diachronique", l'étymologie des lieux, c'est-à-dire ce qui s'y passa en modifiant les endroits et places, tout cela vient s'inscrire dans l'espace. Le passé a laissé ses traces, ses inscriptions, écriture du temps. Mais cet espace est toujours, aujourd'hui comme jadis, un espace présent, donné comme un tout actuel, avec ses liaisons et connexions en acte. De sorte que la production et le produit se présentent comme deux côtés inséparables et non comme deux représentations séparables. (Ebd. 1974/2000: 47; Herv. i. O.)*

Zusammenfassend sagt Lefebvre, dass die Theorie Vergangenheit und Gegenwart miteinander verbindet und in die sozialen Räume einschreibt, das heißt beispielsweise in die Körper, Räume, Dinge und Sprache. Produkt und Produktion sind in einem wechselseitigen Prozess untrennbar miteinander verbunden. Wird von dieser Beschreibung ausgegangen, reproduziert die soziale Praxis der Akteur*innen die Erzählungen sozialer Strukturen. Beide, soziale Praxis und Strukturen, können insofern als Teile der Konstitution des sozialen Raums angesehen werden.
Spivaks Idee des ‚Verlernens' von Privilegien zeigt eben diesen Aspekt auf, dass Privilegien mit jeder Interaktion zwischen Körpern, Räumen, Dingen und Sprache verbunden sind. Aus ihrer Perspektive ist die Aufteilung zwischen Theorie und Praxis daher auch symptomatisch für die Reproduktion von beispielsweise Strukturen und Privilegien, wie sie in einem Interview mit Elisabeth Grosz, ausgehend von dem Begriff der Textualität, darlegt:

> *To define textuality in such a way that it would go in the direction of theory, with practice on the other side, is an example of how the institution and also rivalries between and among major intellectuals actually reduce the usefulness of a concept by giving it a minimal explanation. (Spivak 1990: 1)*

Sie betont weiter, „no practice takes place without presupposing itself as an example of some more or less powerful theory" (Spivak 1990: 2). Mit Textualität werden in der Textlinguistik Eigenschaften (Texthaftigkeit, Textzusammenhang) beschrieben, ein Text zu sein. Es gibt allerdings keine einheitliche Definition von Text (vgl. Duden 2016: 1076). Und dennoch, „das

Vertexten wie das Verstehen setzt vielfach ein bestimmtes geteiltes Wissen bei den Kommunizierenden voraus, das die Auswahl der Zeichen leitet und ein bestimmtes Verständnis bewirkt" (ebd.: 1076). Wird nun Textualität im Sinne Spivaks gelesen, muss auch das Wort Text beschrieben werden. Im Lateinischen bedeutet es „Gewebe", „Geflecht". „Wie ein Stück Stoff wird der Text am Ende als eine abgeschlossene Einheit und nicht als eine Summe von einzelnen Teilen wahrgenommen" (ebd.: 1076). Ausgehend von Spivaks (Spivak 1990, 2008a) Gebrauch des Begriffs, wird Textualität hier als Gewebe verstanden, das sie in Beziehung zu dem Begriff des Weltmachens setzt. „the notion of textuality should be related to the notion of the worlding of a world on a supposedly uninscribed territory" (Spivak 1990: 1). Das Gewebe entsteht aus der Relation oder dem Produktionsverhältnis zwischen Praxis und Theorie. Als Literaturwissenschaftlerin experimentiert Spivak mit dem Begriff der Textualität, abstrahiert ihn und macht ihn anwendbar für einen neuen Kontext und Gebrauch. Als „gewobene Text-ilie" wird Text beispielsweise zur Metapher für gesellschaftliche Rahmenbedingungen und eine „eng gewobene soziale Struktur" (Spivak 2008a: 44). Die Textualität ist das Gewebe, die Struktur, das Muster, die Anordnung und die Zusammensetzung einer Produktion von Raum (hierzu auch Lefebvre 1974/2000). Am Beispiel der Textualität zeigt Spivak, dass die Trennung der Theorie von der Praxis bedeutet, dass beispielsweise Konzepte auf eine minimale Erklärung reduziert werden. Sie betont, dass jede Praxis auf eine mehr oder weniger mächtige Theorie verweist. Wird das Beispiel der Textualität mit ihrer Konzept-Metapher des „Hineinwebens" zusammengelesen, tritt hervor, dass Spivak die Produktion von Theorie als Praxis betrachtet, die wesentlich an der Gestaltung der Welt teilnimmt.

> *Verschieben wir unsere Wahrnehmung vom Anthropologischen zum Historisch-Politischen und betrachten wir diese gewobene Textilie als ein zerrissenes kulturelles Gewebe, das zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt aus dem dominanten Webstuhl entfernt wurde. Denn das bedeutet es, subaltern zu sein. (Spivak 2008a: 44)*

Bestehende hegemoniale Diskurse sind gewebt worden, ohne das „zerrissene kulturelle Gewebe" einzubinden oder das Muster zu erneuern. Die Umkehrung macht deutlich, dass der hegemoniale Diskurs zwangsläufig nur das reproduziert, was in ihn eingewebt worden ist. Hier schließt sich die Frage an, von wem der hegemoniale Diskurs gewebt worden ist und wer an der Gestaltung der Welt teilnimmt. Der Philosoph und Literaturwissenschaftler Walter Benjamin hat während seiner Verfolgung durch die Nationalsozialisten zwischen 1939 und 1940 darüber nachgedacht, in welche Geschichte sich die Geschichtsschreiber*innen einfühlen. Sein Resümee unterstreicht Spivaks Beschreibung des Verhältnisses von „gewobener

Text-ilie“ und „zerrissenem kulturellen Gewebe“. Es sind die Geschichten der Sieger*innen und Herrschenden, die erzählt werden: Sie werden in den bestehenden Diskurs eingewebt, sie werden zu Kulturgütern, und sie sind es, die als Struktur reproduziert werden. Damit tritt hervor, dass Kultur niemals nur Kultur ist, sondern historisch-politische Einschreibungen (re-) produziert. Benjamin beschreibt die Gewalt dieses Phänomens im Rahmen seines Aufsatzes „Über den Begriff der Geschichte“ wie folgt:

> *Es ist niemals ein Dokument der Kultur, ohne zugleich ein solches der Barbarei zu sein. Und wie es selbst nicht frei ist von Barbarei, so ist es auch der Prozeß der Überlieferung nicht, in der es von dem einen an den anderen gefallen ist. (Benjamin 1940/1980: 696)*

Er weist in diesem Zitat auf die epistemische Gewalt hin, die auch Spivak mit der Konzept-Metapher des „Hineinwebens“ hervorhebt. Benjamins Ausführungen unterstreichen einmal mehr, dass das Produktionsverhältnis von Theorie und Praxis in den Blick genommen werden muss, damit die Beziehung zwischen Begriffen und Praktiken in den Blick geraten kann. Passiert dies nicht, wird nur das anerkannt, was in den vorherrschenden Diskurs eingewebt wurde. Castro Varela erläutert beispielsweise, dass „über Jahrhunderte hinweg […] so eurozentrische Sichtweisen kanonisiert [worden sind], die Europäer_innen eine zentrale Stellung im Wissensuniversum einräumen und die Reproduktion imperialistischer Subjekte sicherten“ (Castro Varela 2015: 17). Das Konzept des ‚Verlernens‘ von Privilegien basiert auf dem Gedanken, hegemoniale Lehr- und Lerngewohnheiten (alle haben die gleichen Chancen an Bildung teilzuhaben) durch eine intervenierende, kritische und (selbst-)reflexive Praxis zu hinterfragen, zu überprüfen und zu verändern. Es geht also „darum zu lernen, wie das, was das Hier und Jetzt ausmacht, aus der spezifischen Logik der Marginalisierten heraus erfahrbar gemacht werden kann. Es besteht eine Notwendigkeit für ein unsichtbares Ausbessern (invisible mending). [Spivak] beschreibt diese Form der Bildung als das Einweben unsichtbarer Fäden in die bereits vorhandene Textur“ (Castro Varela 2007: o. S.). Und auch der Literaturtheoretiker Edward Said unterstreicht, dass Vergangenheit Teil der Gegenwart ist: „Imperialism did not end, did not suddenly become ‚past‘ once decolonization had set in motion the dismanting of the classical empires. A legacy of connections still binds countries […]“ (Said 1993: 282). Koloniale und imperialistische Strukturen werden reproduziert, solange sie nicht ausgebessert, ergänzt oder ‚verlernt‘ werden. Zusammenfassend bedeutet dies, dass bestehende soziale Verhältnisse hegemoniale Machtkonstellationen und Privilegien reproduzieren. Werden sie als selbstverständlich genommen und ihr Gewordensein nicht reflektiert, werden Herrschaftsverhältnisse gestärkt und erneuert. Erst ein bewusster Umgang mit Machtkonstellationen und Privilegien eröffnet die Möglichkeit darauf, Perspektivwechsel auf bestehende Verhältnisse einzunehmen.

Eine Praxis des ‚Verlernens' schließt insofern „Form, Inhalt und Protagonist*innen" (Castro Varela/Heinemann 2016: 2) ein. Sie bilden das Gewebe beziehungsweise die Struktur, die aus der Dynamik zwischen Körpern, Räumen, Dingen und Sprache entsteht.

Nora Sternfeld untersucht die Idee des ‚Verlernens' auf ihre Anwendbarkeit im Bereich der „Kunstvermittlung" (Sternfeld 2014: 10). Sie macht aufmerksam, dass die Vorsilbe „ver-" darauf hindeute, „sich der Idee einer einfachen Übermittlung oder jener einer konsenssuchenden Mediation zu widersetzen und auch das, was dabei tradiert werden soll, kritisch reflektierbar zu machen" (ebd.: 9). Wird dieser Gedanke auf das Grundanliegen des ‚Verlernens' übertragen, wird deutlich, dass es beim ‚Verlernen' um eine Unterbrechung der hegemonialreproduzierten Struktur der Wissensproduktion geht. So erfordert beispielsweise auch die Reproduktion des Diskurses der kulturellen Differenz eine Unterbrechung, die nicht nur kulturelle Inhalte und Symbole verändert, sondern, wie Bhabha ausführt, die verlangt „nach einer radikalen Revision der gesellschaftlichen Zeitlichkeit, in der emergente Geschichten geschrieben, und nach der Reartikulation des ‚Zeichens', in das kulturelle Identitäten eingeschrieben werden können" (Bhabha 2000: 256). Er ergänzt, dass es aus diesem Grund wichtig sei, sich mit dem Begriff der Kultur über seine hegemoniale Kanonisierung hinaus zu beschäftigen und sich mit „Kultur als einer ungleichmäßigen, unvollendeten Produktion von Bedeutung und Wert zu befassen, die sich oft aus miteinander unvereinbaren Forderungen und Praktiken zusammensetzt […]" (ebd.). Erst ein so verstandener Kulturbegriff kann bestehende Privilegien verunsichern und umverteilen, anstatt ihre Reproduktion zu unterstützen. Sternfeld setzt zwei Aspekte voraus. ‚Verlernen' bedeutet: nicht zu vergessen. Es geht nicht darum, die Geschichte der Macht- und Gewaltverhältnisse hinter sich zu lassen. Und es ist zweitens notwendig, Lernen als hegemoniale Struktur anzuerkennen, um gelerntes Wissen und Können reflektierbar zu machen (vgl. Sternfeld 2014: 10–11). Diesen Aspekten folgt auch Spivak selbst, die 2017 in einem Vortrag hervorhebt, dass *unlearning* und ‚verlernen' nicht dasselbe seien. ‚Verlernen' hat durch die Vorsilbe eine andere Nuance, wie sie betont (vgl. Spivak 2017: 2:45–3:11 und Kapitel 4.3[49]). Privilegien sind historisch gegeben und daher nicht zu ‚verlernen', vielmehr sollten Privilegien dazu eingesetzt werden, zu lernen, positiv das Lernen zu sabotieren (vgl. ebd: 3:11–15:07). Hier deutet sich in der Idee des ‚Verlernens' etwas an, das die Künstlerin, Kunstvermittlerin und Kulturwissenschaftlerin Carmen Mörsch als eine „konflikthafte Praxis" (Mörsch 2016: o. S.) beschreibt. Demnach ist Kultur vielmehr ein

> *Prozess – etwas, das innerhalb von historisch gewachsenen Verhältnissen kontinuierlich sozial hergestellt wird. Kultur ist also weder etwas [sic!] das man hat, noch etwas,*

49 In Kapitel 4.3 wird *verlearning* weiter ausgeführt, entlang eines Zitats und im Kontext einer kontrapunktischen Pädagogik erläutert.

> *das von alleine etwas könnte […]. Sondern sie bedeutet ein Ringen um Positionen, bei dem* Welt gemacht *wird. (Ebd.; Herv. i. O.)*

Das Ringen um Positionen ist ein wesentliches Merkmal: Es findet statt, wenn das vorhandene Muster ergänzt und wenn das „zerrissene kulturelle Gewebe" anerkannt worden ist. Allerdings muss dafür das „zerrissene kulturelle Gewebe" bereits eingewebt worden sein. Das heißt, etwas wurde hinzugefügt, ergänzt, wodurch die bestehende, vorher als universell angesehene Struktur spezifiziert wird. Das als vollständig, komplett und „heil" Gedachte erweist sich als unvollständig, „unheil". Es ist daher nicht verwunderlich, dass der Prozess des Hinzufügens eine Krise oder einen Konflikt auslösen kann. Gewohnheiten werden befragt und möglicherweise umgeworfen, bekannte Regeln durchschritten, gegebenenfalls neu sortiert. Auch Castro Varela weist darauf hin, dass „Neuordnungen […] anstrengend [sind], sie verunsichern, weshalb eine politische Bildung immer auf Widerstand stößt" (Castro Varela 2015: 22). Der Prozess des Hinzufügens basiert darüber hinaus auf einer Umkehrung der Richtung von binären Oppositionen: die damit einhergehende Gewalt wird aufgedeckt (vgl. Spivak 1990: 8). Spivak spricht genau dieses Aufdecken von Gewalt an, wenn sie formuliert, dass Privilegien ‚verlernt' werden müssen (vgl. ebd.: 9). Mit anderen Worten, es ist ein aktiver und auch ein schmerzhafter Prozess. Der Konflikt basiert darauf, anzuerkennen, dass soziale Produktionsverhältnisse soziale Räume reproduzieren, Unterscheidungen fortgeschrieben und Vergangenheiten nicht anerkannt werden. Wird Said hinzugezogen, wird einmal mehr deutlich, dass Normen verinnerlicht und die daraus hervorgehenden Regeln befolgt werden. Sie basieren auf bestimmten Geschichten, die offiziell gemacht worden sind:

> *The internalization of norms used in cultural discourse, the rules to follow when statements are made, the „history" that is made official as opposed to the history that is not: all these of course are ways to regulate public discussion in all societies. (Said 1993: 323)*

Der Nicht-Einbezug von Geschichten reguliert insofern die öffentlichen Diskussionen und reduziert sie auf die verinnerlichten Normierungen, wie Said in dem vorangegangenen Zitat hervorhebt. In seiner Aussage findet sich eine Korrespondenz zu Spivaks Gedanken des „zerissenen kulturellen Gewebes". Wird hingegen dem ‚Verlernen' von Privilegien ein Platz eingeräumt, ermöglicht es dem Gegenüber ein Hinzufügen: Bezogen auf den vorliegenden Kontext Kultur muss diese einerseits als konflikthafte Praxis anerkannt werden, um Raum für die Artikulation verschiedener Perspektiven und Marginalisierungen jenseits hegemonialer Selbstverständnisse zu schaffen. Um andererseits „als Raum zur Selbstermächtigung und als

Schauplatz und Instrument für soziale Kämpfe“ (Mörsch 2016: o. S.) zum Einsatz zu kommen. Mit Castro Varelas folgendem Gedanken wird deutlich, dass Kultur ein Instrument sein könnte, das

> *unsichtbare […] Fäden in die bereits vorhandene Textur[50; S.B.] [einwebt]. Das dabei entstehende Muster ist nicht vorab bestimmt, und der Prozess des Webens kommt nie zu einem Ende, wobei die Webenden im Prozess gleichzeitig Arbeitende und zu bearbeitender Stoff sind. (Castro Varela 2007: o. S.)*

Die sich abbildenden Widersprüche müssten dabei als inhärenter Teil betrachtet und anerkannt werden. Und es ist genau die Anerkennung der Widersprüche, die wiederum Widersprüche produziert, wie aus der Aussage Mecherils hervorgeht: „Politiken der Anerkennung sprechen sich für Projekte aus, die von der Utopie des unabschließbaren Prozesses der Anerkennung je Anderer in ihrer Doppelrealität von innerer und äußerer Freiheit und Gebundenheit inspiriert sind. Allerdings ereignen sich Projekte dieser Art praktisch immer nur als dilemmatische und widersprüchliche Unternehmen“ (Mecheril 2009: 46). Der Frage, inwieweit Kultur als Instrument der Anerkennung von Widersprüchen und des In-Kontakt-Tretens mit einer konflikthaften und selbstermächtigenden Praxis einen Prozess des ‚Verlernens‘ eröffnen kann, wird im Folgenden weiter nachgegangen.

### 3.1.1 Die Reproduktionen der Textualität: Distinktion und Selbstregulierung

Distinktion und Selbstregulierung sind ausschlaggebend dafür, dass bestehende Strukturen reproduziert und nicht ergänzt werden.

> *Kann ein Kulturbegriff, der sich in Widersprüchen bewegt und eine konflikthafte und selbstermächtigende Praxis ermöglicht, dazu beitragen, das bestehende dominante Gewebe zu ergänzen, statt sie zu reproduzieren?*

#### 3.1.1.1 Distinktion

Die Reproduktion ungleicher Verhältnisse zwischen globalem Süden und globalem Norden ist aus den kolonialen Kontinuitäten einer postkolonialen Perspektive, aus den kolonialen Erzeugnissen und aus Diskursen einer geopolitischen Aufteilung entstanden, wie mit Bhabha zu-

50 Castro Varela nutzt den Begriff Textur synonym zu Textlichkeit. Beides sind Eigenschaften von Textualität. Sie beschreibt alle Eigenschaften, die das Wesen eines Textes ausmachen (vgl. Duden 2016: 1076).

sammengefasst wird (Bhabha 2000). So unterliegt die Förderung von Gleichheit Maßnahmen, die „einen unüberprüften Universalismus“ (Spivak 2008a: 41) reproduzieren. Als Beispiel für Projekte der Förderung von Gleichheit nennt Spivak die Formulierung der Menschenrechte durch die Vereinten Nationen (Vereinte Nation 1948) oder der UNESCO-Verfassung zur Organisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO 1945/2001). So hebt sie hervor, dass „es […] unrealistisch [ist], wenn die UNO Gewalt oder Wahlen als alternative Möglichkeiten anbietet, weil diese auf einem Fehler – einem unüberprüften Universalismus – beruhen, nämlich der Annahme, dies sei in allen Situationen tatsächlich eine Möglichkeit“ (Spivak 2008a: 41). Spivak deckt auf, dass die Förderung von Gleichheit als Deckmantel genutzt wird, um nicht nur einen „unüberprüften Universalismus“ zu reproduzieren, damit einher gehen

> *[…] politische Umstrukturierungen, die die Transformation des Staatskapitalismus (von effizient über ineffizient zu raubtierhaft) und seiner Kolonien zu tributpflichtigen Ökonomien der rationalisierten globalen Finanzmärkte mit sich brachte. (Ebd.)*

Ähnlich wie Mörsch (2016) und Sternfeld (2019) betrachtet auch Spivak (2008a) kapitalistische Strukturen als Aktualisierung und Reproduzierung von Kolonialismus. Entlang der Autor*innen wie Castro Varela (2015, 2019), Said (1993), Bhabha (2000) sowie Ghai (2008) können koloniale Kontinuitäten innerhalb kapitalistischer Strukturen weiterverfolgt und vertieft werden. Es handelt sich dabei um eine nicht offengelegte Aporie, die Spivak als doppelten Boden und widersprüchliche Anweisung identifiziert, als *double bind*. Am Beispiel der UN-Menschenrechte arbeitet sie heraus, dass das Singuläre nicht universal sein kann, vielmehr führt es zu dem von ihr postulierten „unüberprüften Universalismus“. Das Konzept des *double bind* verdeutlicht, „dass etwa eine humanistische Bildung zwar einerseits verspricht, dass alle dieselben Möglichkeiten haben, aber andererseits gleichzeitig die Chancen für Bildungserfolg spezifischen sozialen Gruppen kontinuierlich versperrt“ bleiben, wie Castro Varela aufzeigt (Castro Varela 2016: 159). Und auch der Soziologe und Rechtsphilosoph Boaventura de Sousa Santos[51], die Forscherin und Historikerin Maria Paula Meneses und der Soziologe João Arriscado Nunes unterstreichen, dass das Prinzip der Gleichheit auf einem hegemonialen, differenzproduzierenden und universalistischen Kulturbegriff basiert:

---

51 Im Frühjahr 2023 sind Vorwürfe wegen sexuellem (Macht-)Missbrauch gegen Boaventura de Sousa Santos laut geworden. Am 10. Mai 2023 veröffentlichte der Unrast Verlag dazu ein Statement und hat den Titel „Epistemologien des Südens“ aus seinem Programm genommen (vgl. [online] https://unrast-verlag.de/2023/05/statement-zu-boaventura-de-sousa-santos/ [abgerufen am 25.07.2023]). Ich teile das Statement des Unrast Verlages und stehe solidarisch an der Seite der Betroffenen. An der Relevanz der Aussage de Sousa Santos in Bezug auf Multikulturalismus ändert sich jedoch nichts.

> *Multiculturalism is the prime expression of the cultural logic of multinational or global capitalism (a capitalism ‚without a homeland‘, at last) and of a new form of racism, „which empties its own position of all positive content (the multiculturalist is not a direct racist, he doesn't oppose to the Other the particular values of his own culture), but nonetheless retains his position as the privileged empty point of universality from which one is able to appreciate (and depreciate) properly other particular cultures – the multiculturalist respect for the Other's specificity is the very form of asserting one's own superiority“ (Zizek, 1997: 44).*
> *(de Sousa Santos/Arriscado Nunes/Meneses 2008: XXIII)*

Sie heben hervor, dass Multikulturalismus per se der kulturellen Logik eines global orientierten Kapitalismus folgt und dabei eine neue Form der Rassialisierung reproduziert. Privilegien und Universalismus werden darin erhalten, um aus dieser Position heraus andere partikulare Kulturen und die „Besonderheit des Anderen“ zu würdigen sowie abzuwerten und darin Überlegenheit zu demonstrieren.
Gleichheit in diesem Sinne muss als *double bind* verstanden werden. Im Kontext der Menschenrechte, also im Kontext eines Konzeptes, das durch den globalen Norden aufrechterhalten wird, ist das *double bind* anleitend dafür, die bestehenden Verhältnisse zu bewahren. Wird hier beispielsweise Bezug auf Friedrich Schiller (1794/2000) genommen, kann das bürgerliche Subjekt mittels ästhetischer Erziehung zu einem politisch mündigen Subjekt erzogen/zivilisiert werden, damit es einen Umgang mit der gewünschten politischen Freiheit entwickelt. Dieses Prinzip der Freiheit im Sinne eines Zivilisierungs- und Emanzipationsideals kann allerdings nur angestrebt werden. Es ist nicht erreichbar. Darüber hinaus ist es nur wenigen Auserwählten vorbehalten, wie Ruth Sonderegger in einem Vortrag zur Kolonialität der europäischen Ästhetik darlegt (Sonderegger 2016).
Spivaks Aussage, dass der Kapitalismus – als globales Prinzip – koloniale Strukturen aktualisiert, wird mit den Aussagen von Sonderegger sowie de Sousa Santos, Arriscado Nunes und Meneses unterstrichen. Spivak selbst argumentiert ebenfalls, dass durch die Konstruktion des postkolonialen Subjekts Rassialisierung als Multikultur rekonstruiert wird:

> *The construction of the postcolonial subject was to code the failure of decolonization as multiculturalism, in metropolitan space, to race, itself rewritten as a fantasmatic national identity as its subject. So if the first was class, the second is race as multiculture – cultural rights. (Spivak 2013: 105)*

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Konzept des (Multi-)Kulturalismus ein eurozentristisches ist und dazu dient, entlang eines Status quo – einem als universal geltenden Kulturbegriff – andere Kulturen einzuschätzen und aus der sogenannten multikulturellen Perspektive heraus eine Überlegenheit zu formulieren. Mit einem universalistischen Kulturbegriff wird nicht nur Differenz (re-)produziert, ihm liegt ein hegemoniales, homogenisierendes Selbstverständnis zugrunde. Die Selbsterneuerung des Begriffs der Unterentwicklung konnte daher bis heute (re-)aktualisiert werden, wie de Sousa Santos, Nunes und Meneses anmerken:

> *This capacity to reproduce the Other ad aeternum through the epistemic and cultural dichotomy opposing scientific knowledge and alternative, rival knowledges has guaranteed the self-renewal, to the present, of the notion of underdevelopment.*
> *(de Sousa Santos/Nunes/Meneses 2008: XXXVII)*

So verstanden ist Kultur als Instrument der Distinktion innerhalb eines *double bind* wirksam und keine neutrale Kategorie.

#### 3.1.1.2 Selbstregulierung

Der zweite Aspekt, der neben der Distinktion maßgeblich für die Reproduktion des Gewebes ist, basiert auf dem Prinzip der Selbstregulierung. Kultur als Instrument der Selbstregulierung ist eng verknüpft mit den vorherigen Argumentationen. Die Philosophin Ruth Sonderegger erfasst den Zusammenhang zwischen Kultur als Distinktion und Selbstregulierung wie folgt:

> *Da, wo der scheinbar emanzipatorische Übergang dazwischen, also zwischen noch keinen Geschmack haben und einen Geschmack lernen, wo dieser Übergang wie bei Schiller etwa thematisiert wird, gibt es die Tendenz, die Übenden im Status des Übens zu halten, das so zu einem disziplinierenden Selbstzweck wird. Als Widerspruch formuliert heißt das: Gerade der zivilisierte ästhetische Geschmack im Sinne des [kantischen; S. B.]* sensus communis *ist samt seinem auf die Zivilisierten eingegrenzten Kosmopolitanismus und Universalismus auf Ausschluss gegründet.*
> *(Sonderegger 2016: 45:34–46:04)*

Anders ausgedrückt: Das von Spivak als *double bind* beschriebene Prinzip greift auch hier – Distinktion ist der Motor für Selbstregulierung. Einen Geschmack noch nicht zu haben, bedeutet, ihn einüben zu können. Das *double bind* besteht darin, dass damit die Eingrenzung einhergeht, dieses Ziel lediglich anstreben, es aber nicht erreichen zu können. Im Anschluss

an diesen Gedanken schließt Mörsch kritisch den Begriff der Bildung an, der Simplizit mitschwingt und dazu befähigen soll,

> *[…] bis zu einem gewissen Grad* taste *zu erlangen; sie [die A_N_D_E_R_E_N] sollen im bürgerlichen Sinne* gleichgemacht *werden, um zu leistungsbereiten und -fähigen, das heißt ökonomisch nützlichen Beitragenden im kolonial-nationalen Wettbewerb zu werden* (education)*. (Mörsch 2019: 103; Herv. i. O.)*

Es deutet sich entlang von Sondereggers und Mörschs Zitaten an, dass Kultur und Bildung eng miteinander verwoben sind. Im Beispiel des „zivilisierten ästhetischen Geschmacks im Sinne des *sensus communis*“ tritt hervor, dass Kultur und Bildung miteinander verknüpft werden, um die Produktion von Ausschluss als Prinzip der Disziplinierung reproduzierbar zu machen. Bildung wird hier zur Möglichkeit der disziplinierenden Selbst-Optimierung (vgl. Dzierbicka/Schirlbauer 2006: 9–12), die einhergeht mit der Unmöglichkeit, jemals „optimiert“ zu sein. Dieses Prinzip des *double bind* zeigt sich ebenso im *sensus communis*. Wie Sonderegger weiter oben darstellt, wird dieser von Kant als Grundlage des politischen Handelns verstanden. Als Gemeinsinn setzt Kant den *sensus communis* dem Geschmack gleich. Geschmack verstanden als allgemeines Urteil. Die Entwicklung dieses Geschmacks wiederum bedarf der Bildung und ist Teil eines Zivilisierungsprozesses. Wobei dieser nicht jeder*jedem zuteilwerden kann, weil nicht jede*jeder dafür empfänglich ist:

> *Dabei darf nicht unerwähnt bleiben, dass Zivilisation, im kantischen System, dasselbe ist wie Geschmack. Er drückt sich darin aus, dass man an der bürgerlichen Kultur der Geselligkeit und des Austausches teilnimmt und in der Lage ist, kosmopolitisch an der Stelle jedes und jeder anderen zu denken. […] Dabei geht es […] mit diesem kosmopolitischen, universalistischen Prinzip des* sensus communis *[…] gleichermaßen um die Abgrenzung nach Innen gegenüber den unteren Klassen, die pädagogisch bearbeitet werden müssen, wie gegenüber dem kolonialen Außen, das im Zustand der Rohigkeit […] verbleiben soll. Damit scheint […] deutlich geworden zu sein, wie sehr Kants Ästhetik sich um die Achse der Kolonialität[52; S. B.] dreht. (Sonderegger 2016: 38:20–39:25)*

52 Sonderegger bezieht sich mit der Bezeichnung Kolonialität auf den peruanischen Soziologen Aníbal Quijano (2016). Quijano entwickelte den Begriff Kolonialität, um den Kolonialismus nach dem Kolonialismus in Lateinamerika analysieren zu können. Es handelt sich bei Kolonialität um eine Machtform, die mit der Befreiung ehemaliger europäischer Kolonien nicht verschwindet. Er dreht sich genauso um das Konzept ‚Rasse‘ beziehungsweise die hierarchische Anordnung sogenannter ‚Rassen‘ und drückt sich in politischen Strukturen der Arbeits- und daraus resultierenden Klassenteilung aus, wie in Strukturen des Denkens und der kulturellen Produktion. Auch bei der Kolonialität handelt es sich um eine Herrschaftsform, die in Denksystemen und gesellschaftlichen Ordnungen präsent sein kann, noch bevor oder unabhängig davon, ob die entsprechenden Gesellschaften Kolonialmächte im engeren Sinn waren (vgl. Sonderegger 2016: 1:50).

Kolonialität muss demzufolge explizit auch auf den Bereich der Kultur angewendet werden und kann zudem nicht ohne Relation zu einer eurozentristischen Sichtweise betrachtet werden (vgl. Knoblauch 2019: 15). Als Instrument der Distinktion dient Kultur einerseits dazu, Privilegien zu erhalten, andererseits wird, wie Mörsch dies ausführt, der Widerspruch produziert,

> *dass Kunst im Sinne einer universellen Sprache „für sich selbst sprechen" und „allgemein verständlich" sein könne und ihr gerade deswegen ein mit Blick auf soziale Ungerechtigkeit versöhnendes Potential innewohne […]. (Mörsch 2019: 323–324)*

Mörsch unterstreicht, dass die Beschäftigung mit den Künsten daher die Möglichkeit einer moralischen Optimierung der politischen Handlungsfähigkeit (*sensus communis*) suggeriert. Selbstverantwortung, Selbstdisziplin, Selbstkontrolle und Selbstverbesserung sind „ein über politische Fronten hinweg verbreitetes Paradigma. Der darin artikulierte gouvernementale Individualismus bildete eine der Grundfesten des […] Liberalismus" (Mörsch 2019: 187–188). Kultur muss insofern auch als Instrument der Selbstregulierung innerhalb eines *double bind* verstanden werden.

> *Was bedeutet Kultur als Distinktion und als Selbstregulierung in Bezug auf das Konzept des ‚Verlernens'?*
>
> *Kann das Konzept des ‚Verlernens' Kultur als Praxis der Anerkennung von Widersprüchen und des In-Kontakt-Tretens mit einer konflikthaften und selbstermächtigenden Praxis fruchtbar machen?*

### 3.1.2 ‚Verlernen': Kultur als Instrument der Distinktion

Wird davon ausgegangen, dass hegemoniale Strukturen im Rahmen einer Wissensproduktion kulturelle Differenz (re-)produzieren, impliziert dies, dass Kultur als soziale Kategorisierung Unterscheidung hervorbringt. Mörsch resümiert beispielsweise, dass Kultur „im Alltagsverständnis des Globalen Nordens für die Unterscheidung weißer bürgerlicher Lebensstile vom Rest [steht] und […] damit als überlegen (‚kultiviert') und dem Rest zur Orientierung dienend (‚Leitkultur') gesetzt" wird (Mörsch 2016: o. S.). Mit den Worten Sternfelds hat „der Kulturbegriff oft die Funktion der Abgrenzung und [kann] dabei durchaus rassistische Züge annehmen. Der Motor, mittels dessen diese Differenz unter anderem hergestellt wird, ist die Rede von den ‚anderen Kulturen'" (Sternfeld 2019: 22). Er dient einer hierarchisierenden Unterscheidung zwischen dem vermeintlich „Eigenen" und dem vermeintlich „Fremden" (vgl. ebd.). Hervorgehoben wird diese Unterscheidung auch von Spivak. Sie erläutert, dass die

Kultur des globalen Nordens so verbreitet und mächtig ist, dass sie als diejenige betrachtet wird, die „transparent“ und „neutral“ über alle Kulturen (be-)richten könne:

> *Euro-U.S. Academic culture, shared, with appropriate differences, by elite academic culture everywhere, is so widespread and powerful that it is thought of as transparent and capable of reporting on all cultures. It is, however, also a multiform cultural system, marking the description and definition it produces. (Spivak 2013: 119)*

Unterschieden wird entlang der Kategorien: Rassialisierung, Klasse, Geschlecht, Be_hinderung und Alter. Demzufolge kann Kultur, wie Mörsch vertiefend ausführt, als „ausgerechnet der Bereich [bezeichnet werden], in dessen Selbstverständnis es stets nur um ‚Talent‘, um die Entfaltung von Persönlichkeiten und die Förderung von Begabungen geht, [und der] in allerhöchstem Maße von sozialer Reproduktion und von Erfahrungen diskursiver Gewalt geprägt [ist]“ (Mörsch 2016: o. S.). Diese Aussage verdeutlicht den doppelten Boden, das *double bind* , das sich ausgehend von einem unhinterfragten Kulturbegriff manifestiert. Argumentiert wird zum Beispiel über Talent, den freien Eintritt zu Kulturinstitutionen, die Einreichung von Mappen[53], den Numerus Clausus. Aber die Codierungen, die mit der jeweiligen Praxis verbunden sind, werden weder dechiffriert noch vermittelt, wie auch der Soziologe Pierre Bourdieu früh erkannt hat.[54] Besonders hervorzuheben ist daher Castro Varelas Einschätzung: „Kulturproduktionen können infolgedessen nie unschuldig sein, zeigen sie sich doch gezeichnet durch die hegemonialen Strukturen, in denen sie hervorgebracht wurden“ (Castro Varela 2007: o. S.). Sie (re-)produzieren koloniale Kontinuitäten.

Die Hervorhebung von kultureller Differenz und von Kultur als Universalismus-Kategorie bezeichnet der Philosoph und Erwachsenenbildner Hakan Gürses als Indifferenz gegenüber Kulturalität. Gürses versteht Kulturalität als Raster, welches das Politische, das Soziale und das Ökonomische ausgehend vom Feld des Kulturellen artikulier- und analysierbar macht.

---

53 Nach ihrem Vortrag „Imagination von Inklusion und Diskriminierungskritik praktisch erkunden“ am 5. Juli 2023 an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig im Rahmen der Veranstaltungsreihe „wanderbar. Handlungs- und Reflexionsräume lokalisieren“ des Instituts Performative Praxis, Kunst und Bildung (IPKB) entwickelte sich mit Mai-Anh Boger ein Gespräch über die Aufnahmeprüfungen zu einem Kunst- oder kunstpädagogischen Studium: Sie schlägt vor, Kriterien zu formulieren, die lernbar sind, wie beispielsweise das Zeichnen eines runden Kreises, weil es auf das Lernen der Technik abzielt und weniger auf „Talent“ im oben beschriebenen Sinn (hierzu weiter in Boger 2019a, 2019b, 2019c, 2019d). Ihre Anregung macht eine Alternative denkbar und ermutigt dazu, den oben genannten Ausschlüssen andere Kriterien entgegenzusetzen und über weitere Möglichkeiten als die bestehenden nachzudenken beziehungsweise die bestehenden zu ergänzen.

54 Bourdieu kontextualisierte das Konzept des Habitus mittels verschiedener Kapitalsorten (soziales, kulturelles, ökonomisches und symbolisches Kapital) im Verhältnis zum sozialen Feld. Sein Konzept zeigt auf, dass abhängig von dem sozialen Status Zugänge möglich oder verunmöglicht werden (Bourdieu 1969, 1987).

Demnach muss Kultur als politische Kategorie verstanden werden, wie auch Spivak (2017), Bhabha (2000), Sternfeld (2014, 2019) und Castro Varela (2015, 2016) ausführen. Die Instrumentalisierung von Kultur kann nicht nur, sie muss als Reproduktionskategorie (post-)kolonialer Strukturen begriffen werden (vgl. Gürses 2016: 14–15). In einem früheren Text führt Gürses aus, dass Kultur politisch ist, „[…] sei es zunächst als bloße Beschreibung der Interaktion von gesellschaftlichen Komponenten Kultur und Politik; sei es als Fokus, kulturelle Hegemonie als wichtiges Ziel politischer Auseinandersetzungen zu betrachten; oder sei es als Intention, eigene politische Interessen durch Artikulation in kulturellen Begriffen unsichtbar werden zu lassen" (Gürses 2008: 4). Soziale, wirtschaftliche und politische Ungleichheit wird beispielsweise mit Einsatz eines weiten Kulturbegriffs unterstützt sowie in kulturellen Kategorien zusammengefasst und, wie Gürses aufdeckt, verschleiert (vgl. ebd.). Dies hat zur Konsequenz, dass die sogenannte kulturelle Differenz alle anderen Differenzen überlagert (Machtverhältnisse, Geschlecht, Schichtunterschiede) und statt Solidarität und Achtsamkeit Abgrenzung unterstützt sowie „Vernationalstaatlichung" produziert (vgl. ebd.: 6).
Der erweiterte Kulturbegriff, der in den 1970er Jahren in Deutschland als verbindender Faktor proklamiert sowie als Instrument eingesetzt worden ist, um Kultur zu demokratisieren, ist ein Beispiel dafür. Kultur sollte dazu beitragen, ganzheitliches Verstehen sowie Chancengleichheit und Mitbestimmung zu ermöglichen. In den nachfolgenden kulturpolitischen Debatten, bis einschließlich heute, wird der Begriff der kulturellen Teilhabe zunehmend im gleichen Atemzug mit Chancengleichheit und Mitbestimmung als verbindendes Element genannt. Allerdings, und das macht Gürses sehr deutlich, werden „mit dem beständigen Blick auf ‚kulturelle Differenzen' […] Ungleichheiten unsichtbar bzw. unreflektierbar. Es bedarf daher einer politischen Sprache und Analyse, Ungleichheit sichtbar werden zu lassen" (Gürses 2008: 7). Dafür schlägt er einerseits den Begriff der Kulturalität vor, der Verschiedenheit verhandelbar machen und nicht als Gegensatz etablieren soll, und andererseits mit Bezug auf Michel Foucault,

> *Kultur als eine* Ordnung *zu analysieren. Wenn Kultur eine Ordnung (der Dinge, der Erkenntnisse, des Glaubens und Handelns) ist, hat sie – wie jede Ordnung – auch mit Wissen, Organisation, Ökonomie und vor allem auch mit* Macht *zu tun, und sie bezieht ihre Kraft vor allem aus der eigenen Unsichtbarkeit. (Gürses 2010: 292; Herv. i. O.)*

Wer sichtbar wird und wer nicht, ist hochpolitisch und wie die Kunstvermittler*innen Esther Poppe, Gözde Saçıak und Juliane Phieler sagen: „Es gibt keine Positionslosigkeit zu Rassismus, sondern nur unsichtbare und sichtbare Positionen" (Philer/Poppe/Saçıak 2019: o. S.). Hier trifft Gürses Einschätzung des „beständigen Blicks auf kulturelle[n] Differenzen" mit der Aussage Spivaks (2013: 30–21, 119–135) als auch der Kunstpädagogin Eva Sturm zu-

sammen, dass die Annahmen über diejenigen, denen Kunst vermittelt werden soll, oftmals anleitend für den Vermittlungsprozess sind (vgl. Sturm 2010: 14).

Ungleichheit wird weiter reproduziert, wenn der Fokus auf einer unkritischen Idee von „eigener“ und „fremder“ Kultur co-existiert und Positionierungen unsichtbar und/oder universalistisch bleiben. Mörschs Ausführung macht deutlich, dass „Kulturelle Bildung und Kunstvermittlung wie schon zur Zeit ihrer Entstehung als Instrument zur Befriedung sozialer Spannungen mit dem Ziel Privilegien zu erhalten [eingesetzt wird]“ (Mörsch 2016: o. S.). Als Konsequenz leitet sich die Stabilisierung hegemonialer Machtverhältnisse ab, und wie Gürses darstellt: „Versuche, *Kultur* zum Gegenstand von Lern-, Kompetenzerwerbs- und Bildungsmaßnahmen zu machen, führen […] zur weiteren Kulturalisierung, zur Reproduktion von kulturellen Klischees, zur Verschleierung von Machtbeziehungen sowie von gesellschaftlichen Strukturen der Ungleichheit“ (Gürses 2010: 285; Herv. i. O.). Es deutet sich an, dass Kultur kein harmloses Konzept ist, vielmehr müssen gerade mit Bezug auf Bourdieu Konflikte im Aufeinandertreffen verschiedener Milieus und Lebensstile entstehen (Bourdieu 1987), wenn darüber hinaus das Bilden durch Kunst als Mittel betrachtet wird, die „A_n_d_e_r_e_n“[55] (vgl. Mörsch 2019: 175), wie dies einmal mehr von Mörsch beschrieben wird, zu Selbstverantwortung und Selbstführung zu erziehen. Hervorzuheben bleibt, dass ein Bewusstsein für die komplexe Gemengelage entwickelt werden muss, soll Kultur nicht weiter als Instrument der Distinktion fungieren.

Wird beispielsweise das konflikthafte Potenzial von Kultur als Möglichkeit im Sinne einer Chance statt als zu eliminierender Faktor wahrgenommen, könnte der Kulturbegriff in mehrfacher Hinsicht reflektier- und hinterfragbar werden. Im Kontext kultureller Bildungsarbeit würde damit einhergehen, nicht nur den Zusammenhang von Macht und Kultur aufzuzeigen, sondern „Kulturalität als Differenz“ verhandel-, erleb- und reflektierbar zu machen und Kultur als konflikthafte Praxis zu erproben. Als solche könnte sie Raum für die Artikulation verschiedener Perspektiven und Marginalisierungen jenseits hegemonialer Selbstverständnisse schaffen. Das Konzept der Kulturalität lenkt die Aufmerksamkeit ebenso auf historische Konstellationen, Machtverhältnisse, Wissen und Handlungsoptionen, wie dies auch Spivaks Konzept des ‚Verlernens‘ tut, um dabei, auf die eigene Position zurückgeworfen, diese zu re-

55 Die Publikation „Die Bildung der A_N_D_E_R_E_N durch Kunst. Eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung“ eröffnet eine historische und kritische Kontextualisierung einer Kunstvermittlung, die ihren Ausgang in einer Praxis der bürgerlichen Subjektivierung und Hervorbringung der „A_N_D_E_R_E_N“ findet (vgl. Mörsch 2019: 52–100). Mörsch beschreibt, dass die Bildung durch Kunst in ihrer Genese eine Hierarchie zwischen denjenigen, die sie haben, und denjenigen, die sie nicht haben, hervorbringt. Soll es darum gehen, Kunst als Motor für Bildung einzusetzen und mit bestehenden Hierarchien zu brechen, sie zu hinterfragen, zu irritieren oder zu dekonstruieren, muss eine kritische Betrachtungsweise der historischen Konstellationen und Verhältnisse diesem Prozess vorausgehen.

flektieren. Durch ein *verlearning* (Spivak 2017) im Sinne eines ‚Verlernens', mit dem Spivak ein positives Sabotieren von normativen Lernprozessen beschreibt, kann das Konzept ergänzt werden. Kulturalität macht das Politische, das Soziale und das Ökonomische ausgehend vom Feld des Kulturellen erleb-, artikulier- und analysierbar.
Als Praxis der Anerkennung von Widersprüchen und des In-Kontakt-Tretens mit einer konflikthaften und selbstermächtigenden Praxis würde Kultur nicht nur als Ordnung analysierbar. Vielmehr würde sie explizit Unterbrechungen produzieren, die Verschiedenheit verhandelbar macht, ohne die Verschiedenheit nivellierend als Gegensatz zu etablieren oder die Annahme zu vermitteln, Verschiedenheit in ihren Widersprüchen sei einfach überwindbar.

### 3.1.3 ‚Verlernen': Kultur als Instrument der Selbstregulierung

Der Begriff der Kulturellen Bildung hat seit den 1970er Jahren eine Wandlung erfahren: Als ehemals marxistisch informierter Gegenentwurf zum damaligen bürgerlichen Konzept von Hochkunst beschreibt Mörsch ihn als sehr weit angelegten, inklusiven Kulturbegriff, der heute weitgehend seiner politischen Bedeutung entleert ist (vgl. Mörsch 2019: 14). Claudia Steigerwald bestätigt diese Tendenz, wenn sie ausgehend von der dritten Konzeption Kultureller Bildung (Deutscher Kulturrat 2005) die Potenziale derselben „unter den veränderten Anzeichen der Ergebnisse der PISA-SStudie[n; S. B.] [kontextualisiert], die seit Anfang der 2000er-Jahre als Trigger in diesem Bereich wirken und vergleichbare Leistungsstandards in den Kernfächern in den Mittelpunkt rücken" (Steigerwald 2019: 131). Sie zeigt darüber hinaus auf, dass „die Vielfalt der Ansätze […] zugunsten normativer Funktionszuschreibungen an die ‚kulturelle Bildung' reduziert [wurde], um Anschlussfähigkeit an kultur-, bildungs- oder sozialpolitische Desiderate zu generieren" (ebd.: 140). So sind beispielsweise die gesellschaftlichen Akteur*innen „in der Konzeption der Lebensstilgesellschaft nicht mehr auf eine Demokratisierung ‚von oben' angewiesen, sondern gestalte[n] – unter Einschluss kommerzieller Kulturprodukte der ‚Kulturindustrie' – selbst [*ihr; S. B.] kulturelles ‚Portfolio'" (Steigerwald 2019: 162–163). Entlang dieser Darstellung zeichnet sich ab, was Mörsch mit einer Entleerung der politischen Bedeutung beschreibt: Maßnahmen Kultureller Bildung korrespondieren zunehmend mit ökonomischen Strukturmerkmalen, wie die Autor*innen Pongratz (2006: 162–171), Sattler (2006: 59–67), Höhne (2006: 297–305), Horvath (2006: 208–217), Liessmann (2006: 236–244) und Orthey (2006: 68–78) ebenfalls ausführen. Auch Max Fuchs macht darauf aufmerksam,

> *dass es kein Staat dem Zufall überlässt, wie seine Bürger beschaffen sind. (Berg 1987) Vielmehr hat sich im Zuge der Moderne ein immer weiter ausgebautes Bildungssystem*

> *ergeben, das bei aller Rhetorik, es ginge nur um die Entwicklung der Persönlichkeit, auch dafür Sorge zu tragen hat, dass bestimmte gesellschaftliche Funktionen erfüllt werden (Allokation/Selektion, Qualifikation, Legitimation, Enkulturation[56; S. B]).*
> *(Fuchs 2014: 3)*

Er fasst zusammen, dass es ausgehend von diesen Funktionen um eine umfassende Umgestaltung der Gesellschaft geht: „Die Politik ist dafür zuständig, eine bestimmte gesellschaftliche Ordnung herzustellen und es kümmert sich die Pädagogik um eine entsprechende Formung der Subjekte“ (Fuchs 2017: 12). So wird kulturelle Teilhabe beispielsweise weiterhin als Menschenrecht konzipiert. Und wie Steigerwald darlegt, erklärt die Leitlinie der Deutschen UNESCO-Kommission 2009 den „‚gleichberechtigten Zugang aller gesellschaftlichen Gruppen zu einem reichen und vielfältigen Spektrum kultureller Ausdrucksformen‘ zur Leitlinie einer ‚modernen Kulturpolitik‘“ (Steigerwald 2019: 186). Allerdings wird Steigerwald zufolge weniger auf die individuellen Bedürfnisse der Akteur*innen eingegangen als vielmehr dem universalistischen Imperativ einer „Kultur für alle“ gefolgt. „[…] Soziale Inklusion [hat] somit etwas durchaus Forderndes wie Belehrendes, das weit über die Anerkennung der kulturellen Ausdrucksweisen jedes Bürgers hinausgeht“ (ebd.: 187). Kulturelle Teilhabe kommt als Instrument zum Einsatz, das Fuchs zufolge mit einer Kapitalisierung einhergeht:

> *Im Grundsatz geht es um eine Flexibilisierung der Arbeitsgesellschaft, es geht um eine Vermarktlichung des Sozialstaates und eine Ökonomisierung der alltäglichen Lebensführung. Dies bedeutet im Einzelnen für die Wirtschafts- und Sozialordnung einen Abbau sozialer Sicherungssysteme und die Durchsetzung der Forderung, dass jeder nunmehr als Ich-AG die Verantwortung für sein eigenes Leben – und auch für das Scheitern gesellschaftlicher Unterstützungsmaßnahmen – übernehmen solle.*
> *(Fuchs 2017: 13)*

Erneut wird auf ein bereits erprobtes Prinzip zurückgegriffen, das Mörsch als bürgerlich-liberales Konzept von Geschmack und als Self-help beschreibt (vgl. Mörsch 2019: 383–384, 448). Dabei bezieht sich „Self-help auf die Fähigkeit und Bereitschaft zur Mitgestaltung der Gesellschaft – selbstredend im durch den bürgerlichen Liberalismus vorgegebenen Rahmen“ (ebd.: 448). Die kulturpolitische Ebene reproduziert dabei einen normativen und universalis-

56 Max Fuchs führt diese Funktionen aus: Selektion und Allokation als Aspekt der Versorgung der unterschiedlichen Funktionsstellen in der Gesellschaft mit geeigneten Menschen. Qualifikation als Befriedigung des Bedarfs der Wirtschaft. Legitimation als Befriedigung des Bedarfs der Politik. Enkulturation als Prozess der Hineinentwicklung in die jeweils vorhandene Kultur (vgl. Fuchs 2017: 13).

tischen Kulturbegriff, mit dem kulturelle Teilhabe nicht als inklusiv, sondern mindestens als in sich widersprüchlich beschrieben werden muss. Das heißt, kulturelle Teilhabe wird gefördert, um die Chancengleichheit zu erhöhen (vgl. Sattler 2006: 59–67), mit der Einschränkung, vor allem selbstregulierende und distinktive Funktionen zu reproduzieren.

Ein weiteres Beispiel zeigt, dass neben der UNESCO-Erklärung auch Verträge und Konventionen auf internationaler Ebene abgeschlossen worden sind, die kulturelle Teilhabe verbindlich regulieren sollen, wie im Rahmen des Freihandelsabkommens für Dienstleistungen (vgl. Orthey 2006: 68–78). Persönlichkeitsentwicklung heißt im Kontext dieser Bildungsziele flexibel, kreativ und selbstverantwortlich zu sein und wie Fuchs ausführt: „Es geht um ein Menschenbild, das den Einzelnen ohne soziale Bindungen und weitgehend ohne soziale Absicherung selbstverantwortlich für die Gestaltung des eigenen Lebens sieht. Es geht um eine ‚neoliberale Domestizierung des Subjekts' (Michalitsch 2006)" (Fuchs 2014: 5). Die Selbstgestaltung des eigenen Lebens entwickelt sich im Rahmen der neoliberalen Denkweise zu einer Überverantwortung des Einzelnen. Darüber hinaus werden beständig statistische Werte im Vergleich zu anderen Ländern, Schulformen, Fächern oder Disziplinen im Rahmen von zum Beispiel PISA produziert, die den Bildungsstand beschreib- und verwertbar machen sollen (vgl. Horvath 2006: 208–217). Evaluationen kommen zum Einsatz, mit dem Ziel, das Bildungssystem zu optimieren und effizienter zu gestalten. Es kann also mit Castro Varela von einer Ökonomisierung von Bildung gesprochen werden (vgl. Castro Varela 2015: 19), bei der Wissen eine ökonomische Zielperspektive erhält – als ökonomisch verwertbares Wissen (vgl. Höhne 2006: 297–305).

Sowohl Fuchs (2017) als auch der Erziehungswissenschaftler Thomas Höhne sehen das Konzept der Wissensgesellschaft[57] in enger Verbindung zum Kontext neoliberaler Transformation. Der Bildungsbegriff und insbesondere ein kritischer Bildungsbegriff wird Fuchs zufolge durch Schlagworte wie Kompetenz oder Humankapital ersetzt (vgl. Fuchs 2017: 8). Auch Begriffe wie Aktivierung, Empowerment, Flexibilität, Kontrakt, Monitoring, Projekt, Selbstverantwortung und Wissensmanagement werden in dieses Konzept integriert (Dzierzbicke/Schirlbauer 2006; Baumert/Tillmann 2016; Adorno/Horkheimer 1974 und Jaeggi/Wesche 2009). Fuchs stellt die Vermutung auf, dass zum Teil kritisch eingeführte Begrifflichkeiten und Konzepte im jeweils vorhandenen Kapitalismus umgedeutet beziehungsweise passfähig für eine neoliberale Sichtweise gemacht werden (Fuchs 2017). Ausgehend von dieser Überlegung schließt er, dass ein „Unbehagen [gegenüber dem Kapitalismus; S. B.] durchaus der Ausgangspunkt für weitergehende Überlegungen sein [könnte]. Diese müssen aber im

57 Dem Verhältnis zwischen Kultureller Bildung, kultureller Teilhabe und Wissensgesellschaft könnte mit einer eigenen Forschungsarbeit begegnet werden.

ursprünglichen Wortsinne ‚radikal' sein, also an die Wurzel der festgestellten Deformation gehen" (ebd.:12). Was bedeutet Wissen als ökonomischer Wert in Bezug auf Kulturelle Bildung und im Kontext der Schule? Anschließend an Spivak zeichnet sich ab, dass die „Wurzel der Deformation" in die bestehende hegemoniale Struktur eingewebt ist. Es verwundert insofern nicht, dass Spivak (2008a, 2008b, 2013), Said (1993), Bhabha (2000), Sonderegger (2016), Fraser/Jaeggi (2020) und Mörsch (2019)[58] die Entwicklung der Moderne in Europa und das Konzept des Liberalismus mit dem des Kolonialismus verbinden.[59] Yash Ghai, Jurist für öffentliches Recht, formuliert,

> *the concept of human rights, legally formulated as entitlements, is generally accepted as Western in origin. The dominant tradition of human rights – civil and political rights – derives from western philosophy, and is closely connected to liberalism, individualism, and the market. (Ghai 2008: 386)*

Er verdeutlicht einmal mehr, wie die Menschenrechte die Behauptung der westlichen Hegemonie unterstreichen. Indem sie sich auf den Begriff des Universalismus stützen, werden westliche Werte beispielsweise als erstrebenswert gegenüber weiteren Kontexten und Werten hervorgehoben und anderen Rechten, Ansprüchen und Politiken gegenüber privilegiert. Westlichen Institutionen ist die Interpretation dieser Werte entsprechend vorbehalten und ihnen fällt eine Förderung der Globalisierung der Volkswirtschaft nach diesen Werten und Rechtsgrundsätzen leichter (vgl. Ghai 2008: 386–387).

Übertragen auf das Bildungssystem zeigt sich, dass die Vorstellung, Bildung solle kulturelle Teilhabe eröffnen, ebenfalls als *double bind* aufgedeckt werden kann: Denn wie Castro Varela anmerkt, „Pädagogik ist weder neutral noch harmlos, sondern eine zentrale Macht- und Herrschaftstechnik, die etwa mittels der Regulierung von Bildungszugängen die gesellschaftliche Ordnung stabilisiert" (Castro Varela 2015: 16–17).

Ein ähnliches Phänomen zeigt sich in den Beschreibungen der Philosophin Rahel Jaeggi über den Begriff der „freien" Arbeit. Sie erläutert im Gespräch mit der Soziologin Nancy Fraser,

---

58 Genannte Autor*innen führen diese Relation in Bezug auf ein postkoloniales Verständnis aus, auf das bereits hingewiesen worden ist.

59 Die folgenden Anmerkungen verweisen auf die Verbindung, die zwei der genannten Autor*innen exemplarisch zwischen Liberalismus und Kolonialismus ziehen: „[…] es stellt sich heraus, dass es eine ganze Hintergrundgeschichte darüber gibt, woher das Kapital selbst kommt – eine ziemlich brutale Geschichte von Raub, Entzug und Enteignung" (Fraser/Jaeggi 2020: 50). Die Kritik an imperialistischen Strukturen wird mit dieser Aussage Frasers umso virulenter, wenn hinzugezogen wird, dass das Bildungssystem im Kontext imperialistischer Strukturen bewusst modernisiert, entwickelt, belehrt und zivilisiert wird, wie Said hervorhebt: „Imperialism after all was a cooperative venture, and a salient trait of its modern form is that it was (or claimed to be) an educational movement; it set out quite consciously to modernize, develop, instruct, and civilize" (Said 1993: 22).

dass innerhalb kapitalistischer Gesellschaften freie Arbeit institutionalisiert wurde, „[…] aufgrund der Annahme, dass die Arbeiter frei und gleich sind. Das ist zumindest die offizielle Version, ihr widerspricht jedoch in der Wirklichkeit die über zweihundertjährige Koexistenz des Kapitalismus mit der Sklaverei der Neuen Welt“ (Fraser/Jaeggi 2020: 33). Fraser und Jaeggi führen aus, dass es dabei sowohl um Ausbeutung als auch um Enteignung geht und damit zwei Dimensionen zum Tragen kommen: die politische, die hierarchische Machtverhältnisse und Statusunterschiede reproduziert, sowie die ökonomische, die Werte erweiternd ist (vgl. Fraser/Jaeggi 2020: 66).

Fuchs benennt ebenfalls diese zwei Dimensionen, allerdings aus der Perspektive des globalen Nordens: Mit Rückgriff auf Kant und Schiller beschreibt er, dass es auf politischer Ebene vor allem darum ginge, den Menschen Entscheidungs- und Gestaltungsgewalt für gesellschaftliche Belange an die Hand zu geben (Kant 1790/1974; Schiller 1794/2000). Damit ein unabhängiges Handeln möglich werden könne, sei die Grundlage dafür individueller Besitz. Fraser macht wiederum darauf aufmerksam, dass

> *trotz seines selbst verkündeten Einsatzes für „Wahlmöglichkeiten“ […] die Logik des Kapitalismus darin [besteht], Unterschiede durch deren „Kulturalisierung“ einzuebnen, indem sie als Konsumenten – oder Lebensstiloptionen behandelt werden, die auf quälende Weise vor uns ausgebreitet werden, während die Tatsache verschwiegen wird, dass sich alle auf einer gemeinsamen Plattform befinden, die um den Imperativ der maximalen Akkumulation von Kapital herum konstruiert ist. Und das verändert den Charakter der „Wahlmöglichkeiten“. (Fraser/Jaeggi 2020: 256)*

Zu rekapitulieren ist, dass im Laufe der Entwicklung der Moderne die Verbindung zwischen politischen und ökonomischen Interessen immer stärker geworden ist. Das daraus entstandene neoliberale Verständnis hat in vielen Bereichen ein reines Marktdenken etabliert, wie beispielsweise in der Gesundheit, der Kultur und der Bildung. Lefebvre beschreibt diese stärker werdende Verbindung zwischen menschlichen Wesen und Waren – das Produktionsverhältnis – wie folgt: „In der kapitalistischen Gesellschaft wird das Geld – die Veräußerlichung der Beziehungen zwischen den menschlichen Wesen durch die Vermittlung der Waren – zur absoluten Macht. Aber hierbei handelt es sich nur um die ökonomische Entfremdung […]“ (Lefebvre 1987: 69). Die mit kapitalistischen Prinzipien einhergehende Entfremdung ist Teil der Neoliberalisierung: „[…] der Zusammenhalt des Ganzen wird […] auf der Ebene eines bestimmten Bewußtseins gesichert: durch Repräsentationen, Ideologien, Modelle, Werte, auch durch neue Werke und schließlich eben durch den Ge- und Mißbrauch der alten Symbolismen“ (ebd.: 579). Daraus schlussfolgert Lefebvre, dass sich eine politische und ideologische

Geschichte mit der ökologischen Entwicklung verbindet. Diesen ökonomisch kumulativen Prozess bezeichnet er als Vergesellschaftung der Gesellschaft, den er in der Moderne verortet und mit dem auch er auf einen Widerspruch hindeutet (vgl. ebd.: 580–585). Vergesellschaftung behauptet Zusammenschluss, doch

> *mithin verbirgt sich in der „Vergesellschaftung der Gesellschaft“ eine dialektische Bewegung: Totalität oder genauer Totalisierung; Individualisierung […]; schließlich Partikularisierung, die durch eine sehr effiziente Funktionsanalyse der Gruppierungen und der Tätigkeiten zur Segregation verschärft worden ist. Diese dreifache Bewegung enthält vielfache Widersprüche. Sie bildet sich und tritt hervor mit dem Prozeß des ökonomischen Wachstums, der sie „konditioniert“ […]. (Lefebvre 1987: 587)*

Auch Fraser beschreibt diese dem Neoliberalismus inhärenten Widersprüche und verortet sie im Phänomen der Segregation:

> *[…] Neoliberalismus [ist] nicht einfach nur eine Wirtschaftspolitik; er ist außerdem ein politisches Projekt, das danach strebt, durch den Aufbau eines historischen Blocks Hegemoniestatus zu erreichen. Die bevorzugte Strategie besteht darin, seine plutokratische, enteignende Politik der Verteilung mit einer Politik der Anerkennung zu verknüpfen, die breite Unterstützung gewinnen kann. (Fraser/Jaeggi 2020: 276)*

Damit einher geht ein Dualismus von beispielsweise modern – unmodern, zivilisiert – nicht zivilisiert. Ein neoliberales Verständnis etabliert demzufolge nicht nur ein Marktdenken, sondern verbindet eine politische und ideologische Geschichte mit der ökologischen Entwicklung. Die daraus hervorgehende „Vergesellschaftung der Gesellschaft“ wird dabei als ein dialektisches Prinzip der Segregation, Fragmentierung und Entfremdung beschrieben. Im Bereich der Schule zeigen sich diese Prinzipien, wie Mecheril und Vorrink vorstellen, als Einübung von Leistungs-, Konkurrenz-, Wachstums- und Wettbewerbspraktiken sowie als Reproduktion der geltenden Ordnungen (vgl. Mecheril/Vorrink 2017: 51). Kulturelle Teilhabe und Chancengleichheit werden so zu je ambivalenten Vorhaben. Einerseits wird mit „[…] der unsichtbaren Weitergabe (bildungs-)kultureller Privilegien und den subtilen Praktiken der Distinktion, die in der Beschwörung der Objektivität von Leistungsmessung ihren Höhepunkt erreicht“ (ebd.: 49), eine Illusion der Chancengleichheit nicht nur hergestellt, darüber hinaus wird – ausgehend von der formalen Gleichheit – das Scheitern den Schüler*innen individuell zugeschrieben. Überdies „wird dem Eindruck Vorschub geleistet, ‚Kultur‘ könne alle Unterschiede aufklären“ (Mecheril 2013: 22), wie Mecheril unterstreicht. Kultur einzusetzen, um

Unterschieden im Bildungssystem entgegenzuwirken, macht einmal mehr deutlich, dass dem Begriff Kultur ein universalistisches Prinzip zugeschrieben wird, mit dem vor allem erreicht wird, die geltende Ordnung zu reproduzieren. Mecheril führt aus:

> *Vor diesem Hintergrund scheint es sinnvoll,* Kultur als soziale Praxis *zu begreifen und zu bedenken. Sobald Kultur als Praxis verstanden wird, rücken die sozialen Verhältnisse nicht allein als Differenzen auf der Ebene – ich verwende hier das Vokabular des Strukturierungsansatzes von Anthony Giddens (1997) – von Normen und semantischen Kodierungen, sondern auch auf der Ebene von Ressourcen in den Vordergrund. (Mecheril 2013: 23; Herv. i. O.)*

Das heißt, die Bedingungen (Zeit, Geld, gesellschaftliche, institutionelle, interaktive und kulturelle Praktiken), unter denen Kultur zum Einsatz gebracht wird, müssen thematisiert werden. Passiert dies nicht, findet also keine Kontextualisierung der genannten Bedingungen statt, wird das bestehende, als universell anerkannte Konzept von Kultur reproduziert. Mecheril geht es dabei um das „Differenzprodukt", das so erzeugt wird und keine Praxis der Unterscheidung hervorbringt, sondern Differenz als je existierenden Unterschied in dem als universell behaupteten Begriff von Kultur verortet.
Spivak begegnet dem Prinzip des Universalismus mit dem Konzept des *double bind*. Widersprüche können damit als gängiges Prinzip kapitalistischer Systeme beschrieben werden. Oder wie die feministische Künstlerin Hito Steyerl anmerkt: Es handelt sich um die Produktionsweisen eines Differenz-verwertenden Kapitalismus (vgl. Steyerl 2008: 13): „Und auch wenn die Forderung nach Gleichheit noch so deutlich artikuliert wird, verhallt sie in einer Hegemonie, die Diversität zur imperialen Machttechnik verfeinert hat" (ebd.: 14). Das *double bind* ist Spivak zufolge,

> *this element of transcoding […] what locates the recognizable violence of the recognizably political within the general violence of culturing as incessant and shuttling translation, a point much harder to grasp without familiarity with the discourses of the gift. (Spivak 2013: 244)*

Doppelbotschaften stellen eine Herausforderung dar, wenn sie nicht decodiert werden können, das heißt, ohne Vertrautheit mit den Diskursen ist der doppelte Boden oft nicht oder weitaus schwerer zu erfassen. Im Kontext von Bildungsprozessen beschreibt Castro Varela die Notwendigkeit, „die generelle Rolle, die [Kulturelle; S. B.] Bildung im Prozess der Hege-

moniebildung spielt, [zu beleuchten], nämlich: die Stabilisierung von Klassengrenzen und die Herstellung eines machtvollen Konsenses, der die Eliten auf ihrer Position sichert“ (Castro Varela 2017: 3). Um diese machterhaltenden Prozesse, die *double binds* des Kapitalismus, zu enttarnen, schlägt Spivak vor, sie zu spielen: „[…] somehow [to] learn to resolve double binds by playing them“ (ebd.: 1). Ihr geht es dabei um einen epistemologischen Wandel: Sie versteht das Spiel mit den *double bind*s als Umcodierung und Reterritorialisierung sowie als Bildung der Vorstellungskraft (vgl. ebd.: 122) und formuliert: „Radical alterity – the wholly other must be thought and must be thought through imaging“ (ebd.: 97). Spivak schlägt vor, „that the training of the imagination that can teach the subject to play – an aesthetic education – can also teach it to discover (theoretically or practically) the premises of the habit […]” (ebd.: 10). Es ist die ästhetische Bildung, der sie zuspricht, dem Unbehagen gegenüber den Widersprüchen im Spiel begegnen zu können und neue Handlungsspielräume zu imaginieren, die den Zwischenraum der *double bind*s produzieren und auf die Prämissen der Gewohnheiten (theoretisch und praktisch) zu untersuchen (vgl. ebd.:116).

*Inwieweit kann das Konzept der double binds mit Rückgriff auf eine ästhetische Bildung neue Spielweisen und Perspektiven auf widersprüchliche und ambivalente Herstellungsprozesse von Ungleichheitsverhältnissen eröffnen?*

*Und kann ein Spiel mit paradoxen Handlungsweisen und dem In-Kontakt-Treten mit einer konflikthaften und selbstermächtigenden Praxis dazu beitragen, eine reflexive und selbstkritische Schulkultur zu etablieren, mit dem Ziel, Widersprüche anzuerkennen und Privilegien zu ‚verlernen‘?*

## 3.2 Position: Kunst und Kultur als fester Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen

Die Aussage, dass die Teilhabe an Kunst und Kultur fester Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen werden soll, war eines der anleitenden Ziele des Modellprogramms. Die Kulturagent*innen, die kulturbeauftragten Lehrpersonen und das Kunstgeld waren die Instrumente, dieses Ziel im Kontext von Schule mittels künstlerischer Projekte zu erreichen. Der Autor, Journalist und Migrationsforscher Mark Terkessidis weist darauf hin, dass kulturelle Teilhabe „[…] – gemäß dem Papier der Kultusministerkonferenz – so definiert [ist], dass man Jugendliche und junge Erwachsene an Kultur ‚heranführen‘ möchte. Im Umkehrschluss heißt das: Offenbar besitzen sie keine. […] Und so soll kulturelle Bildung häufig dazu dienen,

die ‚richtigen' Voraussetzungen zu schaffen, […]" (Terkessidis 2016: o. S.). Er schlägt stattdessen vor, „Labore für das Aushandeln des Verschiedenen" zu etablieren. In diesem Zusammenhang möchte ich auf Eva Sturms Aussage aufmerksam machen:

> Kunstvermittlung *[und was das ist, muss erst geklärt werden] geht keineswegs immer <Von Kunst aus>. Meist geht sie von den eigenen – und [wissenschaftlich oder sonst auf eine Weise] erarbeiteten – Annahmen über jene aus, mit denen / für die gearbeitet werden soll. (Sturm 2010: 14; Herv. und eckige Klammern i. O.)*

Wird dieses Zitat zusammengelesen mit der vorangestellten Aussage Terkessidis', dass die Teilhabe an Kunst und Kultur fester Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen werden soll, dann ließe sich vermuten, dass die Programminitiator*innen der „Kulturagenten für kreative Schulen" davon ausgehen, dass die bisherige Teilhabe an Kunst und Kultur mindestens ausgebaut werden kann. Wird diese Vermutung ernst genommen, könnte daraus resultieren, einerseits einen Umgang damit zu entwickeln, dass Kunstvermittlung oftmals nicht von Kunst ausgeht, sondern von den Annahmen über diejenigen, denen sie vermittelt werden soll. Geht die Kunstvermittlung andererseits von Kunst und Kultur aus, wäre darüber hinaus zu fragen, an welcher Kunst und Kultur teilgenommen werden soll?
Die Herausbildung eines Subjektbegriffs im Kontext künstlerisch-edukativer Praxis im Sinne eines Theorie-Praxis-Verhältnisses mitzudenken, bedeutet, dass die Positionierung über Subjektivität verhandelbar wird. Die Herstellung von Subjektivität ist eine Konstruktion. Mecheril spricht von dem handlungsfähigen Subjekt[60]. Dieses zu bilden bedeutet, „[…] Strukturen zu ermöglichen, in denen Handlungsfähigkeit als Darstellung und Beteiligung in sozialen und intersubjektiven Räumen sinnvoll wird, sich bewährt und entwickelt werden kann" (Mecheril 2012: 5). Bezieht sich diese Handlungsfähigkeit allerdings ausschließlich auf den bestehenden dominanten Diskurs, der auch durch Kunst und Kultur reproduziert wird, wird implizit vorausgesetzt, dass auch kulturelle Teilhabe eine Angleichung an die dominante Struktur bedeuten muss. Hier deuten sich Widerspruch oder eine Herausforderung an: Weder wird von einer „wechselseitigen Zurkenntnisnahme" (ebd.: 4) ausgegangen noch ein „Bewusstsein für Gegenseitigkeit" (hooks 1994: 11) im Sinne der rassismuskritischen Pädagogin und Aktivistin

60 Der Subjektbegriff in dieser Arbeit wird als relationaler Begriff verstanden. Seine wandelbare und kontextspezifische Position ist Ausgangspunkt für den sozialen Kontext, in welchem das Subjekt sich bewegt. Subjekt beschreibt das Verhältnis des Individuums zu einer sozialen Gemeinschaft. Das relationale Verhältnis eröffnet einerseits einen Raum für Selbstentfaltung und -darstellung, andererseits die Teilnahme an gesellschaftlichen Auseinandersetzungen. Es ist Grundlage dafür, welche Formen individueller und gemeinschaftlicher Darstellung und Anerkennung es erfährt. Diesem Subjektbegriff liegen drei Ebenen der Anerkennung zugrunde: eine politische, eine soziale und eine personale (vgl. Mecheril 2012: 5).

bell hooks gebildet noch kann ein Umgang mit Pluralität entwickelt werden oder (kulturelle) Teilhabe im wortwörtlichen Sinne gelingen. Mecheril führt dies folgendermaßen aus: „[…] erst die Anerkennung von Gemeinschaften garantiert, dass ihre Mitglieder über die Bedingungen der Möglichkeit verfügen, sich als je spezifisches soziales Wesen zu verstehen und ihr jeweiliges Verständnis als soziales Wesen zu kultivieren“ (Mecheril 2012: 7). Gleichzeitig beruhen, wie Mecheril und Casto Varela darlegen, auch „Anerkennungsansprüche und -forderungen […] auf einem universalistischen Verständnis von Anerkennung“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 91). Denn wer soll wen anerkennen und von welcher Wir-Vorstellung wird ausgegangen und diese entsprechend reproduziert? Welche dominanten Diskurse werden zum Ausgangspunkt genommen und welche Ausschlüsse hergestellt? Castro Varela und Mecheril führen dies wie folgt aus: „Die Paradoxie, die hier anklingt, besteht darin, dass Handlungsmacht und -vermögen an Anerkennungsverhältnisse geknüpft ist, Anerkennung aber den inferioren Status der Anderen bestätigt“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 101).

*Was lässt sich daraus für das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ ableiten?*

*Welche Annahmen werden beispielsweise von denjenigen (Kulturagent*innen und Künstler*innen, Lehrpersonen) vertreten, die die Kunst vermitteln?*

*Welche Voraussetzungen wären notwendig, um im Umgang miteinander Handlungsfähigkeit und Pluralität sowie eine wechselseitige Zurkenntnisnahme und ein „Bewusstsein für Gegenseitigkeit“ (hooks 1994: 11) zu entwickeln?*

*Wie werden die Akteur*innen für ihre Tätigkeit ausgewählt?*

*Auf Programmebene ließe sich anschließen: Von welcher Kunst und Kultur ist die Rede? Und an welcher Kunst und Kultur soll die Teilhabe ausgebaut werden? Oder auch: Wie soll diese ausgebaut werden?*

### 3.2.1 Kunst und Kultur zur Debatte stellen

Mit der vorhergegangenen Definition des Kulturbegriffs in Kapitel 3.1 drängt sich die Frage nach einem Kunst- und Kulturbegriff im Modellprogramm auf – sowohl in Bezug auf die Praxis zwischen Kulturagent*innen, Schulakteur*innen und Künstler*innen als auch auf struktureller Ebene. Sturm formuliert, dass es viele unterschiedliche Kunstbegriffe gibt und

diese zur Debatte gestellt werden müssen, wenn es um Arbeit mit Kunst geht (Sturm 2010). Das bedarf, nach Mecheril und Vorrink,

> *[…] nicht nur einer von theoretischem Wissen um normativ-moralische Konzepte fundierten Vergewisserung der eigenen („persönlichen", aber noch vielmehr der in einer bildungsinstitutionellen Kultur für selbstverständlich erachteten), impliziten und expliziten normativen Orientierungen und Referenzen. Darüber hinaus geht es darum, die Machtwirkungen der je eigenen Orientierung zu erkennen und insbesondere jene pädagogische Machtwirkung beschreiben zu können, die darin besteht, Lern- und Bildungsprozesse nicht nur zu verhindern, sondern diesen Umstand denen anzulasten, denen angemessene Lern- und Bildungsprozesse vorenthalten werden. Um dazu in der Lage zu sein, bedarf es einer reflexiven und selbstkritischen Schulkultur […]. Deshalb ist es von besonderer Bedeutung, Untersuchungen auf den Weg zu bringen, die sich empirisch mit den impliziten und expliziten normativen Referenzen pädagogischer Kontexte und davon vermittelten Praktiken auseinandersetzen, die Machtwirkungen dieser Praktiken sondieren und Bedingungen markieren, aufgrund derer es pädagogisch möglich ist, die nicht fixierbare Idee der Bildungsgerechtigkeit nicht zu denunzieren. (Mecheril/Vorrink 2017: 57)*

Es tritt hervor, dass eine Schulkultur, in der Herrschaftsstrukturen und -verhältnissen entgegengetreten werden soll, einerseits reflexive und selbstkritische Fähigkeiten bilden muss. Andererseits muss die Förderung kognitiver Fähigkeiten einhergehen mit einer Unterstützung körperlicher Aktivitäten. Anders ausgedrückt, theoretische Begriffe und die damit verbundenen Praktiken stehen in einer Abhängigkeit sowie einem Verhältnis zueinander. Dieses Produktionsverhältnis, das als eine Dynamik zwischen Körpern, Räumen, Dingen und Sprache beschrieben werden kann (Lefebvre 1974/2000), geht aus den Interaktionen verschiedener Akteur*innen hervor und schreibt sich in die Körper, Räume, Dinge und Sprache ein. Wird von dieser Beschreibung ausgegangen, reproduziert die soziale Praxis der Akteur*innen die Erzählungen sozialer Strukturen. Das heißt, wenn das ‚Verlernen' von Privilegien als reflexive Praxis Teil der Schulpraxis werden soll, müssen beide, soziale Praxis und die Strukturen als Teile der Konstitution des sozialen Raums angesehen werden. Darüber hinaus bezieht eine reflexive und selbstkritische Haltung Körper und Geist in die Auseinandersetzung und Erfahrungskontexte ein, wie auch hooks unterstreicht:

> *But explanations alone do not bring us to the practice of beloved community. When we take the theory, the explanations, and apply them concretely to our daily lives, to our*

> *experiences, we further and deepen the practice of anti-racist transformation. (hooks 2003: 36)*

hooks bestätigt einmal mehr, dass nur die Relation von Praxis und Theorie dazu beiträgt, eine vertiefende Praxis der antirassistischen Transformation zu fördern.
Obwohl das Modellprogramm verschiedene Werkzeuge zur Verfügung gestellt hat, fällt auf, dass über das Ziel der kulturellen Teilhabe hinaus von Programmseite explizit kein bestimmter Kunst- oder Kulturbegriff ausformuliert oder zur Debatte gestellt worden ist. Fuchs macht (wie weiter oben bereits ausgeführt) zudem darauf aufmerksam, „dass Kultur, Künste und das Ästhetische noch nie in ihrer Geschichte politisch neutral waren […]“ (Fuchs 2014: 9). Vielmehr besteht, so Fuchs weiter, eine enge „Verwobenheit von Macht und Kultur“ (ebd). Allerdings sollte kulturelle Bildungsarbeit diesen Zusammenhang aufzeigen (vgl. ebd.). Ein Modellprogramm, dessen Ziel es ist, die Teilhabe an Kunst und Kultur als festen Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen zu etablieren, legt insofern die Schlussfolgerung nahe, seinen Kunst- und Kulturbegriff zur Debatte zu stellen, um eben diesen Zusammenhang zwischen Macht und Kultur verhandelbar zu machen.
Wird etwas *nicht* definiert oder zur Debatte gestellt, wird, wie in Kapitel 3.1 herausgearbeitet, etwas wirksam, das zum Beispiel strukturell Auswirkungen auf die Auswahl der Kulturagent*innen, die Schulauswahl oder die Programmstruktur hat. Die Auswirkungen werden umso virulenter, wenn der Blick auf die in Kapitel 3.1 herausgearbeiteten „Abgrenzungsfunktionen“ des Kulturbegriffs gelenkt wird (Mörsch 2017; Sternfeld 2019). Sternfeld formuliert:

> *Der Motor [sic!] mit dem diese soziale Distinktion hergestellt wird, ist die Vorstellung, dass manche Arten von Kultur (z. B. Wissensformen, Musikvorlieben, Lebensarten und Interessen) wertvoller und relevanter sind als andere. So diente der Begriff historisch also einerseits der bürgerlichen Distinktion. Andererseits diente er auch der kolonialen Unterscheidung zwischen dem „Eigenen“ und dem „Fremden“, dem „Westen“ und dem „Rest“. (Sternfeld 2019: 22)*

Und obwohl sich während der Laufzeit des Modellprogramms keine expliziten Äußerungen zu einem Kunst- und Kulturbegriff finden lassen, verweist die Abschlusspublikation des Modellprogramms mit einer Empfehlung des Beirats darauf, Kultur und Bildung zusammen zu denken. Mit Bezug auf die UNESCO-Erklärung von 1982 legt der Beirat dem Programm einen weiten „Kulturbegriff zugrunde, der Hierarchien hinterfragt, gesellschaftliche und kulturelle Diversität berücksichtigt und in Schulen ebenso wie in Kultureinrichtungen von Partizipation, Diversitätsoffenheit und hoher künstlerische[r] Qualität geprägt ist“ (Bäßler/

Linke 2015: 9). Diese Empfehlung wird im weiteren Verlauf des Kapitels genauer analysiert. Es schließt sich die Frage an: Wenn kulturelle Bildungsarbeit, wie Fuchs dies vorschlägt, den Zusammenhang von Macht und Kultur aufzeigen und zur Debatte stellen sollte, inwieweit stellt das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" seinen Kulturbegriff zur Debatte? Und inwiefern kann das Ziel der kulturellen Teilhabe für alle darüber Aufschluss geben? Kulturelle Teilhabe wird im Folgenden historisch[61] kontextualisiert und mit Bezug zur UNESCO-Erklärung von 1982 sowie dem in Kapitel 3.1 definierten Kulturbegriff in Beziehung gesetzt.

### 3.2.2 Kulturelle Teilhabe: Eine historische Kontextualisierung mit Bezug zur UNESCO-Erklärung von 1982

Der historische Rückblick Künstler*innen und Schule deutet darauf hin, dass in der Zeit nach 1949 bis in die 1960er Jahre keine kritische Aktualisierung entlang der pädagogischen und künstlerischen Ansätze der Moderne stattfand. Dieses Phänomen ist in einer historischen Betrachtung der Entwicklung Kultureller Bildung sehr interessant. Ebenso die Tatsache, dass bereits vor dem Zweiten Weltkrieg sowohl reformpädagogische Ansätze als auch kulturpolitische Maßnahmen eine „Bildung durch Kultur" in den Fokus nehmen mit dem Ziel kultureller Teilhabe (Hill 2012; Steigerwald 2019 und Mörsch 2019). Ausführlichere Untersuchungen, die insbesondere die Entwicklungen vor und während des Zweiten Weltkriegs fokussieren, finden sich beispielsweise bei dem Kunstpädagogen und Kunstvermittler Alexander Henschel, der sich mit dem Kunstvermittlungsbegriff beschäftigt und in seine Betrachtung einen Rückblick bis ins 19. Jahrhundert aufzeigt (Henschel 2020). Außerdem beginnen Nora Sternfeld sowie die Künstlerin und Forscherin Julia Stolba aktuell ein Forschungsvorhaben zu dem Titel „Das Volk bilden. Wie bewegt uns die Geschichte der Kunsterziehungsbewegung?", das die Zeit um 1880 in den Mittelpunkt stellt (Sternfeld 2022). Die Kunst- und Kulturwissenschaftlerin Nanne Buurman beschäftigt die Kontinuitäten nationalsozialistischer Einschreibungen in die Kunst und Kunstvermittlung (Kunsthochschule Kassel 2021: >>> diskontinuitäten). Im Folgenden werden in dieser Arbeit vor allem Entwicklungslinien der 1970er Jahre mit Bezug auf die UNESCO-Erklärung von 1982 und in Bezug auf das Prinzip der kulturellen Teilhabe betrachtet.

61 Um eine Positionierung des Modellprogramms innerhalb dieser Arbeit vorzunehmen, wird kulturelle Teilhabe historisch kontextualisiert. Die vorliegende historische Analyse findet exemplarisch entlang einiger Beispiele statt und bezieht den Zeitabschnitt ab den 1970er Jahren ein.

### 3.2.3 Der erweiterte Kulturbegriff

Ende der 1960er Jahre politisierte sich das kulturpolitische Feld und bewirkte damit eine Veränderung des bisherigen Kulturbegriffs zu einem sogenannten erweiterten Kulturbegriff, in den der Alltag sowie die Lebensweise der Menschen einbezogen werden sollten. Steigerwald verzeichnet zwei konkrete Linien, die in dieser Zeit Form annahmen: der Aufbau von soziokulturellen Zentren sowie das Aufbrechen des bisher gültigen Kulturbegriffs auf kulturpolitischer Ebene (vgl. Steigerwald 2019: 17–20). Hilmar Hoffmann und Dieter Kramer bezeichneten den an Hochkultur orientierten Kulturbegriff als „bildungsbürgerlichen schillernden Kulturbegriff der ‚kulturellen Güter‘“ (Hoffmann/Kramer 2012: 299). Demgegenüber sollte der erweiterte Kulturbegriff auf „die Unterscheidung zwischen den verschiedenen sozialen und ästhetischen Sphären der kulturellen Teilhabe“ (ebd.) verzichten. Die dazugehörige Parole Hilmar Hoffmanns hieß: „Kultur für alle“ (Hoffmann/Kramer 2012). Hermann Glaser, Mitbegründer der Soziokultur, und Karl-Heinz Stahl hoben mit Rückgriff auf Friedrich Schiller das Aufklärerische der Kultur hervor und benannten politische Teilhabe als wichtigen Teil der kulturellen Teilhabe. Sie verfolgten die Idee, dass ästhetische Erziehung die Einzelne*n ermächtigen könne, zu einer Umgestaltung der Gesellschaft beizutragen und sie mitzugestalten (Glaser/Stahl 1974). Glaser und Stahl ging es im Rückgriff auf eine ästhetische Erziehung Schillers um Gleichheit, weniger um Kultur als das Schöne und Gute. Denn Glaser sah in dem Kulturbegriff der 1950er und 1960er Jahre die Fortführung eines affirmativen Kulturverständnisses, das er in der mangelnden Aufarbeitung des Nationalsozialismus verortete (vgl. Steigerwald 2019: 106), wie auch im historischen Rückblick von Künstler*innen an der Schule in Kapitel 2.1 herausgearbeitet ist.

Beiden Ansätzen ging es grundsätzlich darum, Kultur zu demokratisieren, sie ganzheitlich zu verstehen sowie Chancengleichheit und Mitbestimmung zu ermöglichen. Sie eröffneten eine neue Perspektive auf kulturpolitische Ziele und Maßnahmen und hoben zum einen die Vermittlungs- und zum anderen die Entwicklungsleistung von Kultur und Kulturpolitik hervor. Dabei wurde in beiden Vorgehensweisen eine Bildung durch kulturelle Teilhabe an der Gesellschaft unterstützt. Während sich die soziokulturelle Idee allerdings in Opposition zu den politischen Entscheidungsträger*innen sieht, verfolgt das Prinzip „Kultur für alle“ das Ziel der Anerkennung durch die politischen Entscheidungsträger*innen (vgl. Steigerwald 2019: 110). Hoffmann ging es nicht nur darum, Barrieren beim Zugang zu kulturellem Leben abzubauen, sondern auch darum, die Existenz unterschiedlicher Kulturen in der Kulturförderung anzuerkennen und einzubeziehen – eben keine Leitkultur auszuformulieren (vgl. Hoffmann/Kramer 2012: 301–302).

Mit der „Erklärung von Mexico-City über Kulturpolitik", verabschiedet von der zweiten Weltkonferenz über Kulturpolitik UNESCO 1982, erhielt der erweiterte Kulturbegriff eine international anerkannte sowie politische und rechtliche Dimension (UNESCO 1982a). In ihr steht:

> *Kultur [wird] in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen […], die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertesysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen. (UNESCO 1982a: o. S. [1])*

Im weiteren Verlauf der Erklärung wird der Bezug zwischen Kultur und Bildung hervorgehoben und ausformuliert. Max Fuchs formuliert 2012, dass es kein explizites Menschenrecht auf Kulturelle Bildung gibt, sagt aber

> *ein solches ist allerdings ableitbar aus den beiden genannten Menschenrechten auf Bildung und auf kulturelle Teilhabe. Zudem ist in relevanten Konventionen, etwa in der Konvention zur kulturellen Vielfalt, der Bildungsaspekt (Art. 10) explizit benannt. Auch in den Staatenberichten wird das Konzept der Kulturellen Bildung als Umsetzungsinstrument zur Realisierung kultureller Teilhabe angeführt. (Fuchs 2012/2013: 4–5)*

Ab 2006 wird Kulturelle Bildung als fachpolitisches Thema in die mittelfristigen Strategien der UNESCO aufgenommen, 2006 in Lissabon und 2010 in Seoul. Im deutschsprachigen Raum wird der „UNESCO-Leitfaden für kulturelle Bildung" als Arbeitsfassung in einer Publikation (UNESCO 2008) veröffentlicht. Die 70. Mitgliederversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission 2010 verständigt sich in ihrer Resolution darauf, dass Kulturelle Bildung als Grundlage für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen begriffen werden muss. Damit wird Kulturelle Bildung indirekt als Menschenrecht konzipiert (UNESCO 2010).

## 3.3 Position: Kulturelle Teilhabe – ein *double bind*

Wird der Kulturbegriff hinzugezogen, wie er in Kapitel 3.1 definiert worden ist, müssten Bildung und Kultur im Rahmen der UNESCO-Erklärung von 1982 als Konzepte beschrieben werden, die einen universalen Anspruch erheben. Dieser Anspruch wird im Folgenden argumentiert. Spivak arbeitet entlang der Menschenrechte heraus, wie koloniale Strukturen fortgeschrieben werden, indem sich nicht offengelegte und widersprüchliche Anweisungen in das

Gewebe einschreiben – die *double binds* (Spivak 2008a). Im Rahmen allgemeingültiger und universalistischer Konzepte, hier der UNESCO-Erklärung, wird (Multi-)Kulturalismus zum Status quo erklärt. Als gemeinsames Recht auf beispielsweise Demokratisierung, Gleichheit und Mitbestimmung wird ein verbindender Faktor proklamiert. Allerdings liegt diesem Recht nicht nur ein eurozentristisches, sondern vor allem ein hegemoniales und homogenisierendes Selbstverständnis zugrunde, wie de Sousa Santos hervorhebt (de Sousa Santos 2008). Kulturelle Differenz und kulturelle Annahmen werden in diesem Konzept reproduziert und nicht zur Debatte gestellt, wie auch mit Gürses hervortritt (Gürses 2016).

Die kulturpolitischen Debatten um kulturelle Teilhabe wiederum geben darüber Aufschluss, dass die beiden beschriebenen Ansätze einer „Kultur für alle" sich darauf beriefen, Zugänge auf politischer und sozialer Ebene aufzubauen, und zeigen gleichzeitig, dass keine kritische Betrachtung der historischen Grundidee dieser Aussage vorgenommen worden ist. Kulturelle Teilhabe kam vielmehr als Instrument zum Einsatz, das mit Mörsch als bürgerlich-liberales Konzept von Geschmack und als Self-help beschrieben wird (vgl. Mörsch 2019: 383–384, 448). Gesellschaft soll dabei innerhalb eines bestimmten Rahmens (mit-)gestaltet werden. Mitgestaltung und Gleichheit werden allerdings nicht nur als Recht, sondern vor allem als imperative Pflicht identifizierbar (vgl. Steigerwald 2019: 162–163).

Kultur einzusetzen, um Privilegien umverteilen zu wollen oder sie „allen"[62] zugänglich zu machen, kann daher mit Rückgriff auf de Sousa Santos als hegemoniale, Privilegien sichernde und differenzproduzierende Strategie beschrieben werden, wenn der Kulturbegriff nicht explizit und kontinuierlich befragt wird.

Darüber hinaus werden Gleichheit und Mitgestaltung – Begriffe, auf die sich die Debatte seit den 1970er Jahre bezieht – im Kontext der Menschenrechte als ein Prinzip identifiziert, das durch den globalen Norden etabliert und aufrechterhalten wird. Der Sozial- und Kulturanthropologe Arjun Appadurai, der in seiner Forschung und Lehre Globalisierungsprozesse und öffentliche Kultur im Verhältnis zu Kolonialität fokussiert, beschreibt diesen Prozess als soziale Ideologie entlang der Verbreitung von Werten und Annahmen des Menschenrechtsdenkens: „The spread of the values and assumptions of human rights thinking is arguably one of the fastest instances of the globalisation of a social ideology" (Appadurai 2006: 171). Ihm zufolge gehen mit einer vorherrschenden Ideologie der Menschenrechte tiefgreifende Veränderungen und Krisen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen einher, wie in der

62 „Alle" ist eine Formulierung, die eine universelle Gleichheit lediglich behauptet, wird sie nicht situiert. Nora Sternfeld entwickelt entlang des Konzepts eines situierten Universalismus eine (Gegen-)Position zum aktuell bestehenden Konzept eines hegemonialen Universalismus. Ein situierter Universalismus fußt auf der kontinuierlichen Verschiebung und Neuaufteilung und bleibt umkämpft. „Alle" beschreibt infolgedessen immer nur einen Teil der Gesellschaft und bleibt in diesem Konzept unvollständig (vgl. Sternfeld 2023: 153–165; Kapitel 8.5.2; Kapitel 8.5.3; Kapitel 9.2.2).

Volkswirtschaft, der Kultur und auch der Bildung (ebd.). Im Rahmen von internationalen Konventionen und Verträgen tritt, neben der distinktiven Funktion eines universal wirksamen Kulturbegriffs, auch die selbstregulierende Funktion zum Vorschein. Die verbindliche Regulierung kultureller Teilhabe im Rahmen dieser Verträge und Konventionen hat zum Ziel, Vergleichbarkeit zu anderen Ländern, Schulformen, Fächern oder Disziplinen zu erwirken und Bildungsstandards beschreib- und verwertbar zu machen (zum Beispiel mittels PISA). Damit einher gehen Optimierung, Effizienz und Standardisierung. Alles Begriffe, die auf eine Ökonomisierung von Bildung hinweisen. Auch hier werden westliche Werte als erstrebenswert gegenüber weiteren Kulturen und Werten hervorgehoben sowie anderen Rechten, Ansprüchen und Politiken gegenüber privilegiert. Ablesbar wird, dass westlichen Institutionen die Interpretation dieser Werte vorbehalten ist und ihnen eine Förderung der Globalisierung der Volkswirtschaft nach diesen Werten und Rechtsgrundsätzen leichter fällt (vgl. Ghai 2008: 386–387). Sternfeld macht beispielsweise darauf aufmerksam, dass zwar jedem die Möglichkeit zugeschrieben wird, einen Antrag im Bereich Kultureller Bildung zu stellen, allerdings „zeigen [Anträge; S. B.] eigentlich an, dass das, was sie versprechen [sic!] nur mehr für sehr wenige möglich werden wird" (Sternfeld 2019: 24). Die Autorin fügt hinzu: „[…] und so ist spätestens bei der Arbeit am Antrag bereits klar, dass mit dessen Prozessen und Diskursen schon entschieden sein wird, dass dabei alle möglichen Interessen, Politiken, Mathematiken, Techniken und Maßnahmen verhandelt werden würden, aber nicht ein gemeinsames Gut, mit entsprechendem Recht für alle" (ebd.). Übertragen auf das Bildungssystem wird daran deutlich, dass die Vorstellung, Bildung solle kulturelle Teilhabe eröffnen, mit den Worten Spivaks ein *double bind* sein muss. Dieses zieht sich bis in die Professionalisierung des Arbeitsfeldes zwischen Kunst und Bildung hinein. Neben zunehmend prekären Verhältnissen und unsicheren Arbeitsbedingungen führt dies mit sich, dass „wir […] lebenslang zu lernen bereit sein [sollen] und für die Veränderungen mobilisiert werden, die sich dabei vollziehen […]" (Sternfeld 2017: 67). Auch steht der Etablierung nachhaltiger Strukturen eine häufig lediglich punktuelle Projektförderung entgegen, wie Pinkert herausstellt (vgl. Pinkert 2009: 113 und Kapitel 2.3). Der doppelte Boden stellt sich hier am Begriff der Veränderung dar: Einerseits ist der Begriff eng verbunden mit emanzipatorischen Bildungsprojekten, was entlang von Autor*innen wie hooks (1994), Mörsch (2009a); Freire (1993/2005), aber auch Spivak (2013), Castro Varela (2019) und Sternfeld (2014) verfolgt werden kann. Andererseits verlangen, wie Sternfeld ausformuliert, „[…] gerade neoliberale Ökonomisierungstendenzen und Flexibilisierungslogiken […] eine ständige Bereitschaft zur Veränderung" (Sternfeld 2018: 164).
Ausgehend vom Kontext der Menschenrechte und mit Bezug auf Schiller wird mit dem Konzept der kulturellen Teilhabe daher auf ein Prinzip zurückgegriffen, mit dem beide in diesem Kapitel herausgearbeitete Kategorien – Kultur als Distinktion und Kultur als Selbstregulie-

rung – als *double bind* wirksam bleiben. Den Rahmen für die Entwicklung dieser Konzepte bilden Kapitalismus und Kolonialismus (Mörsch 2016). Das heißt: Entlang des Begriffs der kulturellen Teilhabe wird das *double bind* reproduziert, auch im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“, das sich in diese historische Entwicklungslinie einschreibt.

> *Ist es vor diesem Hintergrund möglich, in einem Programm wie „Kulturagenten für kreative Schulen“ den Zusammenhang von Macht und Kultur zur Debatte zu stellen?*

Mit der folgenden Ausführung einer Situierung künstlerisch-edukativer Projekte soll dieser Fragestellung begegnet werden.

# 4 Situierung: Künstlerisch-edukative Projekte

Mit der Situierung künstlerisch-edukativer Projekte wird nachfolgend der Frage begegnet, wie der Zusammenhang von Macht und Kultur in dem Modellprogramm zur Debatte gestellt werden kann, wenn ein *double bind* entlang des Begriffs der kulturellen Teilhabe wirksam ist. Eine künstlerisch-edukative Projektpraxis siedelt sich in einem Feld zwischen Künsten und Bildung an. Insofern schließt das im vorherigen Kapitel eingeführte Konzept des *double bind* direkt an diese Praxis, da es wiederum beide Begriffe – Kunst und Bildung – durchzieht (Kapitel 3.3).

Als künstlerisch-edukative Projekte werden seit den 1990er Jahren Projekte beschrieben, die für ein verändertes Selbstverständnis in dem Zusammendenken von Kunst und Bildung stehen. Eingeführt in dieser Zeit als Begriff von Eva Sturm, beschreibt sie hiermit Projekte, die im Kunstfeld angesiedelt sind oder eine kunstnahe Praxis aufzeigen und Effekte Richtung Bildung haben (Sturm 1999). Dabei entsteht durch die kooperierenden, aus unterschiedlichen Feldern zusammenkommenden Akteur*innen ein Raum, in welchem die Beteiligten sich artikulieren können. Dieser Raum bezieht sich auf eine politisierte, teilweise aktivistische Form von Kunst und Gesellschaft, die in den 1960er und 1970er Jahren eine Aktualisierung erfahren hat und als Activist Art bezeichnet wird. Activist Art wird als Akt des politischen Handelns beschrieben, das heißt, die Kunst ist selbst die Form der politischen Handlung und nicht der Verweis. (vgl. den Begriff „Activist Art“ in Tate o. J.a). Als künstlerisch-edukativ werden von Sturm Projekte beschrieben, die eine eigene künstlerische Praxis im kollaborativen Austausch mit weiteren Akteur*innen entwickeln. Der Begriff unterstreicht ein Selbstverständnis, sich künstlerischer Formen und Verfahren nicht nur zu bedienen, sondern eigene künstlerische Praktiken und Ansätze zu entwickeln. Kunst und Bildung werden dabei zusammengedacht (Sturm 1999; vgl. Begriff „Künstlerisch-edukative Projekte“ in Institute of Art Education o. J. [2019]).

Carmen Mörsch und Ute Pinkert erweitern den Begriff künstlerisch-edukativ durch eine reflexive Praxis: Kunst und Pädagogik, Künstler*innen und Lehrer*innen und die entsprechenden historischen Diskurse und Effekte auf das Handeln der Akteur*innen werden in den Blick genommen und reflektiert (vgl. ebd. und Mörsch/Pinkert 2006). Eine kritische Betrachtung der Wirkungsweisen benötigt „einen gewissen Grad von Informiertheit, [die] ein Bewusstsein über die eigene Position voraus[setzt] – sowie die Bereitschaft, Ressourcen aktiv umzuverteilen und Machtverhältnisse aufzuweichen oder zu ändern“ (Mörsch 2012d: 89). So kann ein wichtiges Merkmal künstlerisch-edukativer Praxis als Reflexion und Dekonstruktion der Nor-

mierung von Kunst respektive Kultur und Bildung als umkämpfte Felder mit Bourdieu (Bourdieu 1985) hervorgehoben werden. Eine solche Praxis bezieht explizit Alltagspraktiken ein. Und sie wird in Aushandlung, Interaktion sowie mit anderen hervorgebracht. Der Kulturbegriff[63], der mit dieser Praxis aufgerufen wird, muss zwingend die historische Einschreibung[64] der Körper, Dinge und Begriffe in ein kolonial geprägtes Weltverständnis hinterfragen, wie auch Mörsch unterstreicht (vgl. Mörsch 2012b: 35). Werte und Normierungen gesellschaftlicher und institutioneller Verhältnisse bleiben dabei nicht unangerührt und unverändert.[65]
Zusammenfassen lässt sich, dass eine künstlerisch-edukative Praxis einen Zwischenraum produziert. Zwischen Kunst und Bildung sowie im Austausch verschiedener Akteur*innen. Im Austausch miteinander entstehen künstlerische Produktionen, die sowohl eine reflexive als auch kritische Betrachtung ihrer Wirkungsweisen in Bezug auf den institutionellen Kontext einbeziehen und dadurch ein Bewusstsein für die eigene Position eröffnen (können), um Macht- und Dominanzverhältnisse sowie historische Einschreibungen und politische Kontexte zu hinterfragen, zu experimentieren und bestenfalls neu zu orientieren.
Die folgenden Unterkapitel werden diese Zusammenfassung weiter ausführen und kontextualisieren. Die Entstehung künstlerisch-edukativer Praxen ist eng mit dem Kontext

63 Grundlegend für den hier verwendeten Kulturbegriff ist das Kapitel 3.1, das auf die koloniale Einschreibung im bestehenden Kultur- und Kunstbegriff hinweist.

64 Der Titel eines Interviews zwischen dem Kurator Peter Funken und dem Künstler Albert Markert sagt: „Der erweiterte Kunstbegriff muss erweitert werden" (Markert in Funken 2021: 321). Er bezieht sich mit dieser Aussage auf Joseph Beuys' Grundgedanken, der lautet, dass jeder Mensch eine Künstler*in sei und durch ihr Wirken in Verbindung mit anderen eine Kunst hervorbringen kann, die die Gesellschaft verändert. Beuys beschreibt diesen Prozess als *Soziale Plastik* oder *Soziale Skulptur.* Der traditionelle Werkbegriff, der das Kunstwerk als abgeschlossenes Objekt/Produkt versteht, wurde mit Beuys erweitert durch Situationen, Interaktionen, Konzepte, Prozesse, Institutionen, Politik und Gesellschaftsordnungen (Beuys 1988). Markert weist darauf hin, dass der erweiterte Kunstbegriff in Bezug auf historische Einschreibungen erweitert werden muss. Wie mit Spivak in Kapitel 3.1 ausgearbeitet, wird das reproduziert, was in den dominanten Diskurs eingewebt worden ist. Eine Erweiterung des erweiterten Kunstbegriffs müsse die Reflexion historischer Kontinuitäten implizieren. Die Forschungsgruppe dis_kontinuitäten arbeitet seit Anfang 2021 an der Kunsthochschule Kassel im Rahmen der „documenta studien" an der Frage von NS-Kontinuitäten. Nanne Buurman und Alexis Joachimides leiten die Forschungsgruppe, die eine kritische Re-Vision des „politisch ambivalenten im/materiellen Erbe[s] der Moderne" entlang der historischen Ein- und Fortschreibungen durchführt. Ihr Fokus liegt auf dem „Fortwirken von völkischen, antisemitischen, rassistischen und patriarchalen Mustern in Kunst und Kultur, Ausstellungs- und Bildungsinstitutionen bis heute" (Kunsthochschule Kassel 2021).

65 Das vom Institute for Art Education (IAE) aufgebaute Online-Glossar dient als Verweis, um den Kulturbegriff begrifflich abzustecken und zu kontextualisieren. Ende Februar 2019 wurde das Institut geschlossen. Das Glossar bringt Begriffe zusammen, die eine rassismus- und diskriminierungskritische Perspektive explizieren, zum Beispiel „Konstruktivistischer Kulturbegriff", „Intersektionalität", „Kritische Haltung", „Kritische Sozialwissenschaft", „Other-ing", „Performativitätstheorie", „Postkoloniale Perspektive", „Anti-Essentialismus", „Politischer Antirassismus", „Antisexismus", „Künstlerisch-edukative Projekte", „Postkoloniale Theorie" und „Dekoloniale Perspektive", „Repräsentationskritik", „Soziales Umfeld" (Institute of Art Education o. J. [2019]). Des Weiteren werden im Online-Glossar der Tate Art Terms – Kunstrichtungen und -begriffe, die „von Kunst aus" (Sturm 2011) einen erweiterten Kunstbegriff argumentieren – hinzugezogen (Tate o. J.b).

künstlerischer Kunstvermittlung verknüpft und wird anschließend in Bezug zu dieser betrachtet. Kapitel 4.2 ergänzt eine künstlerisch-edukative Praxis um ein Sowohl-als-auch sowie um eine kontrapunktische Pädagogik. Abschließend werden die Wirkungsweisen auf den institutionellen Kontext entlang der fünf Funktionen einer Kulturvermittlung nach Carmen Mörsch erläutert.

## 4.1 Situierung: Künstlerische Kunstvermittlung

Der Autor, Hochschullehrer und Musiker Pierangelo Maset hebt hervor, dass eine künstlerische Kunstvermittlung „nicht als Dienstleisterin, sondern als *créateur*" (Maset 2006b: 56; Herv. i. O.) verstanden werden muss. Maset fragt darüber hinaus nach der Notwendigkeit einer künstlerischen Kunstvermittlung, wenn sich doch auch Kunstpädagogik und Kunstsystem mit der Kunst befassen. Er identifiziert den Unterschied darin, dass sowohl die Kunstpädagogik als auch das Kunstsystem die Kunst für ihre Zwecke instrumentalisieren (vgl. ebd.: 56–58). Ihm zufolge nutzt „erstere [sie] zum Wohl von pädagogischen Intentionen, letztere [...] für die symbolische oder ökonomische Wertschöpfung" (ebd.: 56). Anders ausgedrückt: „Kunstpädagogik wird hier zu einer Pädagogik der Ermöglichung – oder räumlich ausgedrückt, zu einer Erfahrung von Raumschaffung" (Castro Varela/ Dhawan 2009: 339), wie Castro Varela und Dhawan in Bezug auf die Kunstvermittlung der documenta 12 unterstreichen. Die künstlerische Kunstvermittlung geht insofern nicht nur über die Kunstpädagogik hinaus, sie steht Maset zufolge in einem Gegensatz zu ihr. Und auch Mörsch hebt hervor, dass sie die Kunst nicht dafür nutzt, sich selbst zu legitimieren, sondern vielmehr um „keine klare Trennung zwischen dem [sic!] zum Feld zugehörigen und nicht zugehörigen (ein- und ausgeschlossenes [sic!]) Diskursen, Produktionen und Subjekten zu etablieren, sondern andere Kategorien von Genauigkeit zu entwickeln" (Mörsch 2006: 24). Es wird erkennbar, dass eine künstlerische Kunstvermittlung sich zwischen Kunst und Kunstpädagogik ansiedelt. Maset grenzt sie einerseits von beiden Feldern und ihrer jeweiligen Instrumentalisierungsstrategie ab und hebt andererseits die Potenziale einer künstlerischen Kunstvermittlung für den Diskurs sowie die Praxis hervor. Nach Maset wäre in diesem Sinne „[…] eine kunsthafte Kunstvermittlung mit einer nicht-stofflichen Vermittlung von Kunst befasst" (Maset 2006a: 57) und nutzt „die Kunst als differenzielles Potential" (ebd.: 13).
Mörsch wie auch Sturm entwickeln diesen Gedanken entlang des Begriffs der Dekonstruktion weiter und beziehen sich dabei auf das von dem französischen Philosophen Jacques Derrida entwickelte Verfahren zum Lesen und Analysieren von Texten.

> *Das Verfahren fußt […] auf der antiessentialistischen Erkenntnis, dass es keinen Text ohne inhärente Widersprüche und ohne Verweis auf andere Texte gibt und dass es daher keine absolute Wahrheit geben kann. (Mörsch 2006: 25)*

Grundlegend für ein dekonstruktives Verfahren ist nach Mörsch mit Bezug auf Derrida, dass eine Textur sich selbst hinterfragt und unterbricht und darin Widersprüche zwischen beispielsweise Form und Inhalt aufgedeckt werden. Das heißt, mittels Dekonstruktion können Strukturen sichtbar gemacht, innere Widersprüche aufgespürt und in der Folge möglicherweise verschoben oder verändert werden. – Vorausgesetzt, die Gegensätze werden in der Folge einer Untersuchung hinsichtlich ihrer hierarchischen Relationen unterzogen. Gleichzeitig zielt das Verfahren darauf ab, sichtbar zu machen, was verdeckt ist, wodurch Leerstellen, *weiße* Flecken und Nicht-Gesagtes abbildbar werden können. Insgesamt geht es vor allem darum, „in Bewegung zu bleiben", das Werden aufzuzeigen und die Beweglichkeit als Motor für Verschiebungen, Ergänzungen, Veränderungen zu nutzen. Eine künstlerische Kunstvermittlung bedient sich dieser Idee und ist somit eine

> *Kunstvermittlung, die versucht, „neue" Formen zu entwickeln, [und] Taktiken [zu formulieren], um Routinen des eigenen Arbeitsfeldes zu durchbrechen. Sie arbeitet an der Zersetzung von den beschriebenen, im Grunde extrem langweiligen Oppositionen und von genauso langweiligen Wissenshierarchien, normalisierten Vokabularen und homogenen Diskursgemeinschaften. (Ebd.)*

Kunstvermittlung wird hier als „eine Form der Anwendung von Kunst" oder „eine Art der Fortsetzung von Kunst" (Mörsch/Sturm 2010: 1) verstanden, die nicht nach einer Legitimierung durch die Kunst sucht, sondern von der Kunst lernt und eigene künstlerische Formen produziert. Allerdings ist Kunst nicht vermittelbar, wie Mörsch und Sturm unterstreichen, „stattdessen müsste das Unvermittelbare im Zentrum von Begegnungen mit künstlerischen Arbeiten stehen" (ebd.: 1). Beide Autor*innen weisen darauf hin, dass bestenfalls Räume hergestellt werden können, „in denen sich vielleicht etwas ereignet, das mit den jeweiligen Menschen, die mit Kunst zu tun haben, und mit den jeweiligen künstlerischen Arbeiten zu tun hat" (ebd.). Daher steht ihres Erachtens auch das Verhältnis von Form und Inhalt in der Kunst unmittelbar in einem Zusammenhang. Und das wiederum heißt, „Kunst hat in diesem Sinne mit Übersetzung von Unsagbarem und Unsichtbarem zu tun und Kunstvermittlung auch" (ebd.: 2). Kunstvermittlung ist daher nie neutral. Mit Bezug zur Dekonstruktion wird deutlich, dass jede Aktion und jede Situation, in der eine Produktion künstlerischer Kunstvermittlung entsteht, sich in einem System von Bezügen befindet. Die Situation wird darin einerseits kon-

textualisiert und richtet sich andererseits neu aus, produziert eine Differenz zu vorherigen Situationen. Wird dem Gedanken nachgegangen, dass mittels Dekonstruktion Strukturen sichtbar gemacht und innere Widersprüche aufgedeckt und gegebenenfalls sogar verschoben werden können, wird der Vorschlag von Mörsch und Sturm interessant, eine kritische Auseinandersetzung mit den Institutionen Museum und Schule und ihrer jeweiligen Funktion innerhalb ihres gesellschaftlichen Kontextes selbst zur Thematik einer künstlerischen Kunstvermittlung zu machen. Mörsch und Sturm formulieren hierzu, dass Museen wie auch Schulen als „Bildungsanstalten zur Zurichtung von Subjekten" (ebd.: 3) beitragen.
Mittels künstlerischer Kunstvermittlung könne Unsagbares und Unsichtbares übersetzt und Verschiebung von Verhältnissen experimentierbar gemacht werden. Denn diese Orte werden durch jedes einzelne Subjekt einer Gesellschaft konstituiert und (re-)produziert. Wenn also „das Zusammenspiel aller dieser Herstellungsakte" (ebd.) nicht nur Herrschaftsverhältnisse produziert, sondern gleichzeitig auch die Möglichkeit der Veränderung eröffnet (vgl. ebd.: 3), bliebe zu fragen:

> *Inwieweit kann eine Bearbeitung von Ungleichheitsverhältnissen wie beispielsweise Rassismus und Diskriminierung Räume produzieren, um über diese in Verhandlung zu treten?*

Ausgehend von den in den Herstellungsakten angelegten Widersprüchen stellen Mörsch und Sturm die Überlegung an, dass eine künstlerische Kunstvermittlung Räume produzieren muss, „in denen Uneinigkeit und Uneinverstandensein kultiviert werden können, in denen noch nicht alles fixiert und in Hierarchien eingeordnet ist" (vgl. ebd.: 4). Der angelegte Widerspruch könnte demzufolge als eine Möglichkeit für Dissens und Unerwartetes verstanden werden.
Im Folgenden wird dieser Gedanke weiterverfolgt und vertieft, um den Widersprüchen, die sich in der Praxis der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Künstler*innen abzeichnen, zu begegnen.

## 4.2 Situierung: Ein Sowohl-als-auch experimentieren

Sollen Widersprüche als Möglichkeit für Dissens und Unerwartetes verstanden werden, müssen bestehende Zugehörigkeitskontexte, erlernte Praktiken und handlungsrelevante Verständnisse zuallererst einer Reflexion unterzogen werden – vor allem, wenn neue Formen und Figuren des gesellschaftlichen Miteinanders experimentierbar werden sollen. Das impliziert, dass auch die Relation zwischen hegemonialen Macht- und Gewaltverhältnissen und Kultur

erst dann verhandelbar sind, wenn die gesellschaftlichen Normalitätserwartungen neu konzipiert werden. Denn „das Selbstverständnis einer Gesellschaft, ihrer Schule und der darin wirkenden Akteur*innen, [ist] maßgeblich durch Migration geprägt" (Karakaşoğlu 2020: 1), wie die Erziehungswissenschaftlerin Yasemin Karakaşoğlu hervorhebt. Erneut wird evident, dass das Verhältnis zwischen Begriffen und Praktiken in einem Produktionsverhältnis steht und sich in die Wahrnehmung und Körper einschreibt, wie mit Verweis auf Castro Varela (2016), Lefebvre (1974/2000), Mecheril (2016) und Spivak (2013) in Kapitel 3.1 ausgearbeitet worden ist: Eine bestimmte Sicht auf die Wirklichkeit wird geprägt sowie Ein- und Ausgrenzungspraktiken einer gesellschaftlichen Normvorstellung stereotypisiert. Normalitätserwartungen neu zu konzipieren muss einerseits einbeziehen, diesem Produktionsverhältnis in der Praxis zu begegnen, und andererseits als Ausgangspunkt begriffen werden, damit neue Formen und Figuren des gesellschaftlichen Miteinanders experimentierbar werden.

Eine künstlerische Kunstvermittlung zeichnet sich im Besonderen dadurch aus, dass mit Bezug zum Begriff der Dekonstruktion Widersprüche als inhärent und produktiv betrachtet werden. Sie kann nicht kontextlos entstehen und muss als Verweissystem verstanden werden, das Strukturen entlang von Widersprüchen sichtbar und verhandelbar macht, sodass neue Formen und Figuren ausgehend von Kunst entwickelt werden können. Eine kritische Betrachtung des institutionellen Kontextes wird ebenso in diese Praxis einbezogen wie damit zusammenhängende Dominanz- und Herrschaftsverhältnisse. Es ist ein Ziel, ausgehend von den vorhandenen Widersprüchen Dissens als Möglichkeit zu kultivieren und Normalitätserwartungen neu zu konzipieren. Wird einbezogen, dass Normalitätserwartungen erst dann neu konzipiert werden können, wenn dem Produktionsverhältnis von Begriffen und Praktiken in der Praxis begegnet wird, wäre die Frage, wie eine künstlerisch-edukative Praxis dieses Verhältnis in ihre Praxis einbeziehen, verhandeln und reflektieren kann. Aber auch, welche Rahmenbedingungen es dafür braucht. Welche Rolle spielt Widerspruch in einer künstlerisch-edukativen Praxis?

Mörsch und Sturm haben mit Bezug zu Derrida herausgearbeitet, dass Widerstand in einer künstlerischen Kunstvermittlung als Möglichkeit für Veränderung anwendbar wird, weil dieser das Produktionsverhältnis von Begriffen und Praxen in der künstlerischen Produktion aufdecken kann. Maset hat darüber hinaus einen Widerspruch zwischen künstlerischer Kunstvermittlung, Kunstpädagogik und Kunstsystem formuliert, um die künstlerische Kunstvermittlung von den beiden letztgenannten abzugrenzen. Eine künstlerisch-edukative Praxis wiederum ist aus dem Kontext der künstlerischen Kunstvermittlung entstanden.

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wird die künstlerisch-edukative Praxis herangezogen und ausdifferenziert, um mit den im Kontext Schule vorhandenen Strukturen in den Dialog zu treten, sie zu ergänzen, zu modifizieren, Lücken aufzuzeigen und schlicht einen Reflexions-

prozess anzuregen. Es geht nicht länger darum, die eine Praxis von der anderen abzugrenzen. Vielmehr ist die Frage relevant, wie im Austausch unterschiedlicher Positionen vorhandene Strukturen in Bewegung versetzt werden und ein Dialog entsteht, der neue Figuren des gesellschaftlichen Miteinanders experimentierbar macht. Damit wird an das kunstpädagogische Verständnis der Kunstpädagogin Christine Heil[66] angeschlossen, die „Bildungsräume als offene Räume [versteht], die [erst] aus individuellen Bezugnahmen und Bewegungen ausgehend von vorhandenen Inhalten, Dingen, Gegebenheiten und im kollektiven Miteinander […] entstehen" (Heil 2015a: 158). Sie sieht darin eine Möglichkeit, Unsicherheiten zuzulassen und Routinen auf die Spur zu kommen, die das jeweilige Feld der Akteur*innen und Institutionen strukturieren (vgl. Heil 2017: 49). Werden Positionen (verstanden als menschliche und nicht menschliche Aktanten) als in sich widersprüchlich beschrieben, könnte Widerspruch als eine Bewegung zwischen zwei und mehr Positionen verstanden werden. Als eine Bewegung zwischen Kunst und Bildung. Zwischen Lehrpersonen und Künstler*innen. Eine künstlerisch-edukative Praxis ist die Bewegung dazwischen. Heil hebt diese Widersprüche als besonders hervor:

> *Dieser Modus des „Sowohl-als-auch" ist besonders interessant, wenn Momente oder Praktiken des Umräumens neue Ordnungen im Kontext alter Ordnungen entstehen lassen und beide Ordnungen in Anteilen bestehen bleiben, anstatt sie vollständig zu ersetzen oder mit neuen Wertigkeiten zu überschreiben. (Heil 2018b: 25)*

Vielleicht könnte der Widerspruch auch als Möglichkeit verstanden werden und ein Impulsgeber sein, um sich auszutauschen, sich zu widersprechen und sich zuzuhören. Denn auch Donna Haraway spricht von einer „Verknüpfung partialer Sichtweisen" (Haraway 1995: 91). Die Politikwissenschaftlerin Carmen Hammer und der Soziologe Immanuel Stieß beschreiben in der Einleitung zu Haraways Schrift dieses Verbinden verschiedener Standpunkte als Möglichkeit,

> *ein Netz zu weben, das die machtförmig organisierten Positionierungen zu transformieren vermag, ohne gleichzeitig alle Differenzen in einem zentralen Standpunkt oder in einer Zentralperspektive aufzulösen. (Hammer/Stieß 1995: 24)*

---

66 Christine Heil traf ich erstmals 2011, als Dörte Dennemann und ich sie im Kontext von Lokale Liaison, dem Kunstvermittlungsprogramm des Kunstvereins Wolfsburg, dazu einluden, mit uns gemeinsam unsere Praxis im Kunstverein in einem Gespräch zu einer gemeinsamen Fragestellung zu reflektieren (Ballath/Dennemann/Heil 2012: 17–23). Zum einen begleitet Christine Heil seit 2011 meine Praxis als Kunstvermittlerin und Kulturagentin, zum anderen hat sie mich dabei unterstützt, diese Praxis nicht nur zu reflektieren, sondern mit der vorliegenden Forschungsarbeit zu beginnen. Sie ergänzt meine Praxis um eine kunstpädagogische Perspektive.

Es zeigt sich, dass die kollektive Qualität im Aufeinandertreffen unterschiedlicher Standpunkte Möglichkeiten eröffnet, um im gemeinsamen Handeln neue Figuren und Formen experimentieren zu können. Heil formuliert beispielsweise: „Das jeweilige Handeln würde vor allem im Zusammenspiel mit den Handlungsformen der anderen, d. h. in seiner kollektiven Wirkung interessant werden. Ein ästhetischer Möglichkeitsraum wäre dann zunächst ein kollektiver Möglichkeitsraum." (Heil 2015a: 162) Wird dieser Gedanke auf eine künstlerisch-edukative Praxis übertragen, würde in Aushandlung, Interaktion sowie mit anderen der Widerspruch neue Formen und Figuren des gesellschaftlichen Miteinanders (künstlerisch) experimentierbar machen. Und es ist der Widerspruch, der einen kollektiven Möglichkeitsraum eröffnet und das Sowohl-als-auch experimentierbar macht.

*Wie sieht ein kollektiver Möglichkeitsraum aus?*

## 4.3 Situierung: Kontrapunktische Pädagogik[67]

Mit der Überlegung, wie bestehende Macht- und Ungleichheitsverhältnisse erschüttert und hegemoniekritische Strategien entwickelt werden können, führt Castro Varela (2018a, 2018b) in einem Vortrag den Begriff des Kontrapunktischen aus. Mit Bezug auf Edward Said (1993) und Fernando Ortiz Fernández (1940/2002) erläutert sie, wie der dominante Kanon[68] irritiert werden kann, indem das Narrativ durch ergänzende Erzählungen verändert wird (Castro Varela 2018b): Wenn in dieselbe Geschichte unterschiedliche Perspektiven und Stimmen eingeflochten werden, wird der Kanon zu einer kollektivbildenden kontrapunktischen Praxis. Es geht um die bewusste Artikulation einer Gegenstimme. Castro Varela geht es vornehmlich darum, „eine politische Perspektive pädagogischen Denkens zu schaffen, die in einem direkten Zusammenhang mit dem wie ich lebe, wo ich lebe, mit wem ich lebe und welche Praxen ich entwickle, steht" (Castro Varela 2018: 23). Das Hinterfragen des bestehenden Kanons, die Anerkennung von (historischer) Komplexität und Pluralität sowie die Bildung einer solida-

67 Dieses Unterkapitel folgt in wesentlichen Punkten dem 2023 publizierten Unterkapitel „Eine kontrapädagogische Pädagogik" im Aufsatz „Wie viel(e) Geschichte(n) hat ein Klang? Spielräume schaffen für ein Sowohl-als-auch polyphoner Experimente" (Ballath 2023a).

68 Castro Varela zieht ein Beispiel des kollektiven Singens aus Kuba hinzu und bezieht sich dabei auf Fernando Ortiz Fernández (1940/2002): „Es wird ein Lied gesungen, das ein Narrativ erzählt, und nach und nach übernehmen andere das Singen. Sie singen dasselbe Lied, ändern aber das Narrativ. […] Die Melodie und der Inhalt werden nicht einfach kopiert wie beim Kanon, sondern jede*r hat aus seiner/ihrer Perspektive ein anderes Narrativ, das das Lied nach und nach verändert. […] So entsteht ein Zusammenhang, in dem verschiedene Geschichten oder Variationen derselben Geschichte möglich sind." (Castro Varela 2018b: 25).

rischen Praxis seien hierfür Voraussetzungen (vgl. ebd.: 24–26). Indem mittels *re-reading*[69] eine eigenständige Stimme in die vorherige Geschichte eingeflochten und ergänzt wird, wird Komplexität weder reduziert noch harmonisiert. Übertragen auf den Schulkontext könnte eine Überlegung sein, in dasselbe Narrativ – zum Beispiel in das Curriculum des Unterrichtsfaches Deutsch – die Perspektiven und verschiedenen Stimmen einzuflechten beispielsweise von Schüler*innen, Lehrpersonen und weiteren Akteur*innen mit unterschiedlichen Diskriminierungserfahrungen, verschiedenen Positionen und Situierungen in Bezug auf ihre Ungleichheitsverhältnisse. Diese Praxis ermöglicht die bewusste Artikulation einer Gegenstimme im *nochmaligen Lesen*[70] (ebd.: 27) und das Produzieren einer Haltung, die auf Polyphonie beruht. Dennoch, Castro Varela unterstreicht: „Eine hegemoniale Stimme kann nicht einfach durch eine Gegenstimme ersetzt werden, es gilt vielmehr die Heterogenität des Globalen als Verstehensraum zu eröffnen" (Castro Varela 2021: 123). Kann die Organisation Schule einen solchen Verstehensraum eröffnen? Und wie würde die Umsetzung aussehen? Um eine kontrapunktische Praxis anzuwenden, zieht Castro Varela Spivaks Begriff des ‚Verlernens' hinzu, mit dem das Einflechten verschiedener Erzählungen einerseits und das kontinuierliche Sich-selbst-Hinterfragen dominanter Denk- und Handlungsgewohnheiten andererseits zu einem ständigen Wechselspiel von Lernen und ‚Verlernen' werden:

> *Spivaks Idee des Verlernens setzt an der Gleichzeitigkeit der Potenzialität von Verwunderung und Entfaltung an. Dabei geht es darum, die Wichtigkeit des zum unwichtig deklarierten Wissen zu verstehen, ohne die Wichtigkeit des zum wichtigen Wissen deklarierten zu missachten. (Castro Varela 2021: 116)*

Castro Varela schlägt damit eine konkrete Möglichkeit vor, den bestehenden Kanon um eigene und marginalisierte Erzählungen und Erfahrungen zu ergänzen. Mit dem Aushalten unauflösbarer Widersprüche entsteht ein „Raum, der anderes, partikulares Denken zulässt – […] widersprüchliches Handeln, komplizenhafte Handlungsmacht, aushält, ernst nimmt und bespricht" (Hinderer 2019: o. S.), wie Daniela Hinderer im Anschluss an Castro Varelas Vortrag in einem Beitrag für das Paolo Freire Zentrum, eine kritische Bildungsinstitution in Wien, zusammenfasst. Das Praktizieren einer kontrapunktischen Pädagogik scheint mit der Möglichkeit verbunden zu sein, dass Unerwartetes geschieht und Imaginationsräume eröffnet wer-

---

69 Adrienne Rich beschreibt *re-reading* als „feminist strategy [which] can be understood as a form of revision – the act of looking back, of seeing with fresh eyes, of entering an old text from a new critical direction – is for us more than a chapter in cultural history: it is an act of survival" (Rich 1972: 18).

70 Castro Varela versteht unter dem nochmaligen Lesen das *re-reading* (wiederlesen und neu lesen). Diese Praxis braucht es, um eine kontrapunktische Solidarität und ein Widerstandswissen zu etablieren.

den können. Beides bildet die Grundlage für den Aufbau eines polyphonen Verstehensraums. Wird dieser Gedanke auf die Organisation Schule übertragen, wäre das Ziel, dass Spielräume entstehen für ein Sowohl-als-auch: sowohl ein Hinterfragen des eurozentristischen Kanons mit dem dazugehörigen Curriculum als auch die Etablierung eines mehrstimmigen Denkens, das differente Stimmen artikulier- und hörbar macht. Ein weiteres Ziel müsste demnach sein, diesen polyphonen Verstehensraum mit den Akteur*innen der jeweiligen Organisation zu experimentieren. Dies könnte passieren im Loslassen und Hinterfragen von Gewohnheiten einerseits und durch das Nebeneinanderstellen verschiedener und widersprüchlicher Stimmen andererseits. Bestehende Strukturen wie zum Beispiel das Curriculum werden auf dieser Basis ergänzt, befragt und modifiziert, um Mündigkeit und Polyphonie zu bilden und einzuüben. Und wie Castro Varela ausführt:

> *Es handelt sich […] um eine Praxis, die als ein Verlassen des Raums, der uns Sicherheit gibt, und ein Fortgehen aus dem heimatlichen Territorium der Zugehörigkeit verstanden werden kann […]. (Castro Varela 2021: 122)*

Wird an dieser Stelle noch einmal an die Idee eines kollektiven Möglichkeitsraums erinnert, ist Heils Feststellung interessant, dass „ein solcher Modus […], der auch differente Raumpraktiken aufeinander bezieht, […] eine Öffnung bewirken [könnte], die Bildungs- und Erfahrungsprozesse in privaten, kollektiven wie gesellschaftlichen Dimensionen wahrscheinlich macht“ (Heil 2018b: 12). Das heißt, der Modus des Sowohl-als-auch, von Zusammenklang und Eigenständigkeit, produziert einen Raum, in welchem unterschiedliche Stimmen artikulierbar werden. Es ist dabei wichtig, mit Castro Varela hervorzuheben, dass „die Begegnungen aber […] in einer Situation radikaler Ungleichheit stattfanden“ (Castro Varela 2018b: 28). Sie rückt damit in den Blick, dass das Bewusstsein für ein Sowohl-als-auch kontextualisiert und geschult werden muss, weil eben die Begegnungen unterschiedlicher Stimmen aus unterschiedlichen Positionen zusammentreffen, aus unterschiedlichen (historischen) Kontexten und Situierungen, die die Begegnungen mitbestimmen. An dieser Stelle wird Spivaks Aussage „un-learning our privileges as our loss“ (Spivak 1990: 9) erneut relevant: Spivak hat diese Aussage getroffen, bevor sie Mitte der 1980er Jahre an fünf Schulen in Westbengalen unterrichtete. Währenddessen stellte sie fest, dass es nicht möglich wäre, die eigenen Privilegien zu ‚verlernen‘. Vielmehr wurde ihr deutlich, dass Privilegien historisch eingeschrieben sind (vgl. Spivak 2017: 3:11–4:57). Entlang dieser Erfahrung stellt sie in einem 2017 gehaltenen Vortrag bei den Wiener Festspielen heraus, dass *unlearning* und ‚verlernen‘ zwei unterschied-

liche Dinge sind. Ein *verlearning*[71] beinhalte demnach, das Lernen selbst gegen den Strich zu verwenden – als positive Sabotage –, statt den Strich zu ‚verlernen' (vgl. ebd.: 6:28–7:04 und Kapitel 3.1). Sie formuliert:

> *That* verlearning *for me is learning affirmatively to sabotage learning. So that you can use it for those who did not have the right to intellectual labor. Turn it around and use it against the grain, in order to learn to learn how to teach those whom you have yourself damaged. (Spivak 2017: 14:38–15:07)*

Was bedeutet dies für eine kontrapädagogische Pädagogik und den Modus des Sowohl-als-auch? Es setzt voraus, Widersprüche als Möglichkeit anzuerkennen und Verantwortlichkeit für das eigene Handeln zu übernehmen. Es bedeutet ein Bewusstsein zu entwickeln. Ein „Bewusstsein für Gegenseitigkeit" (hooks 1994: 11). Es geht aber auch daraus hervor, dass ein Sowohl-als-auch erst dann einen Raum für Gegenseitigkeit eröffnet, wenn daraus ein Spiel wird, eine „positive Sabotage", wie Spivak es nennt. Als Grundfigur einer kontrapunktischen Pädagogik eröffnet ein Sowohl-als-auch somit ein Lesen des Dazwischen.

## 4.4 Situierung: Fünf Funktionen von Kulturvermittlung

Mörsch liefert Rahmenbedingungen, um die Wirkungsweisen auf den institutionellen Kontext zu analysieren, ausgehend von denjenigen, die die Praxis initiieren. Als Kunstvermittlerin kam ich 2007 auf der documenta 12 aktiv mit dieser Praxis (Kunstvermittlung) in Kontakt. Im Team der Begleitforschung (Mörsch 2009a) konnte ich meine eigene Praxis reflektieren (Ballath 2009: 211–224). Diese Praxis stellt bis heute in meiner Arbeit und Forschung eine (selbst-) reflexive, konfliktuelle und situierte Haltung in den Fokus, um Machtverhältnisse zu erkennen, zu benennen und bestenfalls zu verändern. 2009 beschreibt Mörsch in den vier Funktionen *affirmativ, reproduktiv, dekonstruktiv, transformativ* Kriterien einer Kunstvermittlung[72] (vgl. Mörsch 2009b: 9–33), die sie später durch eine fünfte – *reformative* Funktion – ergänzt (dies. 2011). Als Analysewerkzeug werden die Funktionen aus dem Kontext künstlerischer Kunstvermittlung entwickelt. Mörsch und andere formulieren, dass „nicht davon [ausgegan-

71 In dem Vortrag „What Time is it on the Clock of the World?" führt Spivak den Begriff *verlearning* ein. ‚Verlernen' ist die deutsche Übersetzung von *unlearning.* Sie überträgt ‚verlernen' in ihren englischen Sprachgebrauch, nachdem sie den Unterschied der Vorsilben „ver-" und „un-" herausgestellt hat. *Unlearning* beschreibt sie als weniger tiefgreifend und oberflächig, darüber hinaus sei *unlearning* insofern narzisstisch, weil dies nur einer Elite möglich sei (vgl. Spivak 2017: 2:52–3:28).

72 Mörsch entwickelt die Funktionen von Kulturvermittlung ausgehend von der Praxis der Kunstvermittlung auf der documenta 12. 2009 beschreibt sie diese als Diskurse. 2011 werden sie von ihr in Funktionen umbenannt.

gen werden kann], dass ein direkter Wirkzusammenhang zwischen Kulturvermittlung und Nutzer_innen unwiderlegbar nachzuweisen wäre“ (dies. 2012e: 112). Mit Bezug auf die fünf Funktionen der Kunstvermittlung tritt das Selbstverständnis der Kunstvermittler*in ebenso wie das der beteiligten Akteur*innen hervor. Zudem betrachten die Autor*innen der Publikation „Zeit für Vermittlung“ die „Konzentration auf die durch Kulturvermittlung erreichten Veränderungen bei Teilnehmenden als problematisch, weil diesen dadurch die Position von ‚zu Verbessernden‘ zugeteilt wird“ (ebd.). Sie schlagen vor, dass vielmehr die Wirkung auf diejenigen untersucht werden sollte, die künstlerisch-edukative Projekte durchführen, initiieren oder in Auftrag geben. Für das vorliegende Forschungsvorhaben sind die Funktionen insofern wichtige Analysewerkzeuge, weil sie die Rahmenbedingungen der Institution und derjenigen in den Blick nehmen, die künstlerisch-edukative Projekte initiieren, durchführen und reflektieren. Entlang der fünf Funktionen ist die Wirkung, die Kultur- respektive Kunstvermittlung auf den Kontext haben kann, analysierbar. Im Folgenden werden die fünf Funktionen skizziert:

1. Die *affirmative* Funktion von Kulturvermittlung (vgl. dies. 2012f: 113) erfüllt die Aufgabe, bestehende, anerkannte Aufgaben der Institution zu vermitteln. Es handelt sich um spezialisiertes Wissen, das als Fachwissen weitergegeben wird, zum Beispiel in Wandtexten, Vorträgen oder Expert*innenführungen. Autorisierte Sprecher*innen, zumeist der Institution, führen diese durch. Eine Problematik dieser Funktion wird von Mörsch als exklusiv und ausschlussproduzierend beschrieben (vgl. ebd.).
2. Die *reproduktive* Funktion (vgl. dies. 2012g: 114) beschreibt, dass das Kulturgut der Kultureinrichtungen grundsätzlich als wertvoll betrachtet wird und weiter zu vermitteln ist, weil es nicht jeder Person in gleicher Art zugänglich ist. Daher werden Angebote für Kinder und Jugendliche von Kulturvermittler*innen mit pädagogischer Erfahrung in dieser Zielgruppe angeboten. Es geht um die Gewinnung neuer Nutzer*innen für die Institution. Hier wird vor allem der Fokus auf diejenigen gesetzt, die bislang nicht in die Institution kommen. Es geht hauptsächlich um eine Art der Überzeugungs- und Überredungsarbeit.
3. Die *dekonstruktive* Funktion (vgl. dies. 2012h: 115–116) geht darüber hinaus. Hier übernimmt Kulturvermittlung die Funktion, die Künste, Kulturinstitutionen sowie Bildungs- und Kanonisierungsprozesse gemeinsam mit dem Publikum kritisch zu befragen. Das können Verhaltensregeln sein, ebenso wie die Zugänglichkeit oder die Position(en), Kategorisierung(en) und Diskurse, die produziert werden. Das heißt, Machtverhältnisse und die Geschichte der Institution können reflektiert und gegebenenfalls mittels Handlungen der Teilnehmenden zur Disposition gestellt werden.

Diese Funktion weist häufig künstlerische Merkmale auf und reflektiert diese. Als Kritik wird formuliert, dass diese Funktion kritische Ansätze in den Handlungen eröffnet, diese allerdings einen selbstreferenziellen Charakter haben können.

4. Die *reformative* Funktion tritt dann in Kraft, „wenn durch Kulturvermittlung gemachte Erfahrungen oder das in der Kulturvermittlung erzeugte Wissen dazu führen, dass in der Kulturinstitution Optimierungen der bestehenden Struktur vorgenommen werden […]" (dies. 2012i: 117). Beispielsweise, wenn Vermittler*innen auf der Planungsebene der Institution Erfahrungen einbringen und Entscheidungen treffen dürfen (vgl. ebd.).
5. Die fünfte *transformative* Funktion (vgl. dies. 2012j: 118) zeigt auf, dass sich Kulturinstitutionen durch die Vermittler*innen und die Teilnehmenden erweitern und verändern lassen. So wird die Institution beispielsweise zum Aktanten gesellschaftlicher Mitgestaltung und zur veränderbaren Organisation durch die Mitgestaltung unterschiedlicher Öffentlichkeit(en). Die Praktiken dieser Funktion arbeiten gegen hierarchische Unterscheidungen zwischen den verschiedenen Praxen innerhalb einer Institution. Gleichzeitig besteht die Gefahr der Instrumentalisierung der Teilnehmenden. Zum Beispiel, wenn das Anliegen der Institution, sich verändern zu wollen, suggeriert wird, aber die entsprechenden Schritte nicht gegangen werden (können) und dies nicht kommuniziert und reflektiert wird, oder die Idee verfolgt wird, Entscheidungshierarchien konsequent zu hinterfragen und sich selbst dabei nicht in den Blick zu nehmen.

Die fünf Funktionen von Kunstvermittlung treten nicht allein und jede für sich in Erscheinung. Sie durchdringen und erweitern sich und sie können unterschiedlich ausgeprägt zusammen auftreten. Der Kontext, aus dem heraus die Funktionen entwickelt worden sind, ist die künstlerische Kunstvermittlung. Mörsch erschafft mit den Funktionen die Basis, die initiierte Praxis der Kunstvermittlung in einen theoretischen Bezugsrahmen zu stellen und analysierbar zu machen.

Für die Situierung einer künstlerisch-edukativen Praxis sind die Funktionen ein hilfreiches Analysewerkzeug, weil sie vom Kontext ausgehen, das heißt: entweder von den Institutionen, beispielsweise der Schule, oder von den initiierenden Akteur*innen, wie den Künstler*innen, Lehrpersonen und der Kulturagent*in. Die beschriebenen Funktionen unterstützen eine (selbst-)reflexive Praxis und eröffnen eine Möglichkeit, Zugehörigkeitskontexte, erlernte Praktiken und handlungsrelevante Verständnisse zu analysieren und eine kritische Auseinandersetzung mit den Normalitätserwartungen der eigenen Privilegien sowie der Institution und ihrer Funktion im gesellschaftlichen Kontext zu führen. Der Zusammenhang von Macht und

Kultur kann entlang des Widerspruchs unterschiedlicher Positionen (menschlich und nicht menschlich) sowohl sichtbar gemacht wie auch zur Debatte gestellt werden. Für eine künstlerisch-edukative Praxis ist relevant, dass sie Rahmenbedingungen schafft, damit die Normalitätserwartungen aller Positionen einbezogen, dekonstruiert und verhandelt werden können. Es stellt sich ausgehend von dieser Prämisse die Frage, wie diese Rahmenbedingungen aussehen.

## 4.5 Situierung: Die Produktion von Zwischenräumen

Die Eingangsfrage in das Kapitel lautet:

> *Wie kann der Zusammenhang von Macht und Kultur zur Debatte gestellt werden, wenn ein* double bind *entlang des Begriffs der kulturellen Teilhabe wirksam ist?*

Eine künstlerisch-edukative Projektpraxis ist als eine Praxis identifiziert, deren Merkmale kollaborativ, (selbst-)reflexiv sowie macht- und diskriminierungskritisch sind. Sie produziert eigene künstlerische Formen und Verfahren, womit sie sich zwischen den Feldern Kunst und Bildung, künstlerischer und bildender Praxis, kurz: in einem Zwischenraum bewegt. Künstlerisch-edukative Projekte agieren innerhalb von Widersprüchen, weisen selbst welche auf und machen diese sichtbar. Eine künstlerisch-edukative Praxis arbeitet mit den Widersprüchen als Möglichkeit für Veränderungen, Dissens und Unerwartetes. Sie stellt Zugehörigkeitskontexte, erlernte Praktiken und handlungsrelevante Verständnisse zur Disposition, um neue Formen des gesellschaftlichen Miteinanders zu experimentieren. Das heißt auch, eine künstlerisch-edukative Praxis produziert keine übertragbaren Modelle und Materialien[73], vielmehr wird jede Aktion, jede Situation ausgehend von dem Kontext neu entwickelt und experimentiert. Mit den Widersprüchen gehen Normalitätserwartungen einher, ebenso wie die Möglichkeit, den Kanon zu ergänzen. Es geht darum, Brüche mit den bestehenden Kontinuitäten in Strukturen, Kontexten, Routinen und Formatierungen zu produzieren, um dominantes Wissen und bestehende Ungleichheitsverhältnisse zu dekonstruieren, offenzulegen und zu modifizieren. Das Verhältnis von Macht, Gewalt und Kultur wird erst verhandelbar, wenn Normalitätserwartungen neu konzipiert werden. Dies beinhaltet, dass beispielsweise dem Produktionsverhältnis von Begriffen und Praktiken sowie ihren Reproduktionen in der Praxis und in der Theorie begegnet werden muss. Eine künstlerisch-edukative Praxis macht dies möglich,

73 Seit 2011 werden im Bereich der Kulturellen Bildung Projekte und Programme gefördert, um Wissenstransfer und Multiplikation zu unterstützen, zum Beispiel „Kreativpotentiale im Dialog“ oder „Kunstlabore“. Im Kontext von „Wissen teilen! Kreativpotentiale Berlin“ hat das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen Berlin“ beispielsweise zwischen 2019 und 2022 die „MATERIAL:box“ produziert (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2022).

indem sie beispielsweise jeder Situation neu begegnet, kollaborative Arbeitsformen in den Fokus stellt und verschiedene Akteur*innen an der Praxis beteiligt. Aktivistische, politische und gesellschaftliche Fragestellungen werden einbezogen, um gesellschaftliche Marginalisierungen, Machtstrukturen, Diskriminierung und strukturellen Rassismus zu hinterfragen.
Ausgehend von dem Spannungsverhältnis zum institutionellen Kontext, produziert eine solche Praxis Räume, um ein Aushandeln von Bedeutungen zu ermöglichen. In der Interaktion zwischen Akteur*innen und Institution können (Aushandlungs-)Räume für die Reflexion der gemeinsamen Praxis etabliert werden. Das heißt, Dissens und Widersprüche sind Grundlage dieser Praxis, die sich in einem Sowohl-als-auch von zwei und mehr Positionen situiert und im Verbinden dieser Positionen einen Zwischenraum produziert. Eine so verstandene künstlerisch-edukative Praxis bezieht die (Re-)Konzeptualisierung von Wissen, das Zusammenspiel von Theorie und Praxis, aber auch von Körper und Geist ebenso ein wie die Selbstermächtigung der Lernenden. Ein Lernkonzept, das mit bell hooks auf Kulturalität aufbaut sowie Lehre als performativen Akt versteht und Liebe einbezieht (hooks 1994, 2003). hooks hebt Begriffe wie Fürsorge, Einverständnis, Wissen, Verantwortung, Respekt und Vertrauen hervor:

> *I defined love as a combination of care, commitment, knowledge, responsibility, respect, and trust. All these factors work interdependently. They are a core foundation of love irrespective of the relation context. (hooks 2003: 131)*

In einer Praxis künstlerisch-edukativer Projekte geht es explizit darum, einen bewussten Umgang mit Widersprüchen und ein konstruktives Bewusstsein für die eigene Position sowie eine Gegenseitigkeit zu entwickeln. Ein konstruktives Bewusstsein ist Grundlage dafür, kolonialen Einschreibungen sowie dem Produktionsverhältnis zwischen Begriffen und Praktiken zu begegnen, um einen kollektiven (Aushandlungs-)Raum zu imaginieren und darin eine vielfältige Gemeinschaft zu experimentieren. Das setzt Verantwortung und Mitbestimmung voraus und geht mit einer kritischen Betrachtung der vorhandenen Verhältnisse, Beziehungen, Strukturen und Reglements einher. Wird ein bewusster Umgang mit institutionellen Widersprüchen entwickelt, eröffnen Widersprüche einen kollektiven Spielraum für Aushandlung und für Imagination sowie für Überschreitungen. Als unabschließbarer Prozess ist der Raum, den künstlerisch-edukative Praxen produzieren, als offenes Netzwerk zu verstehen, welches Widersprüche und Irritationen verhandelbar macht und aus dem heraus sich neue Formen und Figuren des gesellschaftlichen Miteinanders kontinuierlich darstellen und experimentieren lassen.
Wie der Zusammenhang von Macht und Kultur zur Debatte gestellt werden kann, wenn ein *double bind* entlang des Begriffs der kulturellen Teilhabe wirksam ist, bleibt kontextspezi-

fisch. Um diesen Kontext zu analysieren, eröffnen die Funktionen künstlerischer Kunstvermittlung ein Analysewerkzeug, das ermöglicht, sowohl die Wirkungen der Kunstvermittlung auf diejenigen zu untersuchen, die künstlerisch-edukative Projekte initiieren, als auch die Auswirkungen/Effekte auf den jeweiligen institutionellen Kontext und seine Funktionen. Zugehörigkeitskontexte, erlernte Praktiken und handlungsrelevante Verständnisse können dabei in den Blick gerückt werden. Neben dem Anerkennen von Unsicherheiten ist ein konstruktiver Umgang mit Konflikten und Widersprüchen darüber hinaus Ausgangspunkt, rassismuskritisch eine zukünftige Gemeinschaft solidarisch zu imaginieren.

# 5 Zwischenfazit: Kontext – Position – Situierung

Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ setzt Kultur als unterstützendes Instrument zur Umverteilung von Privilegien ein und formuliert kulturelle Teilhabe als langfristiges Ziel der Programmarbeit. Das Forschungsvorhaben stellt die Frage:

> *Wie eröffnet die Kulturagent*in eine künstlerisch-edukative Praxis, die eine hegemoniekritische Perspektive in der Zusammenarbeit von Künstler*innen und Lehrpersonen spielbar macht?*

Auf der Grundlage der vorangegangenen Kapitel könnte dieser Fragestellung damit begegnet werden, einen kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum zu eröffnen, in welchem Kultur zur Debatte gestellt wird, um ihre Textualität, ihr Gewebe, erkennen und ergänzen zu können. Relevant bleibt:

> *Wie werden vor diesem Hintergrund – das* double bind *ist entlang des Begriffs der kulturellen Teilhabe wirksam – neue Formen und Figuren gesellschaftlichen Miteinanders experimentiert, sodass der Zusammenhang von Macht und Kultur diskutierbar wird?*

Im Folgenden werden die vorherigen Kapitel – Kontextualisierung des Feldes (Kapitel 2), Positionierung des Programms (Kapitel 3) und Situierung der künstlerisch-edukativen Praxis (Kapitel 4) – zusammengefasst, um sich einem kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum mit der Frage anzunähern:

> *Wie kann ein bewegliches Gefüge aus Beziehungen und Interaktionen eine vielfältige Gemeinschaft imaginier- und experimentierbar machen?*

## 5.1 Kontext: Textualität ‚verlernen‘

Die historische Rekonstruktion des Verhältnisses von Künstler*innen und Schule zeigt auf, dass in der Umsetzung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ ähnliche Erwartungen an die Akteur*innen aus Schule und Kunst gestellt werden wie bereits in den 1970er Jahren. Der Fokus liegt vornehmlich auf der Idee, Veränderungen auf struktureller Ebene anzustoßen. Die neue Komponente, die aus den historischen Entwicklungslini-

en identifizierbar wird, ist die Figur der Kulturagent*in. Entlang dieser Akteur*in setzt das Programm auf Nachhaltigkeit: Es sollen nicht nur temporär künstlerische Projekte während der Programmzeit umgesetzt werden – es geht explizit darum, das Berufsbild Kulturagent*in auszubilden und nachhaltig zu etablieren. Den strukturellen Hierarchieverhältnissen sowohl zwischen Institution (Schule) und Institution (zum Beispiel Museum, Ausstellungshaus, Theater), zwischen Institution und Akteur*innen (beispielsweise Schüler*in, Lehrperson, Künstler*in, Sozialarbeiter*in, pädagogische Fachkraft) als auch zwischen den Akteur*innen untereinander soll damit entgegengewirkt werden. Kulturagent*innen sollen den sogenannten dritten Raum, verstanden als Reflexions- und Austauschrahmen, produzieren. Neben dieser Neuerung will das Programm Neugierde, Kenntnisse und Zugänge zu Kultur und Kunst vermitteln und als festen Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen etablieren (Kulturstiftung des Bundes 2019h).

Die historische Rekonstruktion des Feldes künstlerischer Praxis in Schule zwischen den 1970er Jahren und 2011 sowie die Auswahl an (Modell-)Programmbeispielen zeigen, dass die Textualität des Modellprojekts bestehende Konzepte, Begriffe und Praxen fortschreibt und hierdurch auf eine bestimmte Art und Weise an der Konstitution des sozialen Raums mitwirkt. Wird demzufolge in Betracht gezogen, dass Textualität wesentlich an der Gestaltung der Welt teilhat, kann sowohl mit Spivak als auch mit Lefebvre unterstrichen werden, dass die Dynamiken zwischen Körpern, Räumen, Dingen und Sprache in einem wechselseitigen Prozess zueinander stehen und untrennbar miteinander verwoben sind. Das zeigt sich sowohl in dem Vergleich, dass trotz unterschiedlicher Rahmenbedingungen in den 1970er Jahren und den 2000er Jahren vergleichbare Problemfelder und Annahmen identifizierbar sind, als auch darin, dass mittels Kunst Veränderungen der institutionellen Bedingungen und Strukturen erwirkt werden sollen: Zum Beispiel ist mit dem Einsatz von Künstler*innen auf der bildungspolitischen Seite die Hoffnung verbunden, Mangelverhältnisse kompensieren und dadurch das System verändern zu können. Einerseits werden Kunst und Kultur damals wie heute herangezogen, um das Bildungssystem zu aktualisieren, andererseits scheinen die Herausforderungen ähnliche zu sein: Durch den Einsatz von Künstler*innen sollen sich Schulen öffnen, Hierarchien verhandelbar und neue künstlerische Methoden mit den regulären Unterrichtsfächern verzahnt werden. Kunst soll die Leistungsschwäche bei Schüler*innen verringern und Teamarbeit fördern. Gleichzeitig entstehen Verunsicherung und Frustration, wenn Künstler*innen Regeln nicht einhalten. Unsicherheiten und unterschiedliche Vorgehensweisen zeigen sich in Bezug auf administrative Organisationsstrukturen und Kommunikationsprozesse, und die verschiedenen Erwartungen der Akteur*innen aus Kunst und Schule sind oftmals Auslöser für Konflikte und Reibungen.

Die Themen haben sich innerhalb von 35 Jahren nicht verändert. Vielmehr zeigt sich, dass sich beispielsweise Strukturen, Privilegien und hegemoniale Diskurse nicht einfach und nicht automatisch sortieren. Sie schreiben sich fort. Beispielsweise kritisiert Mörsch, dass wesentliche Motive der 1970er Jahre, wie Störungen, infrage stellen, (um-)bewerten von strukturierenden und hegemonialen Voraussetzungen, in Programmstrukturen bis 2011 zumeist[74] nicht explizit wiederzufinden sind (vgl. Mörsch 2005: 12). Stattdessen sind künstlerische Untersuchungen von Strukturen weiterhin Gegenstand der Vermittlung. Gleichzeitig formuliert Fuchs, dass Konflikte mittlerweile mehrheitlich zum Alltag sozialer Gruppen und Organisationen gehören (vgl. Fuchs 2010a: 11). Einerseits zeichnet sich ab, dass sich entlang der langen Tradition von Künstler*innen in der Schule wesentliche Erwartungen und Herausforderungen fortschreiben und vor allem nicht ändern, andererseits entwickelt sich ein kritischer Diskurs um diese Tradition herum. Ausgehend von diesem Diskurs stellt sich die Frage, unter welchen Voraussetzungen Kunst und Kultur das Bildungssystem (hegemonie-)kritisch aktualisieren (können).
Mit Spivak gesprochen wird nur das anerkannt und reproduziert, was in den vorherrschenden Diskurs eingewebt worden ist. In Kapitel 3.1 ist ausgearbeitet, dass eine von den Kontexten losgelöste Betrachtung der jeweiligen Körper, Räume, Dinge und Sprache die Textur ebenso reproduziert wie ein Nicht-explizit-Machen der Interaktionen und der daraus hervorgehenden Produktionsverhältnisse. Das sich reproduzierende Gewebe gesellschaftlicher Rahmenbedingungen müsste demnach bewusst ‚verlernt' werden.

*Wie würde dieses ‚Verlernen' aussehen?*

### 5.1.1 ‚Verlernen' I: Positives Sabotieren

Die Arbeit schließt an diese Frage mit dem Vorschlag an, eine künstlerisch-edukative Praxis als Spielraum für Widersprüche zu etablieren. Wie in Kapitel 4 ausgeführt, soll entlang dieser Praxis der Zusammenhang von Macht und Kultur im Modellprogramm zur Debatte gestellt werden: Einerseits wird darin die Vorstellungskraft gebildet, andererseits werden Handlungsräume experimentierbar (vgl. Spivak 2013: 116; hooks 1994).
Im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" wird der Begriff Kultur nicht nur zentral gesetzt, er wird als unterstützendes Instrument zur Umverteilung von Privilegien hervorgehoben. Wie Spivak in ihrem Vortrag „What Time is it on the Clock of the World?" (Spivak 2017) beschreibt, sind Privilegien historisch eingeschrieben. Was bedeutet also eine

74 Das Hamburger Programm „Kulturagent*innen für kreative Schulen Hamburg" (2011 bis heute) ist dem gegenüber ein aktuelles Beispiel dafür, dass bewusst mit Störungen gearbeitet wird (KULTURAGENT*INNEN HAMBURG e. V. o. J.b).

Umverteilung von Privilegien mittels Kultur? In ihrem englischsprachigen Vortrag eignet sie sich den deutschsprachigen Begriff ‚verlernen' an, um hervorzuheben, dass es nicht darum gehen könne, das Gelernte zu ‚verlernen', da dies nur denjenigen möglich sei, die gelernt haben, zu lernen – denjenigen, die sie als Elite beschreibt. Vielmehr müssten die Machtverhältnisse, die mit jeder (Lern-)Beziehung einhergehen, in ein ‚Verlernen' von Privilegien einbezogen werden. Sie schlägt vor, ein Bewusstsein über die eigenen Privilegien zu entwickeln, um sie dafür einzusetzen, das Lernen selbst „umzudrehen", es positiv zu sabotieren. Kultur als Instrument der Umverteilung von Privilegien setzt mit Bezug auf Kapitel 3.1 voraus, dass Krisen zunächst bewusst produziert werden, damit der Kulturbegriff explizit zur Debatte gestellt werden kann. Ein wechselseitiger Prozess zwischen Produkt und Produktion wird verhandelbar und somit auch die Erzählung sozialer Strukturen. Das ‚Verlernen' von Privilegien als Verlust[75] könne so das Verhältnis von Theorie- und Praxisproduktion offenlegen, damit unsichtbare Fäden mit dem vorherrschenden Gewebe verwebt werden können und die Teilnahme an der Gestaltung der Welt möglich wird: Eine nicht offengelegte Aporie eines weiten, als universal begriffenen Kulturbegriffs – den Spivak als *double bind* und widersprüchliche Anweisung bezeichnet – wird erst nach diesem Prozess als Element der Transcodierung identifizierbar und zeigt den „unüberprüften Universalismus" auf, der Kultur als Kategorie der Distinktion und der Selbstregulierung reproduziert. Um ihn zu decodieren, aufzulösen und zu reterritorialisieren schlägt Spivak vor, damit zu spielen. Dieses Spielen meint eine Umcodierung und ein Training der Imagination: um den *double binds* in der Praxis spielerisch zu begegnen, um die Widersprüche in bestehenden Verhältnissen und Strukturen zu experimentieren, um sie nicht als gegeben vorauszusetzen, sondern als bewegliches Gewebe zu erfahren. Und auch die Philosophin Marina Garcés stellt einem „unüberprüften Universalismus" die Vorstellungskraft als Möglichkeit einer Verschiebung des Blickwinkels zur Seite:

> *Das ist eine Verschiebung, die sowohl auf der Ebene der Erfahrung als auf der Ebene des daraus resultierenden Denkens Konsequenzen hat. In der heutigen Gesellschaft gibt es viele Phantasien, aber wenig Vorstellungskraft. (Garcés 2022: 20)*

Das heißt, im Spiel können – ausgehend von den Widersprüchen der *double binds* – Zwischenräume sicht- und verhandelbar werden, um neue Formen des gesellschaftlichen Miteinanders zu erproben. Das Produzieren von Brüchen in bestehenden Kontinuitäten von Strukturen, Kontexten, Routinen und Formatierungen wäre demnach in einer künstlerisch-edukativen

75 Wie Spivak in dem 2017 gehaltenen Vortrag beschreibt, ist ein ‚Verlernen' von Privilegien nicht möglich, der beschriebene Verlust ist hier also vielmehr als Möglichkeit zu begreifen, Privilegien zu reflektieren und sie dafür einzusetzen, die bestehenden Verhältnisse zu sabotieren.

Praxis eine Spielweise, um dominantes Wissen und bestehende Ungleichheitsverhältnisse offenzulegen. Sternfeld beschreibt eine solche Spielweise als Raum der Möglichkeit des Unmöglichen (vgl. Sternfeld 2009: 129). Beschreibbar wird dabei eine Vision davon, was sein könnte (Sternfeld 2014: 10), ohne diese Vision schon zu kennen. In einem Vortrag im September 2020 formuliert sie,

> *dass eine Vorstellung davon, was eine bessere Zukunft wäre, von einer tatsächlich besseren Zukunft erschüttert werden kann. […] weil alleine geht das sicher nicht, also ich kann mir jetzt nicht vorstellen, was ich mir nicht vorstellen kann. Aber ich glaube, gemeinsam mit anderen ist es möglich, in kleinen Schritten.*
> *(Sternfeld im Gespräch mit Gila Kolb, Duygu Örs, Konstanze Schütze und Katja Zeidler 2020: unveröffentlichte Mitschrift von Silke Ballath)*

Im Austausch mit anderen würde das bestehende Gewebe um eine Vision ergänzt werden, in der soziale, wirtschaftliche und politische Ungleichheit nicht mit Einsatz eines weiten Kulturbegriffs in kulturellen Kategorien zusammengefasst und verschleiert, sondern vielmehr aufgedeckt und zur Debatte gestellt wird (vgl. Gürses 2008: 4).
Wird nun kulturelle Teilhabe als Ziel formuliert, so müssten Programmstrukturen, wie die des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen", ausgehend von dem historisch gewachsenen Gewebe den Kulturbegriff, mit dem das Programm operiert, reflektieren und zur Debatte stellen. Die Voraussetzung dafür, dass das Gewebe (in diesem Fall das Gewebe des Bildungssystems) durch Kunst und Kultur aktualisiert werden kann (Privilegien umverteilen), beinhaltet, dass das Instrument zur Umverteilung von Privilegien (Kunst und Kultur) gleichzeitig verlernt, ergänzt und wiedergelesen (Castro Varela 2018b) wird. Das bedeutet, die historische Dimension des Kulturbegriffs muss ebenso in den Blick genommen werden wie die Reflexion über das Gewordensein der jeweiligen Akteur*in, um in die Lage versetzt zu werden, das Gewebe zu sabotieren und neben die vorherrschende Struktur eine Alternative zu setzen, die es noch nicht gibt, die es aber zu experimentieren gilt. Nur so können neue Fäden das Gewebe erweitern. Anderenfalls greifen die beschriebenen Mechanismen der Distinktion und der Selbstregulierung, die auf die Aktualisierung kolonialer und kapitalistischer Strukturen im Kulturbegriff und den damit verbundenen Praxen verweisen. Würden allerdings die *double binds* als Raum der Möglichkeit des Unmöglichen gespielt werden, könnte entlang paradoxer Handlungsweisen ein Zwischenraum entstehen, in dem die Mechanismen nicht nur sichtbar, sondern gegebenenfalls auch verhandelt, reflektiert und erprobt werden können. Ist es dieser Zwischenraum, der dazu beitragen könnte, einen Raum der Möglichkeit des Unmöglichen zu imaginieren und spielerisch zu erproben?

Für das Modellprogramm hieße dies, Komplexität nicht zu reduzieren oder gar das Konkrete gegenüber dem Abstrakten zu favorisieren, sondern das *double bind* aufzuzeigen, das Kunst und Kulturelle Bildung selbst durchzieht. Der Zusammenhang von Macht und Kultur sollte gerade in der Zusammenarbeit zwischen Künstler*innen, Schüler*innen und Lehrpersonen sichtbar und verhandelbar werden, damit die Frage gestellt werden kann, die Garcés als so wesentlich erachtet:

> *Die Schlüsselfrage, die sich noch jede Gesellschaft gestellt hat, lautet: Wie bilden? Das* Wie *ist nicht nur mit Antworten zu lösen, die die Methodik betreffen. Es ist das* Wie *der Ethik, der Politik und der Poetik. Es befragt und hinterfragt Handlungsweisen und Lebensformen. Die Frage „Wie bilden?" zu stellen, bedeutet auch, uns zu fragen, wie wir leben wollen. (Garcés 2022: 17; Herv. i. O.)*

In der kulturellen Bildungsarbeit ist das immer dann, aber eben auch nur dann möglich, wenn „Kulturalität als Differenz" verhandelt und reflektiert wird. Die Praxisrealität zeigt allerdings, dass häufig lediglich ein Bewusstsein für Kulturalität behauptet, jedoch (Multi-)Kulturalismus aus Unwissenheit oder aber durch Verharren in bekannten Routinen reproduziert wird. Kulturalität als Differenz ließe sich mit dem Ansatz zusammenlesen, Kultur als konflikthafte Praxis anzuerkennen. Konflikten also nicht aus dem Weg zu gehen, sondern zu lernen, Widersprüche und Irritationen als Indikatoren zu betrachten, die auf etwas hinweisen, das den Raum, die bestehende Routine, den Kontext möglicherweise öffnet. Als solche könnte sie Raum für die Artikulation verschiedener Perspektiven und Marginalisierungen jenseits hegemonialer Selbstverständnisse schaffen. Voraussetzung hierfür ist, die Aufmerksamkeit auf historische Konstellationen, Machtverhältnisse, Wissen und Handlungsoptionen zu legen, um dabei, auf die eigene Position zurückgeworfen, diese zu reflektieren. Künstlerisch-edukative Projekte wären somit der Rahmen, in dem die *double binds* sichtbar, beschreib- und handelbar werden und in dem eine Vision imaginiert und dargestellt wird. Anhand empirischer Daten aus der Praxis wird in den folgenden Kapiteln vertiefend verfolgt, wie dies aussehen und wie diese Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit geschlossen werden könnte.

## 5.2 Position: Wie wird die Textualität ‚verlernt'?

Soll eine künstlerisch-edukative Praxis als Spielraum für Widersprüche etabliert werden, schließt sich die Frage an, wie das Spiel mit den *double binds* in einer künstlerisch-edukativen Praxis aussehen könnte. In der historischen Kontextualisierung von Programmstruk-

turen ist herausgearbeitet worden, dass der Kulturbegriff reflektiert und zur Debatte gestellt werden muss, wenn damit das Bildungssystem aktualisiert werden soll. Anderenfalls greifen die beschriebenen Mechanismen der Distinktion und der Selbstregulierung innerhalb eines *double bind*.

*Was bedeutet es in der Praxis, wenn im Spiel mit paradoxen Handlungsweisen ein Zwischenraum entsteht, in dem Widersprüche sicht- und reflektierbar werden?*

*Und wie wird Kulturalität als Differenz verhandel- und reflektierbar?*

Neben Spivak weisen auch Sternfeld und Terkessidis darauf hin, dass es dieser Zwischenraum aus historischen Konstellationen, Positionen und Situierungen ist, der dazu beitragen kann, einen Raum der Möglichkeit des Unmöglichen zu imaginieren und ihn spielerisch zu erproben. Wird die Konzept-Metapher des ‚Verlernens' weiterverfolgt, geht damit sowohl ein Anerkennen struktureller Reproduktionen einher als auch ein In-Kontakt-Treten mit einer konflikthaften und selbstermächtigenden Praxis. Trotz sich wiederholender Erwartungen und Herausforderungen lässt sich im Hinblick auf die historische Entwicklung von Künstler*innen in Schulen formulieren, dass das Ziel kultureller Schulentwicklung als Antrieb bis in die 1970er Jahre zurückverfolgt werden kann und noch heute greift. Dieser Fokus wird mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen verfolgt.

Beispielhaft sollen die drei Aspekte hervorgehoben werden, mit denen sich das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" in diese Entwicklung einschreibt: erstens das Konzept einer Kulturschule, ausgehend von einem kulturellen Schulentwicklungsprozess, zweitens die Begleitung dieses Prozesses durch eine externe Moderator*in, die Begleitung durch Kulturagent*innen, und als dritter Aspekt die Etablierung eines dritten Raums.

Das Modellprogramm verfolgt ganz im Sinne des Konzeptes einer Kulturschule die Idee, durch das Einbeziehen verschiedener Künste in die Unterrichtspraxis Lernprozesse durch Kultur zu gestalten und Kunst und Kultur für Schulentwicklungsprozesse zu nutzen. Kommen Kunst und Kultur ausgehend von den bisher herausgearbeiteten Bedingungen als Instrument für einen Schulentwicklungsprozess zum Einsatz, sollten, wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben, die verantwortlichen Akteur*innen dafür Sorge tragen, dass innerhalb der Strukturen Bedingungen dafür geschaffen werden, dass Kunst und Kultur und die dazugehörigen Praxen bewusst zur Debatte gestellt werden und im Sinne Spivaks damit gespielt werden kann. Kunst und Kultur reproduzieren machterhaltende Strukturen und wie Castro Varela und Heinemann unterstreichen, muss

> *die generelle Rolle, die [Kulturelle; S. B.] Bildung im Prozess der Hegemoniebildung spielt, beleuchtet werden, nämlich: die Stabilisierung von Klassengrenzen und die Herstellung eines machtvollen Konsenses, der die Eliten auf ihrer Position sichert. (Castro Varela/Heinemann 2016: 3)*

Machterhaltende Prozesse zu identifizieren, ist dabei ebenso wichtig wie die Imagination neuer Handlungs(spiel)räume: Das Spielen der *double binds* eröffnet einerseits einen Blick auf die Lücken und Risse in dem vorherrschenden Gewebe und macht diese sichtbar, andererseits können sie im Spiel imaginiert, experimentiert und verhandelt werden. Übertragen auf den Kontext Schule würde das bedeuten, in Aushandlung und Interaktion mit anderen, neue Formen und Figuren des gesellschaftlichen Miteinanders (künstlerisch) zu erproben. Das setzt voraus, dass Widersprüche als Möglichkeit anerkannt werden, ein „Bewusstsein für Gegenseitigkeit" (hooks 1994: 11) entwickelt und Verantwortung für das eigene Handeln übernommen wird, um eben ein Sowohl-als-auch als Grundfigur eines Lesens des Dazwischen experimentierbar zu machen. Für die vorliegende Analyse wird vorausgesetzt, dass die Umcodierung und (Re-)Imagination der bestehenden Textualität widersprüchliche Handlungsoptionen als ein Spiel der Möglichkeit des Unmöglichen begreifen muss. Die Literaturwissenschaftlerin Adrienne Rich schlägt beispielsweise vor, das bestehende Gewebe einer (Re-)Vision zu unterziehen. Entlang der Vorstellungskraft werden die erlebten Erfahrungen infrage gestellt, um eine Alternative denkbar zu machen: „Moreover, if the imagination is to transcend and transform experience it has to question, to challenge, to conceive of alternatives, perhaps to the very life you are living at the moment." (Rich 1972: 23) Und mit Bezug auf Spivak beschreibt Garcés die Vorstellungskraft als Werkzeug,

> *das den anderen und einen selbst anders macht. Man könnte sie auch das Werkzeug der Entfremdung nennen, […]. Die Vorstellungskraft desorganisiert das rein adaptive Lernen, aber sie ist nicht willkürlich, weil sie fremde Existenzen einbezieht und zusammensetzt. […] Deshalb ist die Vorstellungskraft die Grundlage des Zusammenlebens. (Garcés 2022: 211–212)*

Wie also kann die Organisation Schule, mit all ihren Einschränkungen, ein Ort der Möglichkeit der Unmöglichkeit sein, ein Ort des Unerwarteten und der Unterbrechung des vorherrschenden Gewebes?

Der Kulturbegriff wird auf struktureller Ebene des Modellprogramms weder explizit zur Debatte gestellt noch transparent diskutiert.[76] Dennoch wird ein Instrument – die Kulturagent*in – eingesetzt: Inwieweit kann die Kulturagent*in eine Debatte über den Kulturbegriff eröffnen und die *double binds* spielen? Welche Kriterien muss sie berücksichtigen, damit ein (Aushandlungs-)Raum produziert werden kann? Unter Einbezug der sich auf Kunsthochschulen beziehenden Studie „Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativites in the Field of Higher Art Education“[77] (Saner/Vessely/Vögele 2016) und des Hinweises zur Stabilisierung von Klassengrenzen, der Herstellung eines machtvollen Konsenses und der damit verbundenen Sicherung von Positionen (Castro Varela/Heinemann 2016: 3) sowie der Studien zu Ungleichheitsforschung in der Lehrer*innen(aus)bildung des Rassismus- und Schulforschers Karim Fereidooni zeigt sich, dass die Auswahl der Kulturagent*innen darauf Hinweise liefert[78], dass der Kulturbegriff von den Programminitiator*innen auf struktureller

76 Die Feldnotizen der Kulturagent*in Silke Ballath heben hervor, dass im Bewerbungsverfahren in Kleingruppen über die Frage diskutiert wurde, wie die Praxis der Kulturagent*innen aussehen müsste, was diese beinhalten könnte und was mögliche Handlungsfelder sein würden. Darüber hinaus ist auch die Akademie des Modellprogramms ein Ort, der den Austausch über verschiedene Themen (unter anderem Partizipation, Migration) fördert (vgl. Silke Ballath: Persönliche Notizen 2011a, Heft 1: o. S.). Zusammenfassend wird jedoch deutlich: Die strukturellen Ebenen sind nicht oder nur bedingt zur Debatte gestellt worden: Beispielsweise darf das Modellprogramm offiziell nicht als kulturelles Schulentwicklungsprogramm bezeichnet werden. Als Bundesprogramm können die Belange in Schule ausgehend von der Förderlogik und den politischen Rahmenbedingungen (Bildung ist Ländersache) nicht durch das Programm beeinflusst werden. Das heißt, ein Zur-Debatte-Stellen des Kulturbegriffs auf den unterschiedlichen strukturellen Ebenen – angefangen bei der politischen Ebene (Kulturstiftung des Bundes) über die Länder (Senat und Ministerium) bis hin zu den Schulen und Kulturinstitutionen – ist somit strukturell nur bedingt möglich. Von 2011 bis 2015 ist ein Beirat berufen worden, bestehend aus Vertreter*innen verschiedener Bereiche (Kultur, Bildung, Politik, Wissenschaft sowie aus den Länderministerien), um das Programm beratend zu begleiten. Sie leiten Empfehlungen und Handlungsfelder für das Tätigkeitsprofil der Kulturagent*innen ausgehend von der Programmpraxis ab und formulieren mögliche Transfermodelle (Kulturstiftung des Bundes 2019g). In ihrer Empfehlung von 2014 deklarieren sie einen Kulturbegriff, der Bildung und Kultur zusammen denken soll, Bezug nehmend auf die Erklärung von Mexico-City über Kulturpolitik der UNESCO (1982). In Kapitel 3.2 wird dieser Kulturbegriff mit Verweis auf das Programmziel kultureller Teilhabe zusammengelesen.

77 Die Studie „Art.School.Differences“ (Saner/Vessely/Vögele 2016) zeigt die strukturbasierte Reproduktion von Auswahlkriterien an Kunsthochschulen auf. Im Zentrum der Studie stehen Aufnahmeverfahren und Zulassungspolitiken, um sozialstrukturelle Differenzen in den Blick zu nehmen und deren Einflussfaktoren zu benennen: „Die Ergebnisse machen deutlich, dass Normen von Geschmack und Schönheit in der Kunsthochschule entlang eurozentristischer, ethnisierender und vergeschlechtlichender Imaginationen und Kategorisierungen wirksam sind und sich mit Differenzmerkmalen wie *class*, *race* und *gender* verschränken (Seefranz/Saner 2012)“ (Saner 2015: 1 ; Herv. i. O.). Neben der Analyse, dass ganz bestimmte Gruppen privilegiert werden, wird darüber hinaus deutlich, dass die Reproduktion von Differenzen das institutionelle Handeln als kontinuierlichen Prozess prägt. Die Auswahl manifestiert sich über die eigentliche Aufnahme hinaus und umfasst beispielsweise feldspezifische, institutionelle, ökonomische und biografisch-individuelle Aspekte der Ausgewählten (Saner/Vessely/Vögele 2016).

78 Mit Bezug auf die aktuelle Auswahl von aktiven Kulturagent*innen (letzte Prüfung der Webseite(n) der Programme „Kulturagenten für kreative Schulen Berlin“, und „KULTURAGENT*INNEN HAMBURG e. V.“ im März 2022) wird allerdings deutlich, dass dem Phänomen struktureller Reproduktionen entlang eines repräsentationskritischen Diskurses in der Praxis nach wie vor nicht oder nur zaghaft begegnet wird (repräsentationskritischer Diskurs: Mörsch/Schade/Vögele 2018).

Ebene nicht zur Debatte gestellt wird. Vielmehr reproduziert ein universalistischer Ansatz von Kultur die Auswahl der Kulturagent*innen.[79] Dadurch, dass der Kulturbegriff auf struktureller Ebene keiner Positionierung unterzogen wird, können zwangsläufig Auswirkungen im Programmprozess und seiner Realisierung beobachtet werden. Obwohl die Figur Kulturagent*in subversive Handlungsmöglichkeiten ermöglicht und diese beispielsweise in dem Anstellungsverhältnis mitgedacht werden, stellt sich die Frage, inwieweit die Nicht-Positionierung der Programminitiator*innen Möglichkeiten eröffnet, nachträglich in die strukturellen Bedingungen einzugreifen, die Diskriminierung und Rassialisierung vorstrukturieren und reproduzieren.[80]

Das Anstellungsverhältnis der Kulturagent*innen ist, wie in Kapitel 2 erläutert, in einer Art Zwischenraum angesiedelt: Die Personalaufsicht liegt bei der Forum K & B GmbH, die Fachaufsicht zum Beispiel bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (Kulturstiftung des Bundes 2019a – d). Dieses Anstellungsverhältnis ist insofern besonders, weil damit das administrative Arbeitsverhältnis der Kulturagent*innen die inhaltliche Situation ihrer Arbeit aufgreift, *zwischen* den Akteur*innen aus Schule und Kunst/Kultur zu agieren. Gemeinsam mit Schüler*innen, Lehrer*innen, Schulleitung, Eltern, Künstler*innen sowie Kulturinstitutionen entwickeln sie künstlerisch-edukative Projekte, setzen sie um, erproben neue Formate, stoßen Reflexionsprozesse an und bauen langfristige Kooperationen mit Kulturpartner*innen auf. Ein wichtiger Unterschied zu bisherigen Programmen ist, dass Kulturagent*innen eine überschaubare Anzahl an Schulen in ihrem Schulentwicklungsprozess begleiten. Diese Entwicklung lässt darauf schließen, dass Pinkerts Kritik und auch Fuchs‘ Hinweis zu einer externen Prozessberater*in aufgegriffen worden sind. Durch die enge Begleitung ist es Kulturagent*innen möglich, kontinuierlich in den Entwicklungsprozess einbezogen zu sein, die einzelne Schule näher zu begleiten, Prozesse dennoch mit Distanz zu reflektieren sowie zu den Akteur*innen eine Beziehung aufzubauen. Pinkerts Hinweis, dass eine beratende

79 Entlang der Fotos und Lebensläufe der verschiedenen Kulturagent*innen in vier von fünf Bundesländern (Kulturstiftung des Bundes 2019a–d) wird deutlich, dass zwar unterschiedliche Erfahrungen und nicht zwangsläufig eine künstlerische, kulturpädagogische oder kulturvermittelnde Ausbildung notwendig sind, um als Kulturagent*in ausgewählt zu werden (beispielsweise ist eine Jurist*in/Filmemacher*in, eine Ingenieur*in/Musiker*in Kulturagent*in geworden), allerdings zeigen die Bilder hauptsächlich *weiße* Akteur*innen, nicht „zu“ jung und nicht „zu“ alt. Die jüngsten Agent*innen sind zum Zeitpunkt der Einstellung 2011 Anfang dreißig, die ältesten Anfang fünfzig. In beiden Fällen bildeten sie die Ausnahme, der Querschnitt ist zwischen Mitte dreißig und Mitte vierzig Jahre alt. Darüber hinaus haben alle Agent*innen ein Studium absolviert und bringen eine künstlerische Praxis ein.

80 Mark Terkessidis erläutert die Thematik der Vielheit von Institutionen, wie zum Beispiel Schulen, in Bezug auf ihre Organisationsentwicklung und verweist darauf, dass die Ermöglichung dieser Vielheit nicht alleinig in der Verantwortung der jeweiligen Einzelakteur*innen liegen darf, sondern auch auf politischer Ebene strukturelle Voraussetzungen dafür geschaffen werden müssen (beispielsweise in Form von Gesetzen), da dieser Prozess als gesellschaftlich-kollektive Aufgabe verstanden werden muss (Terkessidis 2018, 2021).

Funktion eine vertrauensvolle Beziehung benötigt, damit unterschiedliche Erwartungen, Positionierungen und Situierungen miteinander ausgehandelt und zur Sprache gebracht werden können, ist ein wesentlicher Unterschied zu vorherigen Programmstrukturen. Welchen Möglichkeiten und Bedingungen unterliegt dieser zweite Schwerpunkt im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen"? Können Kulturagent*innen dabei unterstützen, eine künstlerisch-edukative Praxis als Spielraum für Widersprüche zu etablieren?

Die Etablierung des dritten Raums wiederum – verstanden als Reflexionsraum – wird, wie weiter oben angesprochen, als Orientierungsrahmen für das Berufsprofil der Kulturagent*innen gesetzt.[81] Hier tritt ein Unterschied zu den Austauschformaten hervor, die im Programm „ARTuS! – Kunst unseren Schulen!" etabliert und als dritter Raum positioniert werden (Kapitel 2.2). Die Austauschformate finden in diesem Programm in Fortbildungsinstituten statt. Ziel ist es, sich über die Projekte und entstandenen Herausforderungen auszutauschen, um Impulse zur Projektsteuerung und Reflexionen über die Arbeitsbedingungen und Konzepte zu entwickeln. Pinkert stellt später kritisch fest, dass der dritte Raum „[…] in einem traditionell *hierarchisch* organisierten Kontext der Wissens- beziehungsweise Methodenvermittlung [etabliert worden ist]" (Pinkert 2009: 115; Herv. i. O.).

Im Unterschied dazu zeigt sich der Reflexionsraum im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" in unterschiedlichen Kontexten: außerhalb wie innerhalb der Projektpraxis. Austausch und Reflexion finden beispielsweise während und zum Teil in der künstlerisch-edukativen Praxis selbst und mit den Akteur*innen gemeinsam statt. Im Rahmen von Netzwerkveranstaltungen treffen sich Künstler*innen, Lehrpersonen und Kulturagent*innen und können gemeinsam an Workshops teilnehmen. Darüber hinaus ist der Anspruch der Akademie sowie teilweise auch der regionalen Fortbildungen, als Reflexionsraum respektive dritter Raum für die Kulturagent*innen zu fungieren. Reflexion spielt in verschiedenen Konstellationen des Modellprogramms eine Rolle: in der Akademie zwischen Kulturagent*innen und Kulturagent*innen, in Workshops und Netzwerktreffen, die durch die Fachaufsicht organisiert sind, zwischen Lehrpersonen, Künstler*innen und Kulturagent*innen und in der künstlerisch-edukativen Projektpraxis zwischen Künstler*innen, Lehrpersonen, Schüler*innen und Kulturagent*innen. Im Rahmen der Abschlusspublikation des Modellprogramms besteht die Möglichkeit, Bedingungen eines solchen Reflexionsraums entlang der entstandenen Praxis zu beschreiben. In diesem Kontext vergleicht Nora Sternfeld in einem Gespräch mit Constanze

81 Silke Ballath beschreibt, dass der dritte Raum erstmals als Assoziationsfeld im Bewerbungsgespräch thematisiert worden ist. Im Rahmen einer Gruppendiskussion, mit teilnehmenden Beobachter*innen, beschreiben die Bewerber*innen das Berufsprofil Kulturagent*in: Der dritte Raum wird als Begriff eingeführt und soll von den Bewerber*innen zum Berufsprofil in Beziehung gesetzt werden.

Eckert[82] den dritten Raum Homi K. Bhabhas (2000) mit dem Ansatz eines Zwischenraums des gemeinsamen Handelns von Hannah Arend (1967/2019) sowie mit dem Konzept der *contact zone*, der „Kontaktzone" (Clifford 1997; Pratt 1999). Dieser Raum ist einer, „[…] in dem sich Unterschiede treffen und zum Ausdruck kommen können, ohne dass diese immer schon bereits gekannt, gewusst und hierarchisiert sind" (Sternfeld in Eckert/Sternfeld 2015: 3). Dabei geht es Sternfeld explizit um unerwartete Begegnungen und Momente. Das Konzept der Kontaktzonen fokussiert im Besonderen, dass unterschiedliche soziale und kulturelle Positionen miteinander verhandelt werden (müssen), sodass Hierarchien und Machtverhältnisse diskutier- und möglicherweise neu verhandelbar werden. Wobei Sternfeld hervorhebt, dass dieser Raum nicht konfliktfrei denkbar ist (vgl. ebd.: 3–4).

### 5.2.1 ‚Verlernen' II: Reflektieren lernen

In einem Praxisbeispiel (vgl. den folgenden EINBLICK) des Modellprogramms wird der Umgang mit Unterschieden, Machtverhältnissen und Erwartungen wie folgt beschrieben:

> *Wir bedienten die formulierte Erwartung der Pädagog_innen nach mehr Führung und Autorität mit einem von uns gesetzten Szenario. Wir arbeiteten bewusst mit einem Bruch zu den bisherigen partizipativen Strukturen der Workshopreihe. Der Wunsch oder die Forderung, nicht selbst entscheiden zu wollen, wie ein Workshop gestaltet ist, war immer wieder Teil unserer gemeinsamen Auseinandersetzungen. Bewusst (über-) erfüllten wir die Forderung nach stärkerer Führung, um das permanente Changieren zwischen Selbstbestimmtheit und Dienstleistung zum Thema der künstlerischen Auseinandersetzung zu machen. Brüche und Widerstände sollten mit diesem Setting nicht als Belastung empfunden, sondern als notwendiger Bestandteil eines kreativen Prozesses wahrnehmbar und erlebbar werden. (Ballath/Hummel/Steinkrauss 2015: 9)*

Das Beispiel deutet an, dass im Modellprogramm mit den *double binds* innerhalb der künstlerisch-edukativen Projektpraxis experimentiert und teilweise sogar gespielt wird. Und es zeichnet sich ab, dass der dritte Raum innerhalb der verschiedenen genannten Programmstrukturen unterschiedliche Dimensionen als Ort der Reflexion ausbildet: Im Programm „ARTuS! – Kunst unseren Schulen!" ist der dritte Raum als Unterstützungssystem zum Austausch und zur Reflexion von Projektformen, ihrer Steuerung, ihren Herausforderungen und ihren Bedingungen *außerhalb* der eigentlichen Projektpraxis konzipiert und angesiedelt. Wie aus

82 Leitung der Akademie des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen" (2011–2015).

Pinkerts kritischer Bemerkung weiter oben hervorgeht, wird dabei kein Zwischenraum des gemeinsamen Handelns im Sinne Sternfelds produziert. Wird allerdings Pinkerts Beschreibung hinzugezogen, dass im zweiten Jahr des Programms Künstler*innen stärker die Funktion von Berater*innen denn lehrenden Künstler*innen einnehmen (Kapitel 2.3), könnte dieser Schritt möglicherweise als eine Konsequenz und Weiterentwicklung des Feldes beschrieben werden, die sich ausgehend von der Reflexion des Programms „ARTuS! – Kunst unseren Schulen!“ andeutet und im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ aufgegriffen worden ist. Inwieweit können nun Kulturagent*innen eine Debatte über den Kulturbegriff eröffnen und dabei die *double binds* spielen sowie in strukturelle Bedingungen eingreifen?

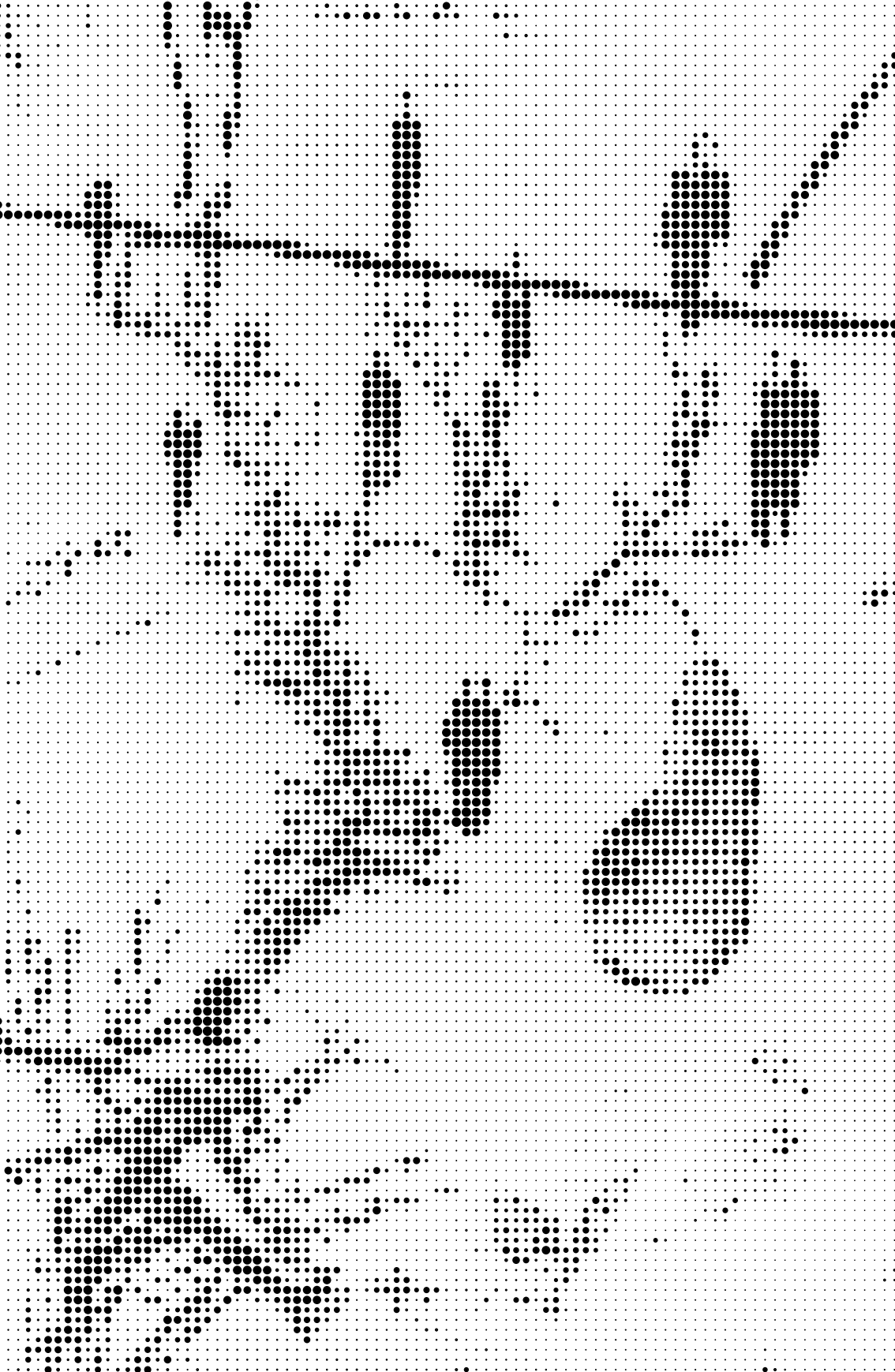
Die Programminitiator*innen haben im Rahmen der Vorstellungsgespräche einen Begriff eingeführt – den dritten Raum –, allerdings, ohne seine diskriminierungs- und rassismuskritische Dimension auf den eigenen Kontext und die damit verbundenen Strukturen anzuwenden. Das heißt, die Bedingungen und die Kritik an strukturellen Reproduktionen, die dieser Begriff mit Bhabha beinhaltet, werden – wie weiter oben entlang der Auswahl der Kulturagent*innen beispielhaft angeführt worden ist – in der Praxis nicht auf die eigenen Strukturen bezogen noch im späteren Austausch mit den Agent*innen thematisiert, reflektiert oder besprochen. Wird das Konzept des ‚Verlernens‘ auf dieses Beispiel angewendet, deutet sich an, wie sehr Begriffe und Praxen mit hegemonialen Strukturen verbunden sind. Es zeigt sich wortwörtlich, wie der hegemoniale Diskurs reproduziert und das zerrissene kulturelle Gewebe nicht einfach in die bestehende „Text-ilie“ (vgl. Spivak 2008a: 44) eingebunden wird. Explizit findet erst in der Abschlusspublikation des Programms eine diskursive Einbettung und Positionierung des Programms in Bezug auf den dritten Raum statt. Sie steht allerdings im Widerspruch zu der zeitgleich vom Beirat formulierten Empfehlung, Kultur und Bildung mit Bezug zur UNESCO-Erklärung von 1982 zusammen zu denken. Darin wird (Multi-) Kulturalismus hervorgehoben und Kultur als distinktiv und selbstregulierend reproduziert. Wird nun ein weiteres Mal das Angestelltenverhältnis der Kulturagent*innen betrachtet, das in einem Zwischenraum angesiedelt ist und subversive Handlungsspielräume in der Praxis möglich macht, wird entlang des dritten Raums deutlich, wie sich Strukturen kritischer Begriffe mittels Praxis bemächtigen und sie in der Folge als *double bind* reproduzieren. Bhabhas Aussage unterstreicht dieses Phänomen: „Es ist nicht nur so, dass der soziale Block heterogen ist, sondern meiner Ansicht nach besteht die Erzeugung von Hegemonie selbst im Prozess der Iteration und Differenzierung.“ (Bhabha 2000: 44) Die konkrete Umsetzung im Modellprojekt zeigt aber auch: Die Besonderheit des Angestelltenverhältnisses eröffnet für die Akteur*innen entlang der künstlerisch-edukativen Praxis Möglichkeiten zum Spielen der *double binds*. Trotz dieser durch die Strukturen reproduzierten machtvollen Aneignungen des dritten Raums als *double bind* werden Formen der Aushandlung, des spielerischen Erprobens und

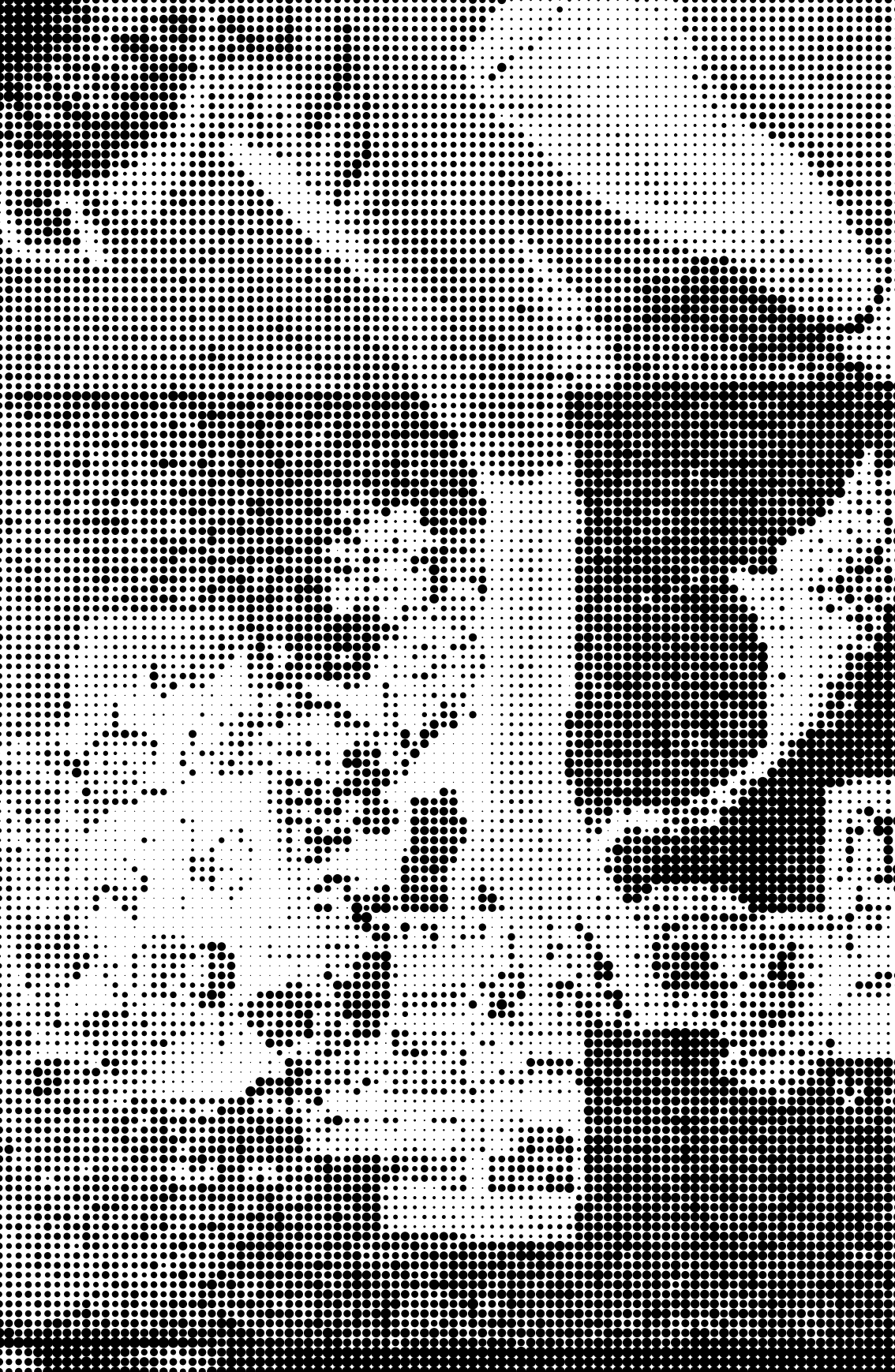
des In-Kontakt-Tretens mit einer konflikthaften und selbstermächtigenden Praxis wie in dem oben angeführten und im Einblick differenziert beschriebenen Beispiel (Ballath/Steinkrauss/Hummel 2015; EINBLICK in Kapitel 5.2.1) sichtbar.

Wird daran erinnert, dass die anleitende Frage dieser Forschung darin besteht, ausgehend von dem situierten Wissen der Kulturagent*in die künstlerisch-edukative Praxis in Bezug auf eine hegemoniekritische Perspektive der Zusammenarbeit von Pädagog*innen und Künstler*innen zu analysieren, um Handlungsspielräume zu eröffnen, kann zusammengefasst werden, dass das Imaginieren und spielerische Erproben Teil von einem In-Kontakt-Treten mit einer konflikthaften und selbstermächtigenden Praxis sein könnte, in dem das ‚Verlernen' mit einem Anerkennen der Reproduktion hegemonialer, machterhaltender Mechanismen einhergeht.

*Wie können Aushandlungsprozesse und das In-Kontakt-Treten mit einer konflikthaften Praxis aussehen?*

Foto S. 123: Victoria Tomaschko, Berlin 2019; Grafische Aufrasterung: Hannes Nordiek, 2024
Foto S. 124: Lukas Oertel, Berlin 2021; Grafische Aufrasterung: Hannes Nordiek, 2024





## EINBLICK – Spielerisches Erproben und In-Kontakt-Treten im Modellprogramm

Die Erfahrung, wie Widerstände, Irritationen und Konflikte zu einem Potenzial für die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Künstler*innen werden können, fand zwischen September 2012 und Juli 2013 statt (Ballath/Steinkrauss/Hummel 2015) und war ausschlaggebend dafür, diese Forschungsarbeit zu beginnen. In dem Praxisbeispiel aus dem Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" konnte das Aushandeln, spielerische Erproben und In-Kontakt-Treten mit einer konflikthaften Praxis während des gemeinsamen einjährigen künstlerisch-edukativen Prozesses zwischen Lehrpersonen, pädagogischen Fachkräften, Künstler*innen, Kulturagent*in, Kulturinstitutionsleitung und Prozessbegleiter*innen beobachtet und erprobt werden. Gemeinsam mit den beiden Kollegien (Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte) zweier Schulen, dem künstlerischen Leiter einer Jugendkunst- und Kultureinrichtung, verschiedenen Künstler*innen sowie einer pädagogischen als auch einer künstlerischen Begleitforscher*in (in diesem Praxisbeispiel wurden die aufgeführten Personen Pippilottas genannt) und einer Kulturagent*in (Silke Ballath) wurde eine Fortbildung für Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte entwickelt und zwischen 2012 und 2013 durchgeführt (Ballath 2016).

Vor Beginn der einjährigen Zusammenarbeit konzipierten die Kulturagent*in sowie die beiden Kollegien der Schulen und der Leiter der Jugendkunst- und Kultureinrichtung gemeinsam die Rahmenbedingungen der geplanten Fortbildung. Über vier Monate wurden die Modalitäten, die Ziele, die Erwartungen und Wünsche identifiziert und Gelder beantragt. Im Kollegium wurden beispielsweise die zuvor zwischen 2011 und 2012 im Rahmen des Modellprogramms gemachten Erfahrungen der künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit reflektiert (es war experimentell komponiert und das Schulgebäude in Bezug auf seinen Klang erforscht worden sowie anderes), um die Fortbildung zu entwickeln. Alle Lehrpersonen konnten frei[83] entscheiden, hierbei mitzumachen, einschließlich der pädagogischen Fachkräfte aus dem Ganztag. Insgesamt entschlossen sich 16 Personen der Kollegien zur Teilnahme. Die insgesamt einjährige Durchführung der Fortbildung fand in der ersten Hälfte von September 2012 bis Januar 2013 in der außerschulischen Jugendkunst- und Kultureinrichtung statt. Die zweite Hälfte zwischen Februar 2013 und Juni 2013 wurde bewusst im Schulgebäude umgesetzt. Ziel war es, in der ersten Hälfte gemeinsame Haltungen gegenüber künstlerischen Prozessen zu entwickeln und zu reflektieren sowie verschiedene künstlerische Vorgehensweisen zu er-

83 Einzubeziehen ist, dass die Freiheit einer Entscheidung von mehr abhängig ist als von der Möglichkeit, sich *für* etwas zu entscheiden. Beispielsweise können Ressourcen wie Geld und Zeit, die Teil von Arbeitsbedingungen sind, dazu beitragen, sich unabhängig von dem individuellen Interesse *gegen* etwas zu entscheiden.

proben und auszutauschen. In der zweiten Hälfte sollten diese Erfahrungen im Kontext Schule anwendbar werden. Gemeinsam wurde formuliert, die Multiplikation der Erfahrungen in die Räumlichkeiten der Schule zu übertragen.

Jedes Treffen fand vier Stunden und einmal im Monat statt. Jeder Termin der ersten Hälfte der Fortbildung war so aufgebaut, dass drei verschiedene künstlerische Workshops entlang der Thematiken „Auf-Sachen-Suche", „Spunk" und „Was sollen wir lernen?" angeboten wurden. In der letzten Stunde jedes Treffens stellten sich die Teilnehmenden und Künstler*innen gegenseitig ihre Prozesse vor und in einer Abschlussrunde wurden Fragen, Erfahrungen und Gedanken ausgetauscht. In jeder Abschlussrunde waren die Begleitforscher*innen sowie der künstlerische Leiter der Einrichtung und die Kulturagent*in anwesend. Zwischen den Terminen trafen sich die Künstler*innen der nächsten Runde[84] sowie die Kulturagent*in und der künstlerische Leiter der Jugendkunst- und Kultureinrichtung und entwickelten ausgehend von den beschriebenen Prozessen, Reflexionen und Eindrücken des vorherigen Treffens den nächsten Termin. Beispielsweise fanden zwischen Kulturagent*in und den Teilnehmenden nach jedem Termin Gespräche statt, um Erfahrungen, Wünsche und Bedenken in die Gestaltung des nächsten Termins einfließen zu lassen. Dieses „Werkzeug" der Nachbesprechung, die gleichzeitig Planung der nächsten Sitzung war, wurde von den Lehrpersonen / pädagogischen Fachkräften gemeinsam mit der Kulturagent*in eingeführt. Grund dafür war der Wunsch der Pädagog*innen, als Teilnehmer*innen den Prozess zu begleiten, ihn aber nicht anzuleiten oder vorzubereiten. Das heißt, mit der gemeinsamen Konzeption der Rahmenbedingungen der Fortbildung wurde versucht, den unterschiedlichen Wünschen und Bedürfnissen aller Akteur*innen gerecht zu werden und damit auch über die jeweiligen Rollen in den Austausch zu gehen. Die unterschiedlichen künstlerischen Positionen begleiteten den Prozess, denn es ging weniger darum, eine bestimmte Sparte zu erlernen, als vielmehr, an einer gemeinsamen Haltung zu arbeiten. Bei dem Termin „Auf-Sachen-Suche" gab es beispielsweise keine Materialien zum Bauen von Instrumenten. Vielmehr gingen die Lehrpersonen und der Künstler gemeinsam auf die Suche nach Dingen, aus denen experimentelle Instrumente entstehen konnten. Bei dem Termin „Spunk" wurde zunächst definiert, was „Spunk" sei, um auf dieser Grundlage ein Filmset zu entwickeln oder eine Theaterimprovisation zu ermöglichen.

Die ersten vier Termine fanden in der Kulturinstitution statt und die Lehrpersonen sagten

84 Pro Termin waren je drei Künstler*innen unterschiedlicher Sparten an dem Prozess beteiligt, sie kamen vom Theater, Film, Tanz, Bühnenbild sowie von der Musik und Literatur. Insgesamt waren im Wechsel fünf Künstler*innen beteiligt. Je nach Wunsch der Teilnehmenden und der Ausrichtung des nächsten Termins, aber auch der Verfügbarkeit der Künstler*innen variierten die Disziplinen und Personen.

von sich selbst, dass sie „strahlten“[85]. Sie strahlten in die Schule, kamen gerne zu den Treffen und wuchsen über sich hinaus. Dann kam im Januar 2013 der fünfte Termin. An diesem Termin präsentierten die Begleitforscher*innen ihre Eindrücke aus den vorherigen Terminen. Daran anschließend fand eine Diskussion statt, die vor allem eines zeigte: Alle Beteiligten, sowohl die Lehrpersonen als auch die pädagogischen Fachkräfte, der künstlerische Leiter, die Kulturagent*in und die Künstler*innen, hatten sich gleichermaßen in den gemeinsam erlebten Forschungsprozess begeben und ihre Haltung zur Disposition gestellt, sich verunsichern lassen und ihre jeweiligen Perspektiven verrückt. Ein geschützter Raum, ein Vertrauensraum war entstanden, in welchem – bezogen auf ursprünglich formulierte Erwartungen – nun Perspektivwechsel beschrieben wurden. Beispielsweise wurde zu Beginn der Fortbildung – im September 2012 – in einer Abfrage zu Motivation und Erwartungen der Wunsch geäußert, am Ende der Fortbildung (Juli 2013) mit einem „Methodenkoffer“[86], einem Repertoire unterschiedlicher künstlerischer Vorgehensweisen, nach Hause beziehungsweise in die Schulen gehen zu können. Dieser anfangs gewünschte „Methodenkoffer“ war bis zum Umzug in die Schule, also bis zum Januar 2013, nicht mehr relevant gewesen. Während dieser Diskussion über die bislang gemachten Erfahrungen wurde nun vielmehr die Befürchtung geäußert, im Schulraum keinen (Un-)Sinn mehr machen zu können oder nicht mehr zu „strahlen“. Als Voraussetzung für dieses „Strahlen“ identifizierten die Teilnehmenden die Möglichkeiten, ohne Materialien Instrumente zu bauen, zu improvisieren, zu hinterfragen, was Kunst sein könne, und miteinander ins Spielen zu kommen. So gab es keine festen Vorgaben, die Teilnehmenden mussten und durften selbst ihre Regeln und Rahmenbedingungen in der Kleingruppe und im Austausch mit der Künstler*in für den Zeitraum von drei Stunden festlegen.

Die Frage um den (Un-)Sinn wurde im Verlauf des weiteren Geschehens essenziell wichtig, da die Teilnehmenden im nächsten Schritt darüber nachdachten, wie sie das Schulkollegium von den Projekten „Spunk“ oder „Auf-Sachen-Suche“ würden überzeugen können. Wie sie diesen „Unsinn“ für ihre Schule legitimieren könnten. Den (Un-)Sinn, der sie zum „Strahlen“ brachte. Der zweite Abschnitt des fünften Termins bestand darin, dass sich alle Beteiligten auf eine Art Demonstration oder Parade (verkleidet, verrückte Instrumente) für den Übergang von der außerschulischen, freien Kulturinstitution in die Schule vorbereiteten. Dort sollte die Demonstration im Team zelebriert werden. Wie verabredet sollte nach diesem Termin die zweite Hälfte der Fortbildung von Februar bis Juli 2013 im Schulgebäude stattfinden. Trotz

85 Strahlen wird im Folgenden als Metapher eingesetzt: Hier, um den Zwiespalt als Widerspruch hervorzuheben, beispielsweise (Un-)Sinn zu legitimieren gegenüber der Vorgesetzten und einem Kollegium.

86 Der „Methodenkoffer“ steht für feste Rahmenbedingungen, ein Gerüst oder Korsett, das Halt gibt, aber auch einengt und reguliert. Er steht ebenso für Verantwortungsabgabe. Im folgenden Verlauf wird „Methodenkoffer“ als Metapher zum Einsatz kommen, um das Bedürfnis nach (An-)Leitung zu unterstreichen.

dieser Verabredung war das Ergebnis ein enormer Widerstand vonseiten der Lehrpersonen. Sie formulierten nun (erneut) den Wunsch, Methoden an die Hand zu bekommen, damit sie das Gelernte in der Schule umsetzen könnten. Die gemeinsame Haltung gegenüber künstlerischen Vorgehensweisen in der Schule, all die Ansätze, Ideen und Methoden, die zuvor mit Erfolg und Freude erprobt worden waren, die alle Teilnehmenden zum „Strahlen" gebracht hatten, der (Un-)Sinn, schienen keinen Sinn mehr zu machen. Insbesondere die Lehrpersonen[87] forderten eine Anleitung zur Übertragung in die Schule ein.

Retrospektiv betrachtet deutete diese kurz vor dem Umzug in die Schule angesprochene Befürchtung – die Sorge, keinen (Un-)Sinn mehr machen zu können – etwas an. Zum Zeitpunkt des Umzugs in die Schule waren die Hintergründe, die Ausmaße und Auswirkungen dieser Andeutung allerdings noch für keine der teilnehmenden Personen lesbar.

Nachdem die Fortbildung ab Februar 2013 in der Schule stattfand, wurde von den teilnehmenden Lehrpersonen wie oben ausgeführt der „Methodenkoffer" verlangt. Dieser erste Termin in der Schule bedeutete eine Hundertachtzig-Grad-Wende: Um auf die Forderungen zu reagieren, wurden im Team zwischen künstlerischem Leiter, Kulturagent*in und Künstler*innen das Konzept der ersten Hälfte der Fortbildung modifiziert und für die folgenden Termine statt drei künstlerischer Workshops verschiedene künstlerische Settings gemeinsam mit einer Schauspielerin entworfen. Die Settings spielten mit den Erwartungen der Teilnehmenden und führten diese sogar ad absurdum. Es dauerte immerhin drei Treffen lang, bis „das Eis brach" – bis sich wieder ein zaghaftes „Strahlen" einstellte.

Die folgende Beschreibung fasst die Gestaltung zweier Settings zusammen. In ihnen zeigt sich, wie alle genannten Akteur*innen mit der Situation umgingen, nachdem vorher, in der Jugendkunst- und Kultureinrichtung, Arbeitsprozesse gemeinsam entwickelt worden waren.

Mit dem Umzug in die Schule wurde von den Lehrpersonen eine feste Rahmenvorgabe eingefordert. Es rückte die Erwartung in den Vordergrund, ab nun nicht mehr mitzugestalten, sondern eine Dienstleistung in Anspruch zu nehmen mit dem Ziel, zu legitimieren, was sie einmal im Monat vier Stunden taten, um zu „strahlen".

Das erste Setting war die Behauptung eines Film-Castings, allerdings ein auf die Spitze getriebenes Bewerbungsverfahren, bei dem die Teilnehmenden, am Eingang der Aula ihrer Schule, strenge methodische Vorgaben erhielten, um an dem Casting teilnehmen zu können. Dieses Setting war nicht nur eine Reaktion auf den Wunsch nach einem „Methodenkoffer" – einem strengen Regularium, als Rahmung für die kommenden drei Stunden der gemeinsamen Zusammenarbeit. Vielmehr war diese Reaktion eine Art Über-Erfüllung des Wunsches und provozierte damit eine (Gegen-)Reaktion: Ein Großteil der Pädagog*innen wehrte sich vehement

87 Der Großteil der pädagogischen Fachkräfte hatte im Vergleich zum Rest des Teams weniger Befürchtungen, die Erfahrungen nicht umsetzen zu können.

gegen die strengen methodischen Vorgaben und verlangte nach den bekannten „Freiräumen" und der „Offenheit", die sie in den vorherigen Terminen in der Jugendkunst- und Kultureinrichtung erlebt hatten.
Das zweite Setting spielte mit den Widersprüchen von beispielsweise Sinn und Unsinn. Der Rahmen des Settings war der „Gründungskongress Kreativer Forschung". Eine Schauspielerin übte mit den Lehrpersonen freie Reden ein, und eine Schriftstellerin bereitete den Prozess mittels kreativer Schreibübungen mit den Teilnehmenden vor. Vorab erhielt jede Person eine bestimmte Expertise und ein Thema, zu dem sie einen Vortrag auf dem Gründungskongress halten würde, beispielsweise „Expertin für subversiven Zweifel" mit dem Thema „Mehrfachidentitäten". Die Expertisen und die Themen entstanden ausgehend von den Beobachtungen der Prozessbegleitung sowie den Reflexionsgesprächen am fünften Termin. So formulierte der „Experte Dr. Alexander Müller" zum Thema „Do it yourself – der kleine Methodenrucksack" beispielsweise:

1. *Es gibt keinen Müll.*
2. *Wenn es doch Müll geben sollte, ist unsere ästhetische Wahrnehmung so anzupassen, dass daraus Hochkultur wird […].*
3. *Basteln Sie sich doch gefälligst ihre eigenen Methoden! (Settingteilnehmer in Ballath/Steinkrauss/Hummel 2015: 6)*

Der „Experte Dr. Oliver Tempel" formulierte zum Thema „Mehrfachidentitäten":

> *Geben Sie die Schule frei und transformieren Sie sie in etwas anderes. (Settingteilnehmer in ebd.: 1)*

Und die „Expertin Dr. Ulrike Lenz" schlussfolgerte zum Thema „Plutimikation: künstlerischer Wahnsinn und Grenzüberschreitung":

> *In dem Moment, wo ich die Grenze spüre und sie überschreiten will, habe ich sie bereits überschritten. (Settingteilnehmerin in ebd.: 9)*

Die Reden waren widersprüchlich und inspirierend zugleich. Denn natürlich waren all die Ideen, Impulse und auch die gemeinsame Haltung darin eingeschrieben, nur waren sie in dem Moment verschüttet worden, als es darum ging, diese für die Schule anwendbar zu machen und den (Un-)Sinn gegenüber der Kollegien zu legitimieren. Das „Strahlen" war zu Beginn ein Motor gewesen, es hatte die Teilnehmenden stolz gemacht. Es hatte sie miteinander verbun-

den, eine Art Kompliz*innenschaft herausgebildet und sie zu einer Gruppe geformt. Gleichzeitig waren sie aber auch diejenigen, die strahlten, weil sie (Un-)Sinn machten. Mit den Reden entstand wieder eine Art Freiraum im Denken und durch die gegenseitigen Präsentationen im Rahmen des Settings ein Gemeinschaftsgefühl füreinander und die neue alte Kraft.

Der darauffolgende Termin war als Marktplatz gestaltet, auf dem die künstlerischen Positionen standen und von den teilnehmenden Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften angesprochen werden konnten, um gemeinsam darüber in Verhandlung zu treten, ob und für wen sie eine Abschlusspräsentation gestalten wollten – oder aber davon abzusehen und etwas anderes zu machen. Die Teilnehmenden entschieden sich nach einem einstündigen Aushandlungsprozess dafür, eine Abschlusspräsentation für das gesamte Kollegium zu entwickeln. Diese verlief durch alle Etagen des Schulhauses und folgte einer selbstentwickelten Dramaturgie der Teilnehmenden.

Deutlich wird, dass die formulierten Erwartungen der Pädagog*innen nach mehr Führung und Autorität mit einem gesetzten Szenario erfüllt wurden. Gleichzeitig wurde damit ein Bruch zu den vorherigen partizipativen Strukturen der Workshop-Reihe produziert. Indem den Erwartungen und den Wünschen entsprochen wurde, wurde mit dem zweiten Setting ein Zwischenraum eröffnet, in welchem das Aushandeln von Differenzen und Widersprüchen spielerisch möglich wurde. Das zweite künstlerische Setting spielte nicht nur mit den Widersprüchen, es machte sie sichtbar. Sichtbar wurden zum einen verkörpertes, implizites Wissen und gleichzeitig ein verändertes Selbstverständnis. Die Wahrnehmung sowie das Sichtbarwerden des Widerspruchs wurden in diesem Beispiel nicht nur zu einer Möglichkeit, über den Widerspruch in Verhandlung zu treten. Sie mündeten in einer Selbstermächtigung darüber, wie die Akteur*innen ihre Umgebung gestalten, denken, bespielen wollten (Ballath 2016).

Darüber hinaus stellte sich die Frage: Wer spricht von wo aus in einer Zusammenarbeit? Dabei spielten die strukturellen Vorgaben ebenso eine Rolle wie die Erwartungen, die Wünsche und die Rollenzuschreibungen. Als beispielsweise Widerstände entstanden, Rollen nicht mehr klar zu sein schienen, Strukturen sich bemerkbar machten, hatte der Rahmen der Fortbildung ermöglicht, mit diesen Dingen entlang künstlerischer Herangehensweisen zu spielen und zu experimentieren. Die beteiligten Akteur*innen, einschließlich der Künstler*innen, der Kulturagent*in, der Mitarbeiter*innen der Kulturinstitution, wurden mit diesen Widerständen, Widersprüchen und einem Unwohlsein konfrontiert, waren Teil von etwas, das anfangs nicht benennbar war, wurden von ihren eigenen Zuschreibungen, Ängsten und Erwartungen irritiert und überrascht. Gemeinsam waren die Akteur*innen bereit, Räume und Rahmenbedingungen zu eröffnen, in denen dem Prozess Vorrang gegenüber den Zielvorgaben gegeben werden konnte. Sie waren bereit, vom Weg abzuweichen und neue Pfade zu gehen, sich zu verirren und neu zu orientieren.

## 5.3 Situierung: Playing *double binds*

Im Modellprogramm wird mit unterschiedlichen Formen der Reflexion experimentiert, unter anderem in der Praxis künstlerisch-edukativer Projekte. Die Situierung künstlerisch-edukativer Praxen (Kapitel 4) wiederum zeigt auf, dass in deren Rahmen (Aushandlungs-)Räume produziert werden, die Differenzen spielerisch als Möglichkeit erfahrbar machen. Wie können Schulen auf dieser Grundlage nun sowohl Teil der Gesellschaft sein und zugleich einen kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum generieren, in dem eine andere mögliche (gesellschaftliche) Zukunft verhandelt und imaginiert wird (vgl. Sternfeld 2017: 45–46)?
Das soeben ausgeführte Praxisbeispiel aus der Praxis der Kulturagent*in im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen", die Fortbildung für Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte (Ballath/Hummel/Steinkrauss 2015; EINBLICK in Kapitel 5.2.1), spielt mit der Herstellung von (Aushandlungs-)Räumen. Die Produktion, Reflexion und (Be-)Nutzung von Raum ist Teil der Projektpraxis: Sie wird aus dieser heraus produziert und außerhalb von ihr angesiedelt, weil das, was in diesem Raum passiert, nicht vorhersehbar ist.

> *Beispielsweise veränderte sich das anfangs formulierte Ziel der Pädagog_innen, einen Lernort (Labor- oder Werkstattcharakter) zur Anwendung und Erprobung künstlerischer Strategien aufzubauen. Im Laufe der Workshops ging es immer weniger darum, einen fertigen Raum zu gestalten. Die Uminterpretation vorhandener Architektur wurde zur künstlerischen Strategie. (Ballath/Hummel/Steinkrauss 2015: 8)*

Und dennoch fordert ein Ortswechsel in der Mitte der Fortbildung alte Gewohnheiten und Erwartungen der Lehrpersonen zurück:

> *Unser Versuch, nicht allein kontinuierliche Beteiligungsmöglichkeiten anzubieten, sondern Mitverantwortung für die Dramaturgie der gesamten Workshopreihe einzufordern, stieß bei den Teilnehmer_innen auf erhebliche Widerstände und wurde partiell mit dem Wunsch nach stärkerer Führung und Autorität beantwortet. (Ebd.)*

Aus diesen Widersprüchen erwächst ein Spiel mit paradoxen Handlungsweisen und *double binds*:

> *[…] der karikierende Umgang mit Rollen [wurde] provozierend auf die Spitze getrieben, indem wir den Teilnehmer_innen Expert_innenkenntnisse zuschrieben. Beim „Gründungskongress: Institut für kreative Forschung (IKF)" sollte von ihnen zu The-*

> *men referiert werden, die explizit die Verantwortungsübernahme thematisierten respektive antizipierten, wie beispielsweise „Parallele Leben – Strategien zur Überwindung", „Perspektivwechsel als Möglichkeit und Spiel", „Meine Haltung, deine Haltung: Einstellungen mit Veränderungspotenzial", […]. (Ebd.: 9)*

Ein Zwischenraum entsteht hier im Changieren zwischen Selbstbestimmtheit und Dienstleistung, zwischen dem Wunsch und dem Anspruch, selbst zu entscheiden und gleichzeitig Entscheidungen an die Kulturagent*innen abzugeben. In diesen Zwischenräumen, die aus den Widersprüchen der Teilnehmenden heraus erwachsen, werden distinktive und selbstregulierende Mechanismen sichtbar. So spielen die Initiator*innen (Kulturagent*in, Künstler*innen, Kulturinstitutionsleiter) beispielsweise mit der Erwartungshaltung der teilnehmenden Lehrpersonen nach Autorität, treiben diese Erwartungen in den Anordnungen und Settings künstlerisch-edukativer Praxis ad absurdum und können sie gemeinsam im Rahmen spielerischer Aneignungen auflösen. Es ließe sich an dieser Stelle einwenden, dass die Initiator*innen ihre Machtposition – die Workshopkonzepte im Prozess und ausgehend von den Erwartungen und Wünschen der Lehrpersonen zu entwickeln – (aus-)genutzt haben. Tatsächlich verschwimmen an dieser Stelle die Rollen- und Machtverhältnisse: Keine der Initiator*innen ist Teil der Institution Schule, die die *double binds* reproduziert, von denen hier die Sprache ist. Auf der anderen Seite haben sie die Konzepte jedes Workshops ausgehend von dem gemeinsamen Prozess über das Jahr hinweg entwickelt. In dem zitierten Beispiel setzen die Initiator*innen den aus den institutionellen Bedingungen erwachsenen Erwartungen der Lehrpersonen ein Spiel mit existierenden und sich reproduzierenden Rollen- und Machtverhältnissen entgegen: Sie spielen dabei einerseits bewusst mit ihrer eigenen (Macht-)Position sowie den Rollenverhältnissen innerhalb der Fortbildung und andererseits mit den Erwartungen, die ausgehend von dem Wunsch der Lehrpersonen entstanden sind, anwendbare Methoden für den Unterricht zu produzieren. Der sogenannte „Methodenkoffer" ist während der Workshopreihe zu einer Metapher für Sicherheit geworden, welcher über sechs Monate hinweg weder benötigt noch gesucht, sondern vielmehr abgelehnt worden ist. Mit dem Ortswechsel nach sechs Monaten in das Schulgebäude wird der Sicherheitswunsch (re-)aktiviert. Obwohl das Gesamtkonzept der Fortbildungsreihe während des einjährigen Prozesses im Rahmen unterschiedlicher Austauschformate vorsieht, zwischen Lehrpersonen, Künstler*innen und Initiator*innen den Prozess kontinuierlich zu reflektieren und weiterzuentwickeln, um die Fortbildung im Tun neu auszurichten, sind die konkreten Spielsettings nicht im Einzelnen miteinander abgesprochen, sondern entstehen aus dem Prozess heraus, um beispielsweise einen Umgang mit der Erwartungshaltung „Methodenkoffer" versus Selbstbestimmung (den *double bind* der Institution Schule) zu entwickeln. Die Befragungen der Teilnehmenden zwischen den Workshoptermi-

nen sind dafür ausschlaggebend, ebenso wie die Begleitung des Prozesses durch die „Pippilottas“ (die Prozessbegleiter*innen) (ebd. 2015) und die Abschlussreflexionen nach jedem einzelnen Termin.
Ein Raum der Möglichkeit des Unmöglichen kann im Rahmen einer solchen Zusammenarbeit demzufolge imaginiert werden: Die *double binds* werden gespielt. Das Beispiel hebt hervor, was Sternfeld wie folgt beschreibt:

> *Das „entschiedene Vielleicht“ will einem Unverhältnis gerecht werden, das sowohl die Notwendigkeit der Entscheidung als auch jene der Kritik an den bestehenden Angeboten zur Entscheidung zugleich möglich macht. Ausgehend davon, dass es eine Alternative zu den zur Entscheidung stehenden Alternativen gibt, gilt es, sich für diese zu entscheiden, ohne sie bereits zu haben. (Sternfeld 2009: 129)*

Das ‚Verlernen‘ von Privilegien wird hier im Anerkennen der Reproduktionen von Mechanismen wie Distinktion und Selbstregulierung und in einem In-Kontakt-Treten mit einer konflikthaften und selbstermächtigenden Praxis erlebbar. Herrschaftsverhältnisse werden reproduziert, in ihrer Reproduktion jedoch zugleich zu einer Möglichkeit für einen kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum im Zusammenspiel der Interaktionen aller beteiligten Akteur*innen, Dinge und Körper sowie gesellschaftlichen Rahmungen. Eine Produktion von (Aushandlungs-)Räumen im Kontext künstlerisch-edukativer Praxen wird denkbar: Routinen, Gewohnheiten und Erfahrungen werden spielerisch befragt. Indem Differenzen im Erproben als Möglichkeit erfahrbar werden, kann der Kontext (hier die Schule) auch für diejenigen kritisch zur Disposition gestellt und reflektiert werden, die in diesem Kontext agieren (hier Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte). Grundlegend dafür ist, dass alle Akteur*innen[88] an der Gestaltung des Prozesses beteiligt werden und ein Bewusstsein für die (Macht-)Positionen hergestellt wird. Mit dem Beispiel wird ebenso das Spannungsfeld deutlich, in dem sich künstlerisch-edukative Praxen bewegen: Sowohl in der Zusammenarbeit zwischen den Akteur*innen als auch in Bezug auf den jeweiligen institutionellen Kontext. Werden die Widersprüche als inhärenter Teil jeder Zusammenarbeit in institutionellen Rahmen betrachtet, könnte einem anti-essenzialistischen Selbstverständnis Raum gegeben werden. Spivak und hooks gehen davon aus, dass bestehende Normierungen und Werte ausgehend von institutionellen Widersprüchen verhandelbar werden. Aus ihrer Perspektive markieren sie einen Riss im Gewebe, von dem aus gesellschaftliche Verhältnisse befrag- und reflektierbar werden. Wie

88 Wenn im Folgenden von „allen Akteur*innen“ gesprochen wird, sind diese gemeint: Lehrpersonen, Künstler*innen, Schüler*innen, Kulturagent*in, gegebenenfalls auch pädagogische Fachkräfte und weitere am Prozess beteiligte Personen.

aus dem Beispiel hervorgeht, wird dieser Riss im Rahmen der Arbeit im Prozess sichtbar und eröffnet die Möglichkeit, mit institutionellen Kontexten und gesellschaftlichen Ordnungen ebenso wie mit Alltagspraktiken zu experimentieren, um die daraus hervorgehenden Verhältnisse, Beziehungen, Strukturen und Reglements in der gemeinsamen künstlerisch-edukativen Produktion zu befragen. Es handelt sich weniger um subversive Strategien als um künstlerisch-edukative Formate, die aus dem Prozess heraus entwickelt, verhandelt und reflektiert werden. Solange alle Beteiligten die Rahmenbedingungen kennen, kann ein temporärer Spielraum entstehen, der den Zusammenhang von Macht und Kultur verhandelbar macht.

### 5.3.1 ‚Verlernen' III: Imaginieren – experimentieren – aushandeln

Eine künstlerisch-edukative Praxis kann demzufolge dabei unterstützen, eine kritische Haltung den Mechanismen, Strukturen und Bedingungen gegenüber zu bilden. Sie lädt dazu ein, Widerstände, Differenzen, Allianzbildung und kollaborative Arbeitsformen zu erproben und dabei zu reflektieren. Werden die Konzepte des ‚Verlernens' von Privilegien und des Spielens der *double binds* hinzugezogen, zeigt sich, dass Kultur als Instrument der Anerkennung von Widersprüchen und des In-Kontakt-Tretens als konflikthafte und selbstermächtigenden Praxis im Rahmen von künstlerisch-edukativen Projekten wirksam werden kann. Die Praxis eröffnet kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume, die Kulturalität als Differenz erfahrbar machen und in denen historische Konstellationen, Machtverhältnisse, Wissen und Handlungsoptionen zur Debatte gestellt werden können. Spivaks Konzept des ‚Verlernens' von Privilegien sowie das Spiel der *double binds* sind somit anleitend: de Sousa Santos, Nunes und Meneses weisen mit ihrer Aussage „politics of cultural diversity and mutual intelligibility calls for a complex procedure of reciprocal and horizontal translation rather than for a general theory" (de Sousa Santos/Nunes/Meneses 2008: XXV) ebenso wie Spivak darauf hin, dass Kulturalität als Differenz ein komplexes Verfahren gegenseitiger und horizontaler Übersetzung bedarf statt einer allgemeinen Theorie. Wenn etwas spezifiziert wird, das zuvor als allgemein und universell angesehen worden ist, steht eine Krise bevor, die auf einer Umkehrung der Richtung von binären Oppositionen basiert. Die Krise kann die Gewalt aufdecken (vgl. Spivak 1990: 8), die in der wiederholten Reproduktion der Textur liegt. In diesem Sinne schließt eine Praxis des ‚Verlernens' mit Castro Varela und Heinemann „Form, Inhalt und Protagonist*innen" (Castro Varela/Heinemann 2016: 2) ein. Sie sind Teil des Gewebes beziehungsweise der Textur, die aus der Dynamik zwischen Körpern, Räumen, Dingen und Sprache entsteht. Die Krise basiert darauf, anzuerkennen, dass sich soziale Produktionsverhältnisse und soziale Räume reproduzieren, Unterscheidungen sich fortschreiben und Vergangenheit nicht anerkannt wird. Solange kein Bewusstsein für die eigene Position sowie den gesellschaftlichen Kontext, in den diese

sich einbettet, entwickelt wird, kann das Sowohl-als-auch nicht experimentiert und die Widersprüche nicht verhandelbar werden.

Künstlerisch-edukative Projekte können Möglichkeiten der Übersetzung aufzeigen, um Figuren des gesellschaftlichen Miteinanders zu experimentieren, die eben dieses „zerrissene kulturelle Gewebe" aufdecken: reproduzierte Einschreibungen in Begriffe, Rechte und Praxen. Erst dann wird eine Unterbrechung der bestehenden Verhältnisse denkbar, erst dann die Verhältnisse befragbar. Und erst dann, wie Sternfeld anmerkt, hat eine künstlerisch-edukative Praxis die Funktion, Hegemonien herauszufordern (vgl. Sternfeld 2017: 56). Anders ausgedrückt: Im Rahmen künstlerisch-edukativer Praxen können die reproduktiven Erzählungen sozialer Strukturen verhandelbar werden, wenn mit den *double binds* gespielt wird. Künstlerisch-edukative Projekte eröffnen dabei Chancen, an der Gestaltung der Welt teilzunehmen, indem strukturelle Hegemonien auch in ihrer Doppeldeutigkeit offengelegt werden. Das Offenlegen selbst produziert einen Zwischenraum. In einem solchen Gefüge aus Beziehungen und Interaktionen wird das Aushandeln einer möglichen Gemeinschaft imaginier- und experimentierbar.

# 6 Die Produktion von (Aushandlungs-)Räumen

Das vorherige Kapitel hat gezeigt, dass im Rahmen eines (Aushandlungs-)Raums Kunst und Kultur zur Debatte gestellt werden können. Eine künstlerisch-edukative Praxis kann darüber hinaus Möglichkeiten der Übersetzung aufzeigen. Unter Einbezug der im Folgenden genannten Bedingungen (1) bis (7) eröffnet diese Praxis Handlungsspielräume, in denen neue Formen und Figuren gesellschaftlichen Miteinanders experimentiert und verhandelt werden: (1) Widersprüche historischer und gegenwärtiger (institutioneller und gesellschaftlicher) Konstellationen sichtbar machen, aushandeln und reflektieren, (2) Reproduktionen, Gewohnheiten und Routinen hegemonialer Mechanismen identifizieren, spielen / sabotieren, experimentieren, reflektieren, (3) In-Kontakt-Treten mit einer konflikthaften Praxis, (4) Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen, (5) Bilden der Vorstellungskraft, (6) Reflexion der Projektpraxis, (7) Beteiligung aller Akteur*innen an der Gestaltung und Aushandlung des gemeinsamen Prozesses.

Damit künstlerisch-edukative Projekte einen kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum produzieren können, soll daran erinnert werden, dass das Zusammenspiel der Beziehungen aller beteiligten Akteur*innen, Dinge und Körper sowie gesellschaftlichen Rahmungen die Produktion eines (Aushandlungs-)Raums herstellt. Die Situierung künstlerisch-edukativer Praxen (Kapitel 4) zeigt auf, dass im Rahmen dieser Praxen (Aushandlungs-)Räume produziert werden, die Differenzen im Sowohl-als-auch spielerisch als Möglichkeit erfahrbar machen. Das Selbstverständnis, das damit einhergeht, bewegt sich in einer Uneindeutigkeit oder einem „[s]ich selbst zu widersprechen“ (vgl. Mörsch 2012b: 39) und eröffnet Raum, den eigenen Erfahrungen, Gewohnheiten und Wahrnehmungen gegenüber reflektierend zu begegnen.

> *Wie werden nun (Aushandlungs-)Räume eröffnet, in denen Kulturalität als Differenz erfahrbar wird und historische Konstellationen, Machtverhältnisse, Wissen und Handlungsoptionen zur Debatte gestellt werden können?*

In Kapitel 3.1 wird ausgeführt, dass das Produktionsverhältnis von Theorie und Praxis als *double bind* und reproduktive Praxis reflektiert und anerkannt werden muss. Reflexion ist die Voraussetzung dafür, das Verhältnis zwischen Körpern, Räumen, Dingen und Sprache im Rahmen künstlerisch-edukativer Projekte zu ‚verlernen‘ und Uneinigkeit sowie unterschiedliche Wissensbestände (beispielsweise den Einbezug des Körpers) als Teil von Wissenspro-

duktionen zu verstehen. Das Spielen mit der Möglichkeit der Unmöglichkeit unterstützt wiederum die Bildung der Vorstellungskraft.

*Wie können im Spiel (Aushandlungs-)Räume für die Umcodierung und Reterritorialisierung der vorherrschenden Textur eröffnet werden, damit neue Perspektiven und Denkweisen verhandelbar sind?*

*Welche Merkmale benötigt ein (Aushandlungs-)Raum, damit Widerstände, Differenzen, Allianzbildung und kollaborative Arbeitsformen (spielerisch) erprobt, diskutiert sowie reflektiert werden?*

*Und wie wird eine kritische Haltung den (machtvollen) Mechanismen, Strukturen und Bedingungen gegenüber gebildet?*

Diesen Fragen wird mit den drei Raumkonzepten begegnet, die Sternfeld im Rahmen der Abschlusspublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen" aufruft (Sternfeld in Eckert/Sternfeld 2015), um den von ihr definierten dritten Raum in ein theoretisches Bezugsfeld zu stellen: dritter Raum (Homi K. Bhabha 2000), Zwischenraum des gemeinsamen Handels (Hannah Arendt 1967/2019) und *contact zone* (Mary Louise Pratt 1991; James Clifford 1997) (vgl. Sternfeld in Eckert/Sternfeld 2015: 4–5). Entlang der Praxis künstlerisch-edukativer Projekte wird im Verlauf der Forschungsarbeit ein Instrumentarium für die Produktion kontextspezifischer (Aushandlungs-)Räume entwickelt.

## 6.1 (Aushandlungs-)Raum I: Der dritte Raum – Homi K. Bhabha

*Die Ambivalenz führt einen performativen Sinn für das „inmitten der Dinge leben" ein,* – in medias res – *in die Aktivitäten der Reflexion und des Urteilens, der Wahl und der Entscheidung. (Bhabha 2016: 43; Herv. i. O.)*

Homi K. Bhabha konzipiert den dritten Raum als Denkraum, dem er sich mit unterschiedlichen Bezeichnungen annähert, wie zum Beispiel Brücke, Übergang, Schwelle oder Treppenhaus. In diesem Denkraum werden nach Anna Babke und Gerald Posselt „binäre Ordnungsschemata verwischt, Polaritäten verschoben, hybride Identifikationen ermöglicht" (Babke/Posselt 2016: 10). Es ist ein Raum der Interaktionen. Ein Raum, der Verbindungen produziert und Übergänge schafft. Ein bewegter Raum und keiner, in dem sich Hierarchien festschreiben (vgl. Bhabha 2000: 5). Vielmehr handelt es „sich ebenso um einen Ort der Ambivalenz wie der

Intervention […]“ (ders. 2016: 33). Dieser dritte Raum spielt mit einem „Sowohl-als-auch“[89] und wird von Bhabha als Raum der Aushandlung verstanden: „Die Erfahrung der Ambivalenz beinhaltet auch den Ansporn zu sprechen, den Drang, sich zu äußern, eine Form, das Ungelöste und Widersprüchliche durch-zu-arbeiten, um das Recht auf Erzählen zu erhalten“ (ebd.: 51–52). Er beschreibt das Entstehen solcher Aushandlungsräume als „Überlappung und De-platzierung (displacement) von Differenzbereichen – [in den Interaktionen] werden intersubjektive und kollektive Erfahrungen von nationalem Sein (nationness), gemeinschaftlichem Interesse und kulturellem Wert verhandelt“ (ders. 2000: 2). Dabei geht es ihm nicht um das Vermischen von Positionen als vielmehr darum, dass in der Aushandlung Differenzen sicht- und verhandelbar werden können, aus denen heraus Auseinandersetzungen stattfinden können, „um die Bedingungen zu schaffen, durch die das ‚Neue in die Welt kommt‘“ (ebd.: 340). Im Zusammenhang mit dem dritten Raum formuliert er den Begriff der Hybridisierung, den er auf ein Narrativ der indischen Bauern zurückbezieht, die nicht zum christlichen Glauben konvertieren wollen. Hybridisierung leitet er aus diesem Narrativ ab – der Raum, der sich zwischen den Kleinlandwirt*innen und den Missionar*innen herstellt, ist ein Raum der Aushandlung: „In diesem Kontext einer nicht einfach identitären, sondern einer komplexen Vorstellung einer kollektiven, nicht-identischen Handlungsfähigkeit, konnten sie die Handlungsfähigkeit einer Subjektivität konstituieren, wobei es gerade der Mangel an Subjektivität war, der diesen Dritten Raum eröffnen konnte“ (ders. 2016: 65). Hybridisierung versteht Bhabha als Prozess der Gemeinschaftsbildung, als eine Bewegung und als ein Miteinander-in-Verhandlung-Treten. Ihm geht es konkret um eine „strategische und selektive Aneignung von Bedeutungen, Raum [zu] schaffen für Handelnde, deren Freiheit und Gleichheit gefährdet sind“ (ders. 2007). Dieser Raum bezeichnet einen Ort, der niemals im Außerhalb oder als Gegensatz angesiedelt ist. Bhabha macht vielmehr darauf aufmerksam, dass

> *[…] alle Formen gesellschaftlicher Veränderung oder Widersprüchlichkeit – unabhängig von ihren fortschrittlichen, einbindenden Auswirkungen – diesem globalen System selbst [entspringen]. Das globale System hat kein – ideologisches, politisches oder ethisches – Außen. (Ders. 2016: 37)*

Das, was sichtbar wird, entspringt dem System. Und gerade in den oppositionellen Kulturpraktiken sieht er ein besonders subversives Potenzial, gesellschaftliche Normierungen of-

89 Bhabha verweist auf ein Beispiel, in dem indische Landwirt*innen die Konvertierung zum christlichen Glauben ablehnen und dennoch verschiedene Vorschläge der Missionar*innen aufgreifen und annehmen (wie Lesen lernen). Ihre Ablehnung einer Konvertierung begründen sie damit, dass aus ihrer Perspektive der Glauben an Gott unvereinbar mit der Nahrungsaufnahme von Fleisch ist (vgl. Bhabha 2016: 62–65).

fenzulegen und möglicherweise zu bewegen (vgl. ders. 2000: 30). Mit der Idee des dritten Raums werden die Widersprüche gesellschaftlicher Verhältnisse, hierarchischer Identitäts- und Machtkonstruktionen einerseits sichtbar und andererseits verhandelbar. Bhabha sind insbesondere zwei Aspekte wichtig, die er dem dritten Raum zuschreibt und die er ins Verhältnis zum Begriff der Verhandlung stellt: die Ebene des Konfliktes und die der Handlungsfähigkeit.

> *Wenn es […] um die Handlungsfähigkeit als solche am Schwellenpunkt* (liminal point) *des Konflikts überhaupt geht, werden andere Fragen zentral. Diese Fragen müssen verhandelt werden, da die Fasern dieser Fragen viel verknoteter und komplizierter sind, und Verhandlung ist eine Weise mit den unterschiedlichen räumlichen und zeitlichen Ebenen umzugehen, während die polarisierende Perspektive in der Regel allzu einfach ist und lediglich eine Umkehrung der Macht hervorbringt.*
> *(Ders. 2016: 72; Herv. i. O.)*

Im Konzept des dritten Raums wird deutlich, dass ein Sowohl-als-auch Ausgangspunkt dafür ist, ein Lesen-des-Dazwischen zu eröffnen, weil erst im Dazwischen neue Formen und Möglichkeiten eines Miteinander verhandelt werden können.

## 6.2 (Aushandlungs-)Raum II: Der Zwischenraum des gemeinsamen Handelns – Hannah Arendt

Hannah Arendts Zwischenraum des gemeinsamen Handels ist ein Raum im Dazwischen.

> *[Der] Zwischenraum, in dem sich Menschen bewegen und ihren jeweiligen, objektiv-weltlichen Interessen nachgehen. Diese Interessen sind im ursprünglichen Wortsinne das, was „inter-est", was dazwischen liegt und die Bezüge herstellt, die Menschen miteinander verbinden und zugleich voneinander scheiden. (Arendt 1967/2019: 224)*

Auch dieser Zwischenraum wird erst im wechselseitigen Austausch möglich. Damit der Austausch zu etwas Gemeinsamen werden kann, aus dem sich zudem etwas Gemeinsames entwickelt, muss dieser Austausch von Anfang an passieren (vgl. ebd.: 282–285), also von der Idee über die Konzeption und die Durchführung sowie die Reflexion. Arendt verweist ähnlich wie Spivak auf die Metapher des Gewebes, wenn sie erläutert,

> *das Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten [geht] allem einzelnen Handeln und Sprechen voraus, so dass sowohl die Enthüllung des Neuankömmlings durch das Spre-*

> *chen wie der Neuanfang, den das Handeln setzt, wie Fäden sind, die in ein bereits vorgewebtes Muster geschlagen werden und das Gewebe so verändern, wie sie ihrerseits alle Lebensfäden, mit denen sie innerhalb des Gewebes in Berührung kommen, auf einmalige Weise affizieren. (Ebd.: 226)*

Gemeinsam etwas zu beginnen, ist demzufolge gar nicht so einfach möglich und scheint besondere Rahmenbedingungen zu benötigen, denn es ist Arendt zufolge eine wesentliche Voraussetzung für ein kollaboratives Arbeiten. Die Philosophin Katrin Meyer (2016) formuliert es mit Bezug auf Hannah Arendt wie folgt:

> *Mit anderen etwas anfangen bedeutet, dass die anderen bei der Genese der Initiative aktiv mitwirken sollen. Dies aber verlangt eine spezifische Form von Interaktion, die ergebnisoffen ist und durch diese nichtinstrumentelle Offenheit alle Beteiligten gleichberechtigt am Interaktionsprozess teilhaben lässt. Denn nicht jede geteilte Macht fängt auch gemeinsam an. (Meyer 2016: 43–44)*

Meyer erläutert weiterhin, dass sich ein Anfang „in den Strukturen der Kommunikation [ereignet], die so verfasst sind, dass sie Reflexion und Kritik ermöglichen, die ihrerseits eine anfängliche Kraft entwickeln können“ (ebd.: 48–49). Es geht um ein Sich-aufeinander-Beziehen, darum, Verantwortung zu übernehmen, indem nicht gegen, für oder über jemanden gesprochen und gehandelt wird, sondern miteinander. Die Kommunikation ist dabei ein wesentlicher Teil der Interaktion, um tradierte Regeln und Vorgehensweisen infrage zu stellen und zu überwinden (vgl. ebd.: 55). Arendt fasst dieses Überwinden in der Kommunikation wie folgt zusammen:

> *Mit realisierter Macht haben wir es immer dann zu tun, wenn Worte und Taten untrennbar miteinander verflochten erscheinen, wo also Worte nicht leer und Taten nicht gewalttätig stumm sind, wo Worte nicht mißbraucht werden, um Absichten zu verschleiern, sondern gesprochen sind, um Wirklichkeiten zu enthüllen, und wo Taten nicht mißbraucht werden, um zu vergewaltigen und zu zerstören, sondern um neue Bezüge zu etablieren und zu festigen, und damit neue Realitäten zu schaffen.*
> *(Arendt 1967/2019: 252)*

In diesem Zitat Hannah Arendts wird deutlich, dass dieses Überwinden in der und über die Kommunikation nicht einfach ist. Vielmehr zeigt sich, wie komplex und gleichzeitig voraussetzungsvoll und zerbrechlich der Anspruch ist, alle Akteur*innen tatsächlich von Anfang an,

von der Ideenfindung über die Konzeption und Durchführung bis hin zur Reflexion einzubeziehen. Meyer formuliert, dass „diese Praxis […] fragil und vergänglich [ist]. Sehr leicht kann die Spannung zwischen Differenz und Identität, die ein von Anfang an gemeinsames Handeln konstituiert, in eine Richtung aufgelöst und vereindeutigt werden" (Meyer 2016: 59). Sie bezeichnet eine solche Praxis als Praxis der Anerkennung von Gleichheit und verbindet damit ein Offensein für das Handeln von anderen, um gemeinsam etwas beginnen und gemeinsame Interessen und Ziele bilden zu können (vgl. ebd.: 45). Die Umsetzung einer Praxis der Anerkennung von Gleichheit muss allerdings zwei wesentliche Kriterien erfüllen: Zum einen müssen „alle Beteiligten durch das miteinander Handeln zur gleichen Handlungsfähigkeit ermächtig[t]" werden (ebd.: 65). Zum anderen sollten „sich die miteinander Handelnden in ihrer differenten Position" (ebd.) ausdrücken können. Meyer bezeichnet beide Kriterien als Voraussetzung und als Gefahr: Denn wird die Idee der Gleichheit, ebenso wie die der Differenz, nur behauptet oder nicht in ihrer Widersprüchlichkeit angenommen,

> *kehrt sich die Forderung, Individuen als unterschiedene und partikulare wahrzunehmen, in ihr Gegenteil. Sie wird dann zu einem Mechanismus von Ausschluss und Unterdrückung, sie wird zum Othering, das dazu dient, andere als Differente abzuwerten, um die eigene Identität zu stärken. (Ebd.: 65–66)*

Das *double bind*, das Meyer hier aufzeigt, sieht sie in den Kriterien selbst angelegt. Oder, wie Bhabha es ausdrückt, es können „die asynchronen Glaubensüberzeugungen und asymmetrischen Bräuche, die unsere globale Gleichzeitigkeit (*contemporaneity*) – national, regional oder territorial verstreut, im Westen wie im Osten, Norden oder Süden – ausmach[en], […] deshalb aus der Perspektive einer ‚Gleichheit-in-Differenz' begriffen und kritisiert werden" (Bhabha 2016: 27; Herv. i. O.). Die Parallele zu dem Konzept des dritten Raums tritt deutlich hervor, und auch in einem Zwischenraum des gemeinsamen Handels sind Widersprüche per se angelegt, damit dieser Zwischenraum immer wieder neu ausgehandelt, verortet und kollektiv konstituiert wird.

## 6.3 (Aushandlungs-)Raum III: *Contact zone* – Mary Louise Pratt

Die postkoloniale Theoretikerin Mary Louise Pratt benutzt den Begriff *contact zone* erstmals Anfang der 1990er Jahre (Pratt 1991). Sie erläutert, dass sie den Begriff der Linguistik entlehnt, „where the term contact language refers to improvised languages that develop among speakers of different native languages who need to communicate with each other consistently, usually in context of trade" (Pratt 1992: 6). Interessant für die Ausformulierung eines (Aus-

handlungs-)Raums ist daran das Moment des Improvisierens im Handeln, ausgehend von differenten Systemen und Kontexten. Pratt verwendet den Begriff der *contact zone*, um soziale Räume zu benennen: „[…] where cultures meet, clash, and grapple with each other, often in contexts of highly asymmetrical relations of power, such as colonialism, slavery, or their aftermaths as they are lived out in many parts of the world today" (dies. 1991: 34). Dabei geht es der Autorin darum, einen geteilten Ort auszubuchstabieren, in dem koloniale Begegnungen stattfinden und ein In-Beziehung-Treten möglich wird, trotz Widersprüche, Ungleichheit und Konflikte (vgl. ebd.: 6). Sie setzt den Begriff ins Verhältnis zum Begriff der „kolonialen Grenze"[90]. Dabei spielt sie einerseits auf koloniale Grenzziehungen[91] an und macht andererseits auf räumliche und chronologische Gleichzeitigkeit von Trennung und Überschneidungen aufmerksam, die im Aufbau einer Beziehung entstehen.

> *A „contact" perspective emphasizes how subjects are constituted in and by their relations to each other. It treats the relations among colonizers and colonized, or travelers and „travelers", not in terms of separateness or apartheid, but in terms of copresence, interaction, interlocking understandings and practices, often within radically asymmetrical relations of power. (Ebd.: 7)*

Pratt verschiebt mit dem Konzept der *contact zone* die Fokussierung von Trennung hin auf Überschneidung: Copräsenz, Interaktion und das Aufeinandertreffen ineinandergreifender Verständnisse und Praktiken eröffnen vor dem Hintergrund bestehender Machtverhältnisse neue Figuren gesellschaftlichen Miteinanders. Hier trifft das Konzept der *contact zone* auf das Konzept der „Transgression", das hooks in Bezug auf pädagogische Prozesse hervorhebt: „The classroom, with all its limitations, remains a location of possibility. In that field of possibility we have the opportunity to labor for freedom, to demand of ourselves and our comrades, an openness of mind and heart that allows us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress." (hooks 1994: 207) „To transgress" meint dabei sowohl einen Prozess des ‚Verlernens' als auch des Überschreitens von Grenzen sowie des Imaginierens dieser Überschreitungen, wie die Kulturwissenschaftlerin und Pädagogin Aïcha Diallo und der Pädagoge Dariush Faradjollah festhalten (Diallo/Faradjollah 2020). Die Grundfigur der *contact zone* liegt also in diesem Zusammentreffen des gleichzeitigen Überschneidens und Trennens von Positionen und Situierungen. Die darin stattfindende Praxis

90 „‚Contact zone' in my discussion is often synonymous with ‚colonial frontier'." (Pratt 1991: 6)

91 „How have Europe's constructions of subordinated others been shaped by those others, by the constructions of themselves and their habitats that they presented to the Europeans? Borders and all, the entity called Europe was constructed from the outside in as much as from the inside out."(Pratt 1992: 6)

kann als Praxis der Übersetzung[92] beschrieben werden, durch die ein Verhandlungsraum „unebener Gegenseitigkeit" (Sternfeld 2013: 51–52) eröffnet wird. „Unebene Gegenseitigkeit", „geteilter sozialer Raum", „komplexe Interaktionen" und die „Gleichzeitigkeit von deskriptiv und präskriptiv" (ebd.: 47–54) sind vier Merkmale, die Sternfeld ausgehend von Pratts und Cliffords Ausführungen der *contact zone* für die Geschichtsvermittlung herausstellt. Sie lassen sich auf den vorliegenden Kontext künstlerisch-edukativer Praxis übertragen.

1. „Geteilter sozialer Raum" (vgl. Sternfeld 2013: 47–48) beschreibt, wie weiter oben schon dargestellt, das Aufeinandertreffen verschiedener Praktiken und „fordert dabei bestehende Konzepte von Gemeinschaft heraus: Er durchkreuzt Vorstellungen von ‚Authentizität' ebenso sehr wie von ‚Ohnmacht'. Er ermöglicht so eine Analyse, die Unterschiede weder normiert noch essentialisiert" (ebd.: 48).
2. „Unebene Gegenseitigkeit" (vgl. ebd.: 51–52) entlehnt Sternfeld bei Clifford: „[Clifford] macht darauf aufmerksam, dass Kontaktzonen Formen der Reziprozität – der Gegenseitigkeit – erzeugen, die allerdings keineswegs auf Gleichheit innerhalb der realen Machtverhältnisse beruhen, sondern vielmehr oft auf Basis massiver hierarchischer Ungleichberechtigung stattfinden. Clifford betont daher, dass wir uns Kontaktzonen nicht als konfliktfreie Räume einer machtfreien Begegnung phantasieren können […]" (ebd.: 51). Sternfeld hebt insbesondere hervor, dass damit ungleiche Machtverhältnisse und Formen der Handlungsmacht zugleich analysiert werden können (vgl. ebd.: 52). Diese Gleichzeitigkeit eröffnet einen Verhandlungsraum, in dem eine Praxis der Übersetzung experimentiert werden kann und entlang von Konflikten das Improvisieren im Handeln als Spiel mit der Möglichkeit der Unmöglichkeit eröffnet wird.
3. „Komplexe Interaktionen" (vgl. ebd.: 49–51) stehen in direkter Relation zu den vorherigen Merkmalen einer *contact zone*. Unterschiedliche Standpunkte menschlicher und nicht menschlicher Akteur*innen treten miteinander in Beziehung. „[Es] handelt […] sich bei der Kontaktzone um Formen der Gemeinschaft, die performativ durch Praxen und Interaktionen immer neu produziert werden. Pratt zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass in geteilten Räumen unterschiedliche Spielregeln zugleich und nebeneinander vorherrschen" (ebd.: 50–51). Die *contact zone* steht in einem Gegensatz zu den Vorstellungen gesellschaftlicher Normierungen, denen eine Idee universalisierender Spielregeln (vgl. Spivak 2008a: 41) zugrunde liegt. Michaela Holdenried spricht von der „Gleichzei-

92 Übersetzung als Bewegung schließt eine ständige Verwandlung ein. Auf diese Weise befinden wir uns mit dem Soziologen Encarnación Gutiérrez Rodríguez in permanenter Übersetzung (vgl. Rodríguez 2006: 8). Pratt verbindet den Begriff der Übersetzung mit Fernando Ortiz Fernández' (1940/2002) Konzept der Transkulturation, das die Wechselseitigkeit des kulturellen Austauschs angesichts radikaler Ungleichgewichte bezüglich der Machtverhältnisse beschreibt.

tigkeit des Ungleichzeitigen“ (Holdenried 2017: 176). Wie dieser Widerspruch bewertet wird, ist ausschlaggebend für das Verstehen der Interaktionen innerhalb der *contact zone* (vgl. Holdenried 2017: 176).

4. Die Gleichzeitigkeit von deskriptiv und präskriptiv (vgl. Sternfeld 2013: 52–54) stellt Sternfeld als besonderes Potenzial der *contact zone* hervor: Clifford entwickelt ausgehend von der Gleichzeitigkeit die Vision des „Museums als Contact Zone“ (Clifford 1997: 188–219). Er zieht sowohl bestehende Handlungsstrategien als auch Interaktion und Kommunikation unter ungleichen Machtverhältnissen heran: „My account to museums as contact zones is both descriptive and prescriptive“ (ebd.: 213). Handlungen, Wissensformen, Taktiken und Praktiken werden dabei einerseits im Sinne einer Bestandsaufnahme beschreibbar und andererseits für die Entwicklung und Formulierung neuer Formen des gesellschaftlichen Miteinanders herangezogen (vgl. Sternfeld 2013: 53–54).

Zusammenfassend tritt hervor, dass in der *contact zone* ausgehend von der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ das Sowohl-als-auch zur Grundlage eines Lesen-des-Dazwischen wird. Dabei treten Zeit- und Raumaspekte hervor, die die *contact zone* nicht als ausschließlich symbolischen Raum, sondern als lokalisierten Ort der Auseinandersetzung produzieren. Zugleich ist diesem „Raum“ eine zeitliche Komponente eingeschrieben: Unterschiedliche historische Phasen finden sich darin wieder (vgl. Holdenried 2017: 176).

## 6.4 Kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume

Als Voraussetzung für die Produktion kontextspezifischer (Aushandlungs-)Räume wird zusammengefasst, dass ein Zusammenspiel der Beziehungen aller beteiligten Akteur*innen, Dinge und Körper sowie gesellschaftlichen Rahmungen und historischen Kontinuitäten notwendig ist. Grundlegend dafür ist, dass dem Sowohl-als-auch ein Platz eingeräumt wird, wenn beispielsweise Kulturalität als Differenz erfahrbar und historische Konstellationen, Machtverhältnisse, Wissen und Handlungsoptionen zur Debatte gestellt werden sollen. Der Zwischenraum muss allerdings immer wieder neu ausgehandelt, verortet und kollektiv konstituiert werden, um dem Produktionsverhältnis von Theorie und Praxis kontextspezifisch zu begegnen.

Die eingangs gestellten Fragen, wie im Spiel (Aushandlungs-)Räume für die Umcodierung und Reterritorialisierung der vorherrschenden Textur eröffnet werden können, welche Merkmale ein (Aushandlungs-)Raum benötigt, sowie die Frage, wie eine kritische Haltung gebildet wird, vertieft der weitere Verlauf der Forschungsarbeit. Im Folgenden werden die eingangs zusammengefassten Qualitäten eines (Aushandlungs-)Raums – (1) Widersprüche sicht- und

verhandelbar machen, (2) Reproduktion, Gewohnheiten und Routinen experimentieren, (3) In-Kontakt-Treten mit konflikthafter Praxis, (4) Verantwortung übernehmen, (5) Bilden der Vorstellungskraft, (6) Reflexion der gemeinsamen Praxis, (7) Beteiligung aller am Gestaltungsprozess – in Bezug auf Bhabhas, Arendts und Pratts Definitionen zusammengelesen, um anleitende Merkmale für einen (Aushandlungs-)Raum künstlerisch-edukativer Praxis zu formulieren.

Kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume künstlerisch-edukativer Praxis müssten demzufolge einen hybriden Denk- und Handlungsraum eröffnen, in dem binäre Ordnungsschemata verwischt werden und ein Sowohl-als-auch handlungsanleitend ist. Ausgehend von bestehenden Differenzen geht es darum, Verbindungen, Übergänge und Übersetzungen zu produzieren und einen Raum des gemeinsamen (Aus-)Handelns zu etablieren. Einen bewegten Raum und keinen, in dem Hierarchien festgeschrieben werden, trotz Widersprüchen, Ungleichheit und Konflikten.

Ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum ist daher als geteilter Ort zu verstehen, der kontinuierlich und gemeinsam ausbuchstabiert wird und in dem ein In-Beziehung-Treten möglich und koloniale Begegnungen denkbar sind. Es geht nicht um das Vermischen von Positionen als vielmehr darum, dass in der Aushandlung Differenzen sicht- und verhandelbar werden können und im Aufeinandertreffen verschiedener Praktiken die Ebenen des Konflikts und der Handlungsfähigkeit in den Fokus der gemeinsamen Praxis rücken. Der sich dabei eröffnende (Aushandlungs-)Raum ermöglicht das Experimentieren mit einer Praxis der Übersetzung und des Reflektierens. Entlang von Konflikten wird das Improvisieren im Handeln als Spiel mit der Möglichkeit der Unmöglichkeit eröffnet. Damit dieser Austausch Machtverhältnisse und -konstellationen experimentierbar macht, muss der Austausch zu der gemeinsamen Praxis von Anfang an alle beteiligten Personen am Interaktionsprozess teilhaben lassen, trotz unterschiedlicher (Macht-)Positionen. Ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum muss kontinuierlich neu ausgehandelt und verortet werden, damit Verantwortung übernommen und abgegeben wird. Erst wenn er kollektiv konstituiert wird, können neue Figuren und Formen gesellschaftlichen Miteinanders gemeinsam imaginiert, experimentiert und ein Prozess in Gang gesetzt werden, der das Überschreiten von Grenzen als Möglichkeit einbezieht. Ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum künstlerisch-edukativer Praxis eröffnet als lokalisierter Ort für Auseinandersetzungen und Dissens die Möglichkeit der Unmöglichkeit im gemeinsamen Experimentieren.

Die eingangs beschriebenen Qualitäten eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums werden im Folgenden konkretisiert und ergänzt: (1) Widersprüche historischer und gegenwärtiger (institutioneller und gesellschaftlicher) Konstellationen sichtbar machen, aushandeln und reflektieren, (2) Reproduktionen, Gewohnheiten und Routinen hegemonialer Mechanismen

identifizieren, spielen/sabotieren, experimentieren, reflektieren, (3) In-Kontakt-Treten mit einer konflikthaften Praxis, (4) Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen, (5) Bilden der Vorstellungskraft, (6) Reflexion der Projektpraxis, (7) Beteiligung aller beteiligten Akteur*innen an der Gestaltung und der Aushandlung des gemeinsamen Prozesses, (8) bewegter und temporärer Raum.

# 7 Forschungsdesign: Eine qualitative und konstruierende Forschungsmethode

Mit der historischen Analyse des Kontextes um die Zusammenarbeit von Künstler*innen und Pädagog*innen sowie der Positionierung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen" – in Bezug zu seiner Zielsetzung der kulturellen Teilhabe – sind im ersten Teil (Kapitel 2–6) Fragen um diese spezifische Zusammenarbeit im Kontext Schule diskutiert worden. Zusammenfassend wird eine Praxis künstlerisch-edukativer Projekte als Chance begriffen, an der Gestaltung der Welt teilzunehmen, indem strukturelle Hegemonien in ihrer Doppeldeutigkeit offengelegt werden. Das Offenlegen produziert einen Zwischenraum. In diesem Zwischenraum können Formen der Übersetzung experimentiert werden, wenn das Gefüge aus Beziehungen und Interaktionen ein Sowohl-als-auch als Möglichkeit erprobt, imaginiert und verhandelt. Entlang der nachfolgenden Themenfelder, die aus den Codierungen des Materials hervorgegangen sind, werden die wichtigsten Fragestellungen aus den vorherigen Kapiteln zusammengefasst:

**Zusammenarbeiten**

- *Wer (Lehrperson, Künstler*in, Kulturagent*in) spricht von wo aus in einer Zusammenarbeit?*
- *Und wie wird eine kritische Haltung den (machtvollen) Mechanismen, Strukturen und Bedingungen gegenüber gebildet?*

**Widersprüchlich und konfliktuell**

- *Kann ein Spiel mit paradoxen Handlungsweisen und einer konflikthaften Praxis dazu beitragen, eine reflexive und selbstkritische Schulkultur zu etablieren?*
- *Wie können Aushandlungsprozesse entlang von Widersprüchen und Konflikten aussehen?*
- *Inwieweit kann ästhetische Bildung neue Spielweisen und Perspektiven auf widersprüchliche Herstellungsprozesse von Ungleichheitsverhältnissen eröffnen?*
- *Wie wird Kulturalität als Differenz verhandel- und reflektierbar?*

**Kulturagent*innen**

- *Inwieweit kann die Kulturagent*in eine Debatte über den Kulturbegriff eröffnen und die* double binds *spielen?*
- *Können Kulturagent*innen dabei unterstützen, eine künstlerisch-edukative Praxis als Spielraum für Widersprüche zu etablieren?*

**‚Verlernen'**

- *Wie sieht eine Umverteilung von Privilegien mittels Kultur aus?*
- *Was bedeutet Kultur als Distinktion und als Selbstregulierung in Bezug auf das Konzept des* verlearning?

**Aushandeln**

- *Wie kann der Zusammenhang von Macht und Kultur zur Debatte gestellt werden, wenn das* double bind *entlang des Begriffs der kulturellen Teilhabe wirksam ist?*
- *Wie werden neue Formen und Figuren gesellschaftlichen Miteinanders experimentiert, sodass der Zusammenhang von Macht und Kultur diskutierbar wird?*
- *Wie werden Ungleichheitsverhältnisse, zum Beispiel Rassismus und Diskriminierung, verhandelbar?*

**Bewegliche Gefüge und Beziehungsweisen**

- *Wie werden bewegliche Gefüge aus Beziehungen und Interaktionen in der Organisation Schule experimentierbar?*
- *Was bedeutet es in der Praxis, wenn im Spiel mit paradoxen Handlungsweisen ein Zwischenraum entsteht, in dem Widersprüche sicht- und reflektierbar werden?*

Welche Kriterien produzieren einen (Aushandlungs-)Raum in der Organisation Schule[93]? Den Themenfeldern wird in Kapitel 4 mit einer Situierung künstlerisch-edukativer Praxis begegnet. Das Zwischenfazit (Kapitel 5) verdeutlicht, dass die Zusammenarbeit zwischen Künstler*innen und Pädagog*innen im Rahmen der Organisation Schule kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume eröffnen kann. In Kapitel 6 werden ausgehend von der historischen Analyse acht allgemeine Voraussetzungen kontextspezifischer (Aushandlungs-)Räume formuliert: Sie gehen aus den Fragen und Themenfeldern sowie den theoretischen Überlegungen hervor und werden im Weiteren als Qualität[94] beschrieben:

1. Widersprüche historischer und gegenwärtiger (institutioneller und gesellschaftlicher) Konstellationen sichtbar machen, aushandeln und reflektieren

93 Schule verstanden als Organisation. Als Rahmen, in dem bestimmte Akteur*innen (Schulleitung, Lehrpersonen, Schüler*innen, pädagogische Fachkräfte, verwaltende Fachkräfte, wie zum Beispiel Hausmeister*in und Sekretärin, Eltern) agieren, die diesen Rahmen organisieren.

94 Die Aufzählung folgt keiner hierarchischen Logik und Sortierung.

2. Reproduktionen, Gewohnheiten und Routinen hegemonialer Mechanismen identifizieren, spielen/sabotieren, experimentieren, reflektieren
3. In-Kontakt-Treten mit einer konflikthaften Praxis
4. Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen
5. Bilden der Vorstellungskraft
6. Reflexion der Projektpraxis
7. Beteiligung aller Akteur*innen an der Gestaltung und der Aushandlung des gemeinsamen Prozesses
8. Bewegter und temporärer Raum

Ein Instrumentarium, das kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume in der Organisation Schule eröffnet, sollte, so die Annahme, Theorie (hier: unter anderem die herausgearbeiteten Qualitäten und Fragestellungen) und Praxis (hier: künstlerisch-edukative Projekte) nicht getrennt voneinander erforschen und beschreiben. Theorie und Praxis werden ausgehend von ihrem Produktionsverhältnis analysiert. Begriffe und ihre damit verbundenen Praktiken geben Aufschluss über gesellschaftliche Wirklichkeit und sind, wie mit Spivak, Lefebvre und Mecheril in Kapitel 3 herausgestellt worden ist, „Werkzeuge der Wahrnehmung“ (Mecheril 2016: 12), die wesentlich zur Gestaltung der Welt beitragen. Die vorliegende Forschungsarbeit wird davon angeleitet, das Produktionsverhältnis von Theorie und Praxis nicht nur theoretisch zu beschreiben, sondern es für die Organisation Schule, das heißt, auch für die konkrete Praxis der Akteur*innen, fruchtbar zu machen. Dem Vorhaben wird mit der folgenden Forschungsfrage begegnet:

> *Wie eröffnet die Kulturagent*in eine künstlerisch-edukative Praxis, die eine hegemoniekritische Perspektive in der Zusammenarbeit von Künstler*innen und Lehrpersonen spielbar macht?*

Die persönliche Erfahrung der Autorin, während der Tätigkeit als Kulturagent*in für kreative Schulen und in der Zusammenarbeit mit den künstlerischen und pädagogischen Akteur*innen auf enorme Widerstände, Widersprüche und Irritationen gestoßen zu sein, ist der Beginn der Forschung. Sie ist der Ausgangspunkt, der das Anliegen geformt hat, und verdeutlicht, für wen diese Forschung entsteht: für die Praxis künstlerischer und pädagogischer Akteur*innen, die in der Organisation Schule agieren, sowie für diejenigen, die Prozesse künstlerischer Organisationsentwicklung begleiten, organisieren und evaluieren.

Das Ziel der Forschung ist daher einerseits, das Feld der schulischen Organisationsentwicklung für eine künstlerisch-diskriminierungskritische Herangehensweise zu sensibilisieren[95] sowie konkrete Reflexions- und Denk-Impulse für ein solches Herangehen im Praxisfeld zu eröffnen. Ein weiteres Ziel besteht explizit darin, das Bewusstsein dafür zu schärfen, wie entlang von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen in der Organisation Schule nach wie vor weiße Flecken und Leerstellen reproduziert werden. Die Forschung stellt einen Versuch dar, aus einer Position des kritischen Weißseins diesen strukturellen Reproduktionen in der Relation zwischen Praxis und Theorie zu begegnen.

Mit dem Ziel geht ein Forschungsverständnis einher, das die Autorin als Teil des Feldes, das sie erforscht, voraussetzt: Sie selbst ist Teil des Prozesses und produziert aktiv Erkenntnisse ausgehend von ihren theoretischen und praktischen Vorerfahrungen, ihrer Positionierung in Bezug auf das Feld sowie ihren Erfahrungen, Interaktionen und Erkenntnissen während des Forschungsprozesses. Wissens- und Bedeutungsproduktion wird mit Donna Haraway[96] als situiert, lokal, partial, kollektiv, historisch sowie sozial konstruiert und darüber hinaus als widersprüchlich, prozessual, verkörpert, vernetzt und interaktiv verstanden (vgl. Haraway 1995: 73–97). Haraway formuliert, dass dieses Verständnis „ein kritisch-reflexives Verhältnis zu unseren eigenen wie auch zu fremden Herrschaftspraktiken und dem für jede Position konstitutiven, unterschiedlichen Maß an Privilegiertheit und Unterdrückung ermöglicht“ (ebd.: 78). Dem Verständnis folgend, bildet Wissensproduktion niemals nur eine einzelne Position ab, sondern stellt verschiedene Erkenntnisse gleichwertig nebeneinander, um zur Gestaltung von Welt beizutragen:

> *Es ist von Gewicht, mit welchem Anliegen wir andere Anliegen denken. Es ist von Gewicht, mit welchen Erzählungen wir andere Erzählungen erzählen. Es ist von Gewicht, welche Knoten Knoten knoten, welche Gedanken Gedanken denken, welche Beschreibungen Beschreibungen beschreiben, welche Verbindungen Verbindungen verbinden. Es ist von Gewicht, welche Geschichten Welt machen und welche Welten Geschichte machen. (Haraway 2018: 23)*

95 Wie in den vorangestellten Kapiteln herausgestellt worden ist, sind das schulische sowie das künstlerisch-edukative Feld (im Rahmen dieser Forschungsarbeit wird Deutschland in den Blick genommen) strukturell nach wie vor stark durchzogen von einer *weißen* Perspektive. Die Zielsetzung dieser Forschung hebt darauf ab, für diese Tatsache zu sensibilisieren. Um schulische Organisationsentwicklung, um eine künstlerisch-diskriminierungskritische Perspektive zu erweitern, wäre es wichtig, dass sowohl das Praxisfeld als auch die dazugehörige Forschung aus intersektionalen Perspektiven weiterentwickelt wird.

96 „Es reicht nicht aus, auf die grundlegende historische Kontingenz zu verweisen und zu zeigen, wie alles konstruiert ist.“ (Haraway 1995: 78)

Mit der Positionierung der Forscher*in geht somit ein Reflektieren der eigenen Position einher, welches für die vorliegende Studie eine Voraussetzung ist. Haraway stellt heraus, dass erst der Reflexionsprozess ermöglicht, in Bewegung zu bleiben. Positionierung zu reflektieren, bedeutet nicht, statisch zu verharren, sondern die eigene Position als unabgeschlossen und unvollständig anzuerkennen:

> *Das erkennende Selbst ist in all seinen Gestalten partial und niemals abgeschlossen, ganz, einfach da oder ursprünglich, es ist immer konstruiert und unvollständig zusammengeflickt, und deshalb fähig zur Verbindung mit anderen und zu einer gemeinsamen Sichtweise ohne den Anspruch, jemand anderes zu sein. Das Versprechen der Objektivität liegt darin, daß wissenschaftlich Erkennende nicht die Subjektposition der Identität suchen, sondern die der Objektivität, d. h. der partialen Verbindung. Es gibt keine Möglichkeit, an allen Positionen zugleich oder zur Gänze an einer einzigen, privilegierten (unterdrückten) Position zu „sein", die durch Gender, Rasse, Nation und Klasse strukturiert wird. (Haraway 1995: 86)*

Ferner geht mit einer kritischen Reflexion der Forscher*innenposition Verantwortlichkeit einher. Haraway fragt: „Welche Positionierungen sind geeignet, um in dieser von Spannungen, Resonanzen, Transformationen, Widerständen und Komplizenschaft geprägten Situation zu sehen?" (ebd.: 89). Eine kritisch-feministische Wissensproduktion leistet daher keine abgeschlossenen Erkenntnisse, sie sucht vielmehr nach „Netzwerke[n] unterschiedlicher Positionierungen" (ebd.: 90) und „ist ein Prozeß fortlaufender kritischer Interpretation zwischen ‚Feldern' von Interpretierenden und Dekodierenden" (ebd.). Diese Ausführung findet sowohl eine Entsprechung in der Forschungsfrage als auch in der qualitativen und konstruierenden Forschungsmethodologie, die für dieses Forschungsvorhaben gewählt worden ist: die Konstruktivistische Grounded Theory (Charmaz 2006).

Ein Spezifikum des methodischen Vorgehens liegt darin, das Erfahrungswissen der Autorin entlang empirischer Daten und bestehender Theorien zu reflektieren. Das heißt beispielsweise, die Prozesse der Handlungsweisen und Interaktionen von Forscher*in und Forschungsteilnehmenden werden kontinuierlich mittels teilnehmender Beobachtungen und qualitativen Interviews abgebildet. Neue Bedeutungszusammenhänge werden darüber hinaus aus dem Vergleich der Daten und Dokumente codiert, kategorisiert und theoretisierend konzeptualisiert. Die Konstruktivistische Grounded Theory zielt nicht darauf ab, eine gegenstandsbe-

zogene Theorie zu entwickeln[97], sie integriert vielmehr mehrdeutige und widersprüchliche Erkenntnisse in den Forschungsprozess, um theoretisierende Konzeptionen auszuarbeiten, die ein Phänomen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten und auf seine Standpunktbezogenheit verweisen. In dieser Zielsetzung findet sich eine Korrespondenz zwischen der Forschungshaltung und dem methodischen Vorgehen wieder, die im folgenden zweiten Teil der Studie ausgeführt wird.

Kapitel 7.1 wird das Vorgehen mit einer detaillierten Ein- und Ausführung der Konstruktivistischen Grounded Theory entlang der Originaltexte von Charmaz vorstellen. Wissenschaftstheoretische Auseinandersetzungen aus der Sekundärliteratur werden ergänzend hinzugezogen: Jo Reichertz (2012); Norman K. Denzin (2012); Paul Winter (2013); Claudia Equip und Christoph Hohage (2016). Anschließend wird die Positionierung der Forscher*in im Rahmen der Doppelrolle in Kapitel 7.2 ausgeführt, um in Kapitel 7.3 die Anwendung der Methode darzustellen und in Kapitel 7.4 mit dem konkreten Vorgehen anzuschließen sowie das Forschungsdesign abschließend zusammenzufassen.

## 7.1 Konstruktivistische Grounded Theory nach Kathy Charmaz

Kathy Charmaz schlägt mit ihrem konstruktivistisch-zirkulären Vorgehen ein Modell zur Datenanalyse vor, bei dem das Material kontinuierlich und reflexiv durch die Forscher*in codiert, konzeptualisiert, kategorisiert sowie theoretisiert wird. Sprache wird hierbei eine große Aufmerksamkeit geschenkt: Die Konstruktivistische Grounded Theory rückt das Verhältnis von Schlüsselbegriffen und Handlungen in den Fokus der Untersuchung. Aus der Analyse gehen Kriterien hervor, die in Bezug auf die Präkonzepte der Forscher*innen hinterfragt werden, um auf dieser Grundlage Merkmale zu identifizieren (vgl. Charmaz 2011b: 195).

97 Die Begründer der Grounded Theory Methodologie, die Soziologen Anselm Strauss und Barney Glaser, entwickelten Mitte der 1960er Jahre in Chicago das Verfahren, um in direktem Austausch und engem Bezug mit dem erhobenen Datenmaterial eine gegenstandsbezogene Theorie zu entwickeln. Ihnen ging es dabei um eine gegenstandsverankerte, in den Daten begründete Theorie mit dem Ziel, neues theoretisches Wissen induktiv aus den Daten heraus zu entwickeln. Die Methodologie steht im Gegensatz zu methodischen Vorgehensweisen, mit denen entlang von Empirie Hypothesen quantitativ überprüft und eine Theorie deduktiv generiert wird. In ihrem Grundlagenwerk „The Discovery of Grounded Theroy: Strategies for Qualitative Research" (1967) arbeiten Strauss/Glaser die Programmatik der Methodologie aus. Claudia Equit und Christoph Hohage arbeiten heraus, dass die Entstehung des Verfahrens im Pragmatismus angesiedelt werden kann (vgl. Equit/Hohage 2016: 9–43). Über die Zeit hat sich das Verfahren ausdifferenziert, es wurde ergänzt und die Vorgehensweisen präzisiert: zuerst von Glaser (1978) und Strauss (1987) sowie später von ihren Schüler*innen und Mitstreiter*innen (Corbin/Strauss 1996; Charmaz 2006; Clarke 2003, 2012). Equit/Hohage fassen zusammen: „[…] diese Differenzen lassen sich als eine Art Kompass nutzen, um anhand der unterschiedlichen epistemologischen Auffassungen eine Orientierung gegenüber den nebeneinander bestehenden Varianten mit ihren jeweiligen methodischen Spezifika zu gewinnen." (Equit/Hohage 2016: 14)

Der Kontext, die historische Entwicklung des Kontextes sowie das situierte Wissen der Akteur*innen und Aktanten (alle beteiligten Körper und Gegenstände) stehen gleichwertig im Fokus der Untersuchung, wie auch deren Interaktionen, Erfahrungen und Perspektiven. Die zirkuläre sowie komparative Vorgehensweise eröffnet einen kontinuierlichen und selbstkritischen Blick auf das Datenmaterial und seine Auswertung und hebt damit den Prozess des Forschens ins Zentrum: Unterschiedliche Positionen werden nebeneinander abgebildet und interagieren fortwährend mit dem Forschungsgegenstand. Mit anderen Worten: Die Konstruktivistische Grounded Theory kann als eine sich verdichtende Arbeitsweise beschrieben werden. Nicht nur die Daten werden permanent befragt, auch die Analyse der Daten wird stetig im Vergleich mit weiteren Daten, Theorien, Perspektiven neu fokussiert, möglicherweise verworfen, weiterentwickelt, ergänzt, modifiziert und (re-)strukturiert. Komparation und Interaktion sind wesentliche Merkmale des gesamten Prozesses von der Datenerhebung bis zur Datenanalyse (vgl. ebd.: 191).

Der Forschungsprozess im Rahmen einer Konstruktivistischen Grounded Theory gliedert sich grob in zwei Phasen: das *initial coding* und das *focused coding* (vgl. Charmaz 2006: 42–71). Ergänzt werden die Phasen durch das *theoretical coding* (ebd.: 63–66), das nicht als eigenständige Phase beschrieben werden kann, sondern vor allem dann zum Einsatz kommt, wenn Codierungen fokussiert und Kategorien ausdifferenziert werden sollen. Dennoch – alle drei Codierprozesse durchdringen sich und können nicht als in sich abgeschlossen betrachtet werden. Sie sind den Kriterien der Komparation und Interaktion folgend voneinander durchdrungen und wiederholen sich im Verlauf der Forschung. Als zirkulär-interaktiver Herstellungsprozess

> *wendet sich [dieser Ansatz; S. B.] gegen die Annahme der Entwicklung allgemeiner abstrakter Theorien und führt uns stattdessen zu situiertem und lokalem Wissen (Haraway 1991) […]. (Charmaz 2011b: 190)*

Das heißt, die Verschränkung von Daten und Theorie ist anleitend in der Konstruktivistischen Grounded Theory, und wie Charmaz ausführt:

> *Ich denke, dass wir in der ganzen Soziologie mehr stärker theoretisch fundierte, qualitative Arbeiten brauchen. Wir müssen uns über Deskription hinausbewegen. (Charmaz 2011a: 103)*

Das theoretische Fundament aller Grounded-Theory-Ansätze findet sich im Symbolischen Interaktionismus. Dieser wird als Handlungstheorie beschrieben und geht auf die Sozialisationstheorie des Pragmatisten George H. Meads (vgl. Denzin 2012: 136–150) zurück. Ihr

wesentliches Merkmal wird von dem Soziologen Norman K. Denzin wie folgt zusammengefasst: „Die Bedeutung der Dinge entsteht in der sozialen Interaktion." (Denzin 2012: 138) Diese Aussage unterstreicht, dass Begrifflichkeiten und Theorien entlang von Handlungen reflektiert und überprüft werden, und „Erkenntnis […] in der handelnden Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit" entsteht (Equit/Hohage 2016: 17), wie die Erziehungswissenschaftlerin Claudia Equit und der Soziologe Christoph Hohage herausstellen. Sie betonen, dass sich die Konstruktivistische Grounded Theory von den Ansätzen Strauss' und Glasers unterscheidet beziehungsweise sich weiterentwickelt hat: „Die pragmatische Variante der GTM geht davon aus, dass die Forschenden den ‚richtigen' oder gar ‚wahren' Blick für die Probleme und Problemlösungen der untersuchten handelnden Subjekte mitbringt [sic!]" (ebd.: 29). Charmaz' Kritik an der nur scheinbar unbeteiligten, neutralen Position der Forscher*in wird auch von Equit und Hohage herausgearbeitet. Sie formulieren,

> *dass sehr unterschiedliches, keinesfalls immer kongruentes Wissen dem Handeln der Akteure zugrunde liegt und darüber hinaus Wissen in gesellschaftliche Machtstrukturen eingebunden ist. Sowohl die beforschten Akteure als auch die Forschenden selbst bewegen sich somit in diesen Machtstrukturen und können daher keine neutralen Positionen einnehmen. (Ebd.: 29–30)*

Mit der Konstruktivistischen Grounded Theory ergänzt Charmaz die pragmatische Variante um eine konstruktivistische Perspektive und versteht den gesamten Forschungsprozess als beweglich-interaktiven Herstellungsprozess (vgl. Charmaz 2006: 178). Die Situiertheit des Wissens in Zeit, Ort, Kultur und Situation, die Relevanz des Kontextes und seine historische Entwicklung sind Merkmale, die das Spezifikum des Vorgehens ausmachen. Charmaz formuliert sogar, dass dadurch nuancierte Vergleiche zwischen einzelnen Studien möglich werden:

> *Grounded theory offers tools to get at varied constructions or competing definitions of the situation, as given in action, not merely stated in reconstructed accounts. Must grounded theory aim for the general level abstracted from empirical realities? No. In sharp contrast, I argue that situating grounded theories in their social, historical, local, and interactional contexts strengthens them. Such situating permits making nuanced comparisons between studies. (Ebd.: 180)*

Die Grundprinzipien einer Konstruktivistischen Grounded Theory werden daher entlang folgender Begriffe zusammengefasst: Konstruiertheit sozialer Phänomene, die damit einhergehende Prozesshaftigkeit sowie Komparation und Interaktion (vgl. Winter 2013: 5). Werden

diese generellen Prinzipien in der Praxis ernst genommen, zeigt sich im Tun, warum die Methodologie keine festen Regeln voraussetzt. Charmaz argumentiert:

> *The guidelines offer a set of general principles and heuristic devices rather than formulaic rules […]. Thus, data form the foundation of our theory and our analysis of these data generates the concepts we construct. (Charmaz 2006: 2)*

Der Forschungsprozess wird durch ein Repertoire von Rahmenbedingungen angeleitet. Die Daten bilden die Grundlage einer Konstruktivistischen Grounded Theory, aus der Analyse dieser Daten werden die Konzepte konstruiert. Charmaz betont, dass „Sichtweisen immer interpretiert sind, weil die Dinge ausgewählt und einbezogen und Daten gerahmt werden. Man interpretiert immer auf eine gewisse Art" (Charmaz 2011a: 99). Die Autorin zieht in diesem Zusammenhang Karl Marx heran:

> *Die Menschen machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbst gewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen. (Marx 1852/1972: 115; zitiert in ebd.: 98)*

Diesem Gedanken folgend, wird das Konstruieren von Bedeutung durch strukturelle Bedingungen sowie durch die Positionen, Perspektiven, Privilegien, Interaktionen, Standorte und das Vorwissen der Forschenden beeinflusst (vgl. ebd.: 184). Die beschriebenen Grundprinzipien – Konstruiertheit, Prozesshaftigkeit, Komparation und Interaktion – bieten einen Rahmen dafür. Wird Wissen allerdings, wie Charmaz dies mit Bezug auf Haraway formuliert, als sozial, situiert und lokal hergestellt (vgl. Haraway 1995: 73–97) verstanden, muss darüber hinaus sowohl die Position der Forscher*in als auch die der Forschungsteilnehmenden in den Forschungsprozess einbezogen werden. Charmaz beschreibt, dass die Rolle der Forscher*in darin besteht, ebendiese Positionierungen herauszuarbeiten, sichtbar und verhandelbar zu machen:

> *Aus konstruktivistischer Sicht ist, was wir sehen, wann, wie und inwieweit wir es sehen, nicht komplikationslos. Vieles bleibt implizit, vieles bleibt stumm. […] Unsere Aufgabe ist es, sie [Handlungen, Bedeutung; S.B.] in unseren Analysen explizit zu machen. (Charmaz 2011b: 185)*

Wie werden also implizite Handlungen und Bedeutungen sowie Ungesagtes im Forschungsprozess explizit gemacht? Ein komparatives Vorgehen mit dem Datenmaterial unterstützt dabei, eine reflexive Haltung gegenüber den Handlungen, Situationen, Forschungsteilneh-

menden, dem Forschungssetting und den eigenen analytischen Konstruktionen zu entwickeln. Charmaz führt aus:

> *Wir sehen uns die multiplen Definitionen einer bestimmten Wirklichkeit an und betrachten, wie Menschen diese Wirklichkeit gestalten – implizit und explizit. Und wir erachten unser Verständnis ihrer Sichtweisen und Handlungen ebenfalls als problematisch – als Konstruktion. Auf diese Weise hinterfragen wir, wie unsere eigenen Empfindsamkeiten und Standpunkte die Wirklichkeit formen, die wir sehen und definieren. (Ebd.: 195)*

Ihr ist besonders wichtig, dass die Forscher*in ihren eigenen Standpunkt erkennen lernt, um davon ausgehend neue Perspektiven im Forschungsprozess wahrnehmen zu können. Dazu ist es notwendig, den Fokus nicht ausschließlich auf die Forschungsteilnehmenden zu konzentrieren:

> *Perspektivenvielfalt und multiple Wirklichkeiten zu akzeptieren, erfordert geschichtete Analysen und die Beschäftigung mit unserer eigenen Bedeutungskonstruktion und der der Forschungsteilnehmer/innen. (Ebd.: 200)*

Charmaz' Sicht auf die Positionierung der Forscher*in kann im wesentlichen Unterschied zu dem Verfahren, das von den Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss (Glaser/Strauss 1967) ursprünglich in den 1960er Jahren vorgestellt worden ist, als deren Weiterentwicklung beschrieben werden. Sie erläutert den Unterschied wie folgt:

> *In the classic grounded theory works, Glaser and Strauss talk about discovering theory as emerging from data separate from the scientific observer. Unlike their position, I assume that neither data nor theories are discovered. Rather, we are part of the world we study and the data we collect. We construct our grounded theories through our past and present involvements and interactions with people, perspectives, and research practices. (Charmaz 2006: 10)*

Glasers und Strauss' Grounded-Theory-Ansatz ist eine induktiv geleitete, qualitativ-empirische Methode, aus der relevante Theorien hervorgehen. Das Vorgehen ist in Abgrenzung zu den in den 1960er Jahren vorherrschenden deduktiven Vorgehensweisen von ihnen vorgelegt worden. Es geht beiden Soziologen explizit darum, eine Methode zu etablieren, mit der im Feld der Zugang zu Erfahrungen erforscht werden kann. Wie Charmaz darlegt, „sprechen Gla-

ser und Strauss von der Entdeckung von Theorien, die aus den Daten entstehen und vom wissenschaftlichen Beobachter getrennt sind" (ebd.: 10; Übersetzung S. B.). Sie selbst lehnt das Wort „Entdeckung" im Zusammenhang mit Daten und Theorien ab und unterstreicht vielmehr die Positionierung der Forscher*in sowie die Konstruiertheit der Daten und der Theorie. Die Forscher*in ist Teil der Welt und der Daten, die sie untersucht und sammelt. Jede fundierte Theorie versteht Charmaz daher als eine durch vergangene und gegenwärtige Verwicklungen, Interaktionen, Perspektiven und Positionen von und mit Menschen konstruierte. Sie hebt damit einerseits den konstruierenden Charakter eines Forschungsprozesses hervor und macht andererseits darauf aufmerksam, dass die Forschung in einem Bezugssystem aus Relationen und Interaktionen entsteht. Das Bewusstsein und die Reflexion des Standpunktes der Forscher*in im Forschungsprozess ist nicht nur notwendig, sondern eine Voraussetzung dafür, implizite Handlungen und Bedeutungen in den Analysen explizit zu machen. Diese Hervorhebung – der Reflexivität über die Forscher*in als Konstrukteur*in von Wirklichkeit – trifft mit hooks' Figur des „Bewusstseins für Gegenseitigkeit" (hooks 1994: 11; Kapitel 4) zusammen. Spezifiziert wird mit dem differenzierten Blick auf das Produktionsverhältnis von Theorie und Praxis aber auch das Verhältnis zwischen Forscher*in und Forschungsteilnehmenden. Ein „Bewusstsein für Gegenseitigkeit" (ebd.:11) eröffnet eine Perspektive auf Forschung, mit der diese kein einseitiger Prozess sein kann, sondern die einer Bewegung zwischen Körpern folgt:

> *As we worked to define what allows us to create bonds of solidarity and community in spite of our differences of race, sexual preference, and religion, we both see a spirit of radical openness, that willingness to engage in what Thich Nhat Hanh calls that „true dialogue", where „both sides are willing to change". To me the willingness to change and be changed, to remain always open is a defining principle of intellectual life. (hooks 2003: 192)*

Eine „radikale Offenheit" (ebd.: Übersetzung S. B.) und ein „Bewusstsein für Gegenseitigkeit" (hooks 1994: 11) werden von hooks als Voraussetzung dafür beschrieben, Unterschieden beispielsweise in Bezug auf Rassialisierung, sexuelle Präferenzen und Religion zu begegnen, sich aufeinander einzulassen, Solidarität und Gemeinschaft zu knüpfen und miteinander in den Dialog zu treten. Damit einher geht die Bereitschaft, sich im Prozess des Miteinander-in-den-Dialog-Tretens zu verändern und verändert zu werden – unter der Prämisse, ein Bewusstsein für den eigenen Standpunkt auszudifferenzieren und dafür offen zu sein.
Mit den Grundprinzipien der Konstruktivistischen Grounded Theory – Konstruiertheit, Prozesshaftigkeit, Komparation und Interaktion – kann diesem differenzierten Blick hooks' auf das Produktionsverhältnis von Praxis und Theorie sowie dem Verhältnis zwischen For-

scher*in und Forschungsteilnehmenden begegnet werden. Forscher*innen versuchen, Absichten, Folgen und Gründe für die Handlungen der Forschungsteilnehmenden zu interpretieren und daraus Annahmen zu konstruieren. Sie basieren unter anderem auf dem Wissen, den Erfahrungen und den Vorannahmen, die Forscher*innen über das Feld einbringen und konstruieren. Mit der Verwendung der Konstruktivistischen Grounded Theory begegnet Charmaz dem Konstruktionsprozess, sie führt aus, „dass man dazu neigt, die eigene Sicht für die einzige zu halten, wenn man sich der eigenen Ausgangspunkte, Herkunft und Positionen nicht bewusst ist“ (Charmaz 2011a: 96). Charmaz setzt daher voraus, dass ein Bewusstsein über die eigene Perspektive und Position im Forschungsprozess gebildet wird. Wobei sie auch formuliert, dass dabei nicht aus dem Blick geraten darf, „die Forschung im Verhältnis zu den auf sie einwirkenden sozialen Umständen zu positionieren“ (ebd.: 188). Das heißt, dem Produktionsverhältnis von Theorie und Praxis (Kapitel 3) kann in diesem methodischen Vorgehen begegnet werden, wenn ein Bewusstsein dafür gebildet wird, dass die Dynamik zwischen Körpern, Räumen, Dingen und Sprache die Erzählungen sozialer Strukturen reproduziert.

Werden die Grundprinzipien Konstruiertheit, Prozesshaftigkeit, Komparation, Interaktion wiederum auf den Forschungsgegenstand (hier: die Zusammenarbeit in einer künstlerisch-edukativen Praxis im Modellprogramm) angewendet, wird das Zusammenspiel der Beziehungen aller Akteur*innen, Dinge und Körper sowie gesellschaftlichen Rahmungen und historischen Kontinuitäten als Gegenstand des Forschungsprozesses einbezogen und aktiver Teil des Produktionsverhältnisses von Theorie und Praxis. Hervorzuheben ist, dass zwischen Forschungs- und Praxisfeld ein relationales Verhältnis entsteht, das im Folgenden als Resonanzraum bezeichnet wird. Bezugnehmend auf die Ausarbeitungen in Kapitel 6 wäre die Frage, inwiefern die Produktion eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums mit diesem Resonanzraum zwischen Forschungs- und Praxisfeld in Beziehung steht.

In Kapitel 6.4 wird zusammengefasst, dass das Zusammenspiel der Beziehungen aller Akteur*innen, Dinge und Körper sowie gesellschaftlichen Rahmungen und historischen Kontinuitäten eine Grundvoraussetzung darstellt, einen solchen Raum zu produzieren. Mit der Beschreibung von Qualitäten eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums ist herausgearbeitet worden, dass es einen Rahmen braucht, um beispielsweise Widersprüche sichtbar und verhandelbar zu machen. Damit einher geht, dass Widersprüche zu Konflikten führen können. In einem (Aushandlungs-)Raum müssen gemeinsam – unter Einbezug der Akteur*innen – Spielformen er- und gefunden werden, um Konflikten und Widersprüchen zu begegnen und sie verhandelbar zu machen. Dafür notwendig sind Verantwortungsübernahme, das Bilden von Vorstellungskraft und die Bereitschaft zur (Selbst-)Reflexion. Ausgehend von bestehenden Differenzverhältnissen geht es bei der Produktion kontextspezifischer (Aushandlungs-)Räume also darum, Verbindungen, Übergänge und Übersetzungen zu produzieren. Den Rahmen dafür eröffnen, wie in Kapitel 4 ausformuliert, künstlerisch-edukative Praxen.

Mit Nora Sternfeld wurde die Gleichzeitigkeit von deskriptiv und präskriptiv (vgl. Sternfeld 2013: 52–54) in Kapitel 6.3 als ein Merkmal der *contact zone* hervorgehoben. Als Figur des Sowohl-als-auch macht dieses Merkmal ein Lesen-des-Dazwischen möglich. Wird dieses Merkmal nun hinzugezogen, um die Praxis künstlerisch-edukativer Projekte in Bezug auf die Produktion kontextspezifischer (Aushandlungs-)Räume zu analysieren, werden Handlungen, Wissensformen, Taktiken und Praktiken einerseits im Sinne einer Bestandsaufnahme beschreibbar, andererseits wird gleichzeitig die Entwicklung wie Formulierung neuer Formen des gesellschaftlichen Miteinanders möglich (vgl. ebd.: 53–54). Sternfeld arbeitet neben diesem Merkmal der *contact zone* drei weitere heraus: (1) geteilter sozialer Raum, (2) unebene Gegenseitigkeit, (3) komplexe Interaktionen (vgl. ebd.: 47–54), um bestehende Verhältnisse zu verschieben. Es schließen sich die Fragen an: Wie werden Interaktionen und die Überschneidung von Praktiken, Positionen und Situierungen in künstlerisch-edukativen Projekten trotz Widersprüche, Ungleichheit und möglicher Konflikte experimentiert? Und wie wird ein In-Beziehung-Treten entlang ungleicher Machtverhältnisse zu einer Möglichkeit, unterschiedliche Spielregeln in den Austausch zu bringen?

Mit den Vorgehensweisen einer Konstruktivistischen Grounded Theory kann auf diese Fragen reagiert werden: Konstruiertheit, Prozesshaftigkeit, Komparation und Interaktion bilden sich – den Merkmalen der *contact zone* folgend (Kapitel 6.3) – nicht nur in der Fragestellung des vorliegenden Vorhabens ab, sie resonieren auch mit den Qualitäten kontextspezifischer (Aushandlungs-)Räume und dem Forschungsgegenstand künstlerisch-edukativer Praxen. Bei diesem Vorgehen wird darüber hinaus, wie Charmaz betont,

> *von multiplen Wirklichkeiten – und von multiplen Perspektiven auf diese Wirklichkeiten – aus[gegangen; S. B.]. Daten sind weder unabhängig von denen, die beobachten, noch von denen, die beobachtet werden, sondern sie werden durch Interaktionen gemeinsam konstruiert. (Charmaz 2011b: 192)*

Die Forschung wird daher keine formale Theorie (Strauss 1998; Glaser/Strauss 1967; Breuer 2010; Corbin/Strauss 1996) vorstellen. Vielmehr werden die wesentlichen Konzepte in einem Zwischenraum von Theorie und Praxis als gegenstandsverankerte Theoretisierung (Clarke 2012; Clarke/Friese/Washburn 2015) entwickelt. Sie zeichnen einen Prozess nach, „entstehen in bestimmten Situationen unter bestimmten Bedingungen" (Charmaz 2011b: 192–193), und sie sind situiert in Raum, Zeit, Positionen, Handlungen und Interaktionen. Folglich werden Daten und die Analyse derselben als relativ, bedingt und subjektiv betrachtet.

Charmaz fasst zusammen:

> *Aus konstruktivistischer Sicht sind Analysen bedingt, kontingent und unvollständig. (Ebd.: 194)*

Welche Bedingungen abgeleitet und analysiert werden können, damit in einem (Aushandlungs-)Raum ausgehend von der Praxis Widerstände, Differenzen, Allianzbildung und kollaborative Arbeitsformen (spielerisch) erprobt, diskutiert sowie reflektiert und eine kritische Haltung den (machtvollen) Mechanismen, Strukturen und Bedingungen gegenüber gebildet werden, wird somit situiert, relativ und bedingt sein. Der Bildung des hook'schen „Bewusstseins für Gegenseitigkeit" wird im wechselseitigen Changieren zwischen Praxisfeld und Forschungsprozess (Analyse – Praxis – Analyse – Theoretisierung) begegnet. Über die Analyse des situierten Wissens der Kulturagent*in wird untersucht, wie die künstlerisch-edukative Zusammenarbeit von Pädagog*innen und Künstler*innen Handlungsspielräume für eine Praxis eröffnen kann, die eine hegemoniekritische Perspektive einbezieht. Mit Charmaz' methodischem Ansatz bedeutet dies:

> *Wenn wir uns darum bemühen, herauszufinden,* wie *Menschen Bedeutung konstruieren, können wir entdecken,* welche *Bedeutungen sie zuschreiben und wie diese Zuschreibungen die Frage danach beantworten könnten,* worum *es bei unserer zum Vorschein kommenden Kategorie geht. (Ebd.: 198; Herv. i. O.)*

Die nachfolgenden Unterkapitel 7.1.1 bis 7.1.3 werden das Codierverfahren der Konstruktivistischen Grounded Theory vertiefen. Im Anschluss wird die Doppelrolle der Forscher*in und Kulturagent*in sowie ihr Eingebundensein in die Praxis als Kulturagent*in und als Forscher*in in Kapitel 7.2 beleuchtet sowie in Bezug auf die Grundprinzipien Konstruiertheit, Prozesshaftigkeit, Komparation und Interaktion gelesen. Kapitel 7.3 wird schließlich in die Anwendung des methodischen Vorgehens einführen. In Kapitel 7.4 wird das konkrete Vorgehen vorgestellt und das Forschungsdesign zusammengefasst.

### 7.1.1 Codierverfahren

Charmaz erläutert das Codierverfahren der Konstruktivistischen Grounded Theory in ihrer Publikation „Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis" (2006). In späteren Texten (Charmaz/Puddephatt 2011; Charmaz 2011, 2012; Charmaz/Thornberg 2020) konkretisiert sie spezifische Aspekte oder antwortet in Gesprächen mit Kolleg*innen auf bestimmte Fragen – diese Publikationen werden hinzugezogen.
Codieren unterstützt dabei, sich theoretische Zusammenhänge zu erschließen und Konzep-

tualisierungen aus dem Datenmaterial zu entwickeln. Eine Konzeptualisierung (Grundprinzip: Konstruiertheit) benennt nicht nur etwas, das sich in den Daten abbildet, sondern liefert darüber hinaus eine Vorstellung davon, welche Tätigkeiten, Situationen oder Handlungen sich anhand der Daten ablesen lassen. Charmaz drückt es 2012 wie folgt aus:

> *Grounded Theory is a systematic method of analyzing and collecting data to develop middle-range theories. This method begins but does not end with inductive inquiry. It is a comparative, iterative, and* interactive *method. The emphasis in grounded theory is on analysis of data; however, early data analysis informs data collection. Most grounded theorist follow an iterative approach, many make comparisons, few construct theory. But the potential is there. (Charmaz 2012: 2; Herv. i. O.)*

Die Konstruktivistische Grounded Theory ist als fortlaufender Suchprozess (Grundprinzip: Prozesshaftigkeit) angelegt: Die einzelnen Phasen des Codierens werden dabei nicht als in sich abgeschlossene Prozesse verstanden, sondern als zirkuläres Verfahren, in dem die eine Phase die andere ablöst, durchdringt oder erneut aufruft. Werden Beziehungen und Vergleiche (Grundprinzipien: Komparation, Interaktion) zwischen Codes, Konzepten, Daten, Memos in den Fokus des Verfahrens gerückt – wie Charmaz dies vorschlägt –, können beim Codieren Handlungen, Prozess und Bedeutungen leichter identifiziert werden. Sie entwickelt wie bereits beschrieben zwei Codierphasen, die den Prozess anleiten: das *initial coding* und das *focused coding*. Das *theoretical coding* versteht sie vor allem als eine Ergänzung des *focused coding* durch existierende theoretische Konzepte und Methoden. Dieser Prozess wird von ihr als *theoretical sampling* beschrieben. Gemeint ist damit: von einem fokussierten Code ausgehend, eine Kategorisierung theoretisch auszudifferenzieren:

> *Major grounded theory strategies that I will discuss here include coding, memo-writing, and theoretical sampling, the most misunderstood strategy. Theoretical sampling means sampling for development of a theoretical category, not sampling for population representation. (Ebd.: 3)*

Beide Phasen, *initial* und *focused coding,* werden vom Codieren und vom Memo-Schreiben angeleitet. Die zweite Phase, das *focused coding,* wird darüber hinaus durch *theoretical sampling* ergänzt. Die wesentlichen Unterscheidungsmerkmale zu anderen qualitativen Methoden sind das Erforschen von Prozessen, die Offenheit gegenüber theoretischen Auffassungen, die Entwicklung vorläufiger Interpretationen durch Codierungen und Kategorisierungen sowie eine systematische Überprüfung und Verfeinerung der wichtigsten theoretischen Ka-

tegorien. Dabei spielt das Sammeln und Vergleichen der Daten, Kategorien, Codierungen, Memos sowie ihr Zueinander-in-Beziehung-Stellen eine wesentliche Rolle.

> *Grounded theory involves using comparative methods at all levels of analysis. Thus, grounded theorist compare data with data, data with codes, codes with codes, codes with categories, and their finished analyses with relevant theoretical and research literatures. (Ebd.: 4)*

Charmaz bietet mit ihrer Version der Grounded Theory konkrete analytische Leitlinien an, um vom Datenmaterial zu einer theoretischen Konzeptualisierung zu gelangen. Ihres Erachtens fördert die Verwendung einer Grounded Theory die analytische Qualität der Forschung:

> *Nonetheless, using grounded theory strategies fosters giving your work an* analytic edge*. What constitutes theory has neither been agreed upon nor codified. I say use the strategies that work for you and your study but be aware of what you do and what you claim. (Ebd.: 3; Herv. i. O.)*

Mit der Verwendung der Konstruktivistischen Grounded Theory wird ein Repertoire unterschiedlicher Vorgehensweisen angeboten, das zu theoretischen Konzeptualisierungen führt. Dabei ist weder festgelegt, was und wie eine Theorie sich darstellt, noch welche methodischen Strategien verwendet werden sollen. Vielmehr fordert Charmaz dazu auf, diejenigen Strategien zu verwenden, die für die Studie geeignet sind. Nicht eine beliebige Wahl, sondern ein bewusstes Auswählen und Zusammenstellen der methodischen Vorgehensweisen steht im Vordergrund, um sich beispielsweise über Leerstellen und *weiße* Flecken bewusst zu werden und diese sichtbar zu machen.

> *Ein Beispiel dafür ist, dass Menschen mit weißer Hautfarbe häufig nicht verstehen, warum* people of color *sich so sehr mit Identität beschäftigen, da sie dies nicht in gleicher Weise tun. Für sie stellt die Hautfarbe kein Problem dar. Es sind diese Dinge, die für Menschen ein Problem darstellen oder Fragen aufwerfen, entlang derer sie Nuancen von Interaktionen auf andere Art und Weise sehen als die Mehrheit.*
> *(Dies. 2011a: 96; Herv. i. O.)*

Die Komponente der (Selbst-)Reflexivität ist insofern auf die methodischen Strategien anzuwenden. Dabei wird mittels Konstruktivistischer Grounded Theory nach dem *Wie* gefragt, beispielsweise nach dem *Wie* des Zustandekommens von Konstruktionen und Sichtweisen. Wird

darüber ein Bewusstsein gebildet, unterstützt das Codierverfahren der Konstruktivistischen Grounded Theory, einen Analysefokus in Bezug auf Handlungen, Prozesse und Interaktionen zu entwickeln. In Form von Codierungen, Konzeptualisierungen und Memos werden die Analysen kontinuierlich in einem zirkulären Verfahren erneut betrachtet und durch weiteres Material gegengelesen. Sichtweisen werden so einer Reflexion und Befragung unterzogen:

> *Coding should inspire us to examine hidden assumptions in our own use of language as well as that of our participants. We construct our codes because we are actively naming data – even when we believe our codes form a perfect fit with actions and events in the studied world. (Dies. 2006: 47)*

Codierungen sind mit Charmaz demzufolge Definitionen von konzeptualisierten Sichtweisen, die abbilden, was die Forschenden in den Daten sehen. Entlang von Codenotizen und Memos können die Daten erklärt, gegengelesen und weiterentwickelt werden, da der Prozess des Codierens als fortlaufende Interaktion mit dem Datenmaterial angelegt ist.

### 7.1.2 Erste Phase des Codierens: *Initial coding*

Das *initial coding* ist ein offener und schneller Codiervorgang. Charmaz empfiehlt, sich von dieser ersten Phase vom Datenmaterial anleiten zu lassen, damit neue Ideen und implizite oder verdeckte Verbindungen hervortreten können (vgl. dies. 2012: 9). Die Daten werden in Segmente aufgeteilt und diese mit Begriffen zusammengefasst. Diese Begriffe werden als Code bezeichnet. Charmaz beschreibt drei Vorgehensweisen dieser Phase: das Wort-für-Wort-Codieren, das Zeile-für-Zeile-Codieren und das Segment-für-Segement-Codieren:

> *Word-by-word and line-by-line coding help you to see the familiar in new light. Incident coding aids you in discovering patterns and contrasts. (Dies. 2006: 55)*

Sie ermöglichen ein „close reading" (ebd.: 46), um einerseits möglichst nah an Situationen, Aktionen und Prozesse heranzukommen und andererseits einen unvoreingenommenen Blick auf die Daten zu entwickeln sowie Verbindungen zwischen Daten herzustellen. Eine vierte Möglichkeit ist das Codieren von *in vivo codes*. Es handelt sich dabei um direkt aus dem Datenmaterial entnommene Begrifflichkeiten, die als Code übernommen werden. Charmaz beschreibt sie als besonderes Verbindungsglied zwischen Konzeptualisierung der Daten und Forschungsteilnehmenden:

> *They offer clues about the relative congruence between your interpretation of participants' meanings and actions and their overt statements and actions.* In vivo codes *can provide a crucial check on whether you have grasped what is significant.*
> *(Ebd.: 57; Herv. i. O.)*

Einerseits sind *in vivo codes*, wie der Name bereits nahelegt, direkte Verweise auf Erfahrungen, das soziale Umfeld oder Rahmenbedingungen von Forschungsteilnehmenden und müssen andererseits genauso konzeptualisiert, verglichen, weiterentwickelt und integriert werden wie alle anderen Codierungen.
In dieser ersten Phase des *initial codings* werden die Daten aufgebrochen. Der Prozess kommt einer Sondierung des Datensatzes gleich. Die daraus hervorgehenden Begriffe sind veränderbar und werden als Material betrachtet, das im Vergleich mit anderen Codes, Daten, Memos gegengelesen werden kann. Charmaz gibt die Empfehlung, Begriffe für die Codierung zu nutzen, mit denen sich Aktionen und Prozesse darstellen lassen, und formuliert: „Keep your codes short, simple, active and analytic" (ebd.: 50). Das *initial coding* ist bewusst als Initialzündung, als Suchprozess angelegt: Provisorische, vergleichende und in den Daten verankerte Codierungen werden formuliert, um neue Aspekte aus den Daten abzulesen. Charmaz erläutert den provisorischen Status als Möglichkeit, den Blick offen zu halten:

> *They are provisional because you aim to remain open to other analytic possibilities and create codes that best fit the data you have. You progressively follow up on codes that indicate that they fit the data. Then you gather data to explore and fill out these codes.*
> *(Ebd.: 48)*

Die Autorin hält es darüber hinaus für unvermeidlich, dass jede sich aus dem Prozess heraus entwickelnde Forschung Leerstellen produziert. Aber: *initial coding* kann dabei unterstützen, diesen auf die Spur zu kommen. Als zirkuläres und prozessorientiertes Verfahren ermöglicht die Konstruktivistische Grounded Theory auf dieser Grundlage kontinuierlich neue Daten zu generieren, um auf die Leerstellen zu reagieren. Mittels Vergleich wird einerseits ein Interagieren mit dem Datenmaterial möglich, andererseits werden Codierungen stetig weiter konzeptualisiert und verdichtet. Und wie Charmaz ausführt:

> *Hence, simultaneous data collection and analysis can help you go further and deeper into the research problem as well as engage in developing categories.* (Ebd.: 48)

Der Prozess des Codierens und Vergleichens wird von ihr als analytischer Arbeits- und Lernprozess beschrieben (vgl. Charmaz 2006: 46). Die erste Phase des Codierens wird so lange durchgeführt, bis Codierungen entwickelt worden sind, die in der nächsten Phase, dem *focused coding,* fokussiert und weiter konzeptualisiert werden können. Das Ziel dieser ersten Phase liegt einerseits im Öffnen der Daten und andererseits darin, diesen Prozess des Öffnens so lange zu praktizieren, bis Codierungen identifiziert werden, die weiter ausdifferenziert und ausgearbeitet werden sollen:

> *During* initial coding, *the goal is to remain open to all possible theoretical directions indicated by your readings of the data. Later, you use focused coding to pinpoint and develop the most salient categories in large batches of data. Theoretical integration begins with focused coding and proceeds through all your subsequent analytic steps. (Ebd. 46: Herv. S. B.)*

Die darauffolgende Phase, das *focused coding,* nimmt die Codierungen in den Blick, die nun weiterentwickelt werden können.

### 7.1.3 Zweite Phase des Codierens: *Focused coding*

Die entweder am meisten genutzten Codierungen aus der ersten Phase, oder aber Codierungen, die eine besondere Aufmerksamkeit der Forscher*in erhalten, können in der zweiten Phase, dem *focused coding,* weiterverfolgt werden, indem der Datensatz sortiert, synthetisiert, integriert und organisiert wird. Charmaz erläutert:

> *These codes are more directed, selective, and conceptual than word-by-word, line-by-line, and incident-by-incident coding (Glaser, 1978). (Ebd.: 57)*

Die zweite Phase beginnt damit, starke, viel genutzte oder signifikante Codierungen weiterzuverfolgen, indem nun größere Datenpassagen codiert werden. Dies ist kein linearer Prozess. Vielmehr können zuvor codierte Datensätze erneut auf eine Fragestellung hin betrachtet und in dieser Phase einbezogen werden, um eine Perspektive zu schärfen oder mit einem neuen Blick weitere Aspekte in dem Datenmaterial zu finden. Entlang der Interaktion mit dem Datenmaterial werden Perspektiven *erweitert* oder neu gebildet sowie Präkonzepte hinterfragt oder neu orientiert. Charmaz betont immer wieder, dass es sich bei der Konstruktivistischen Grounded Theory um eine Methode im Prozess handelt. Codierungen entstehen und verändern sich. Aufgrund zwischenzeitlich gemachter neuer Erfahrungen können sie revidiert und

weiterentwickelt werden, gerade weil zu einem bestimmten Zeitpunkt Informationen, Erlebnisse, Perspektiven und Positionen gefehlt haben mögen, die während des Forschungsprozesses offengelegt oder ausdifferenziert werden. Charmaz versteht das Codieren selbst als prozessorientiertes Verfahren:

> *Consistent with the logic of grounded theory, coding is an emergent process. Unexpected ideas emerge. They can keep emerging. After you code a body of data, compare your codes and data with each other. (Ebd.: 59)*

Indem verschiedene Daten, Ereignisse, Personen, Phänomene oder bereits ausgewählte Kategorien miteinander verglichen und gruppiert werden, können fokussierte Codierungen ausformuliert, überprüft und als mögliche Kategorien in Erwägung gezogen werden. Der Vergleich der entwickelten Kategorien mit weiteren oder bestehenden Daten ermöglicht, die Konzeptualisierung einer Kategorie zu verdichten und auszuformulieren. Dieser Prozess ist vom Hin und Her, vom Wechsel zwischen den beiden Hauptphasen – *initial* und *focused coding* – geprägt.

> *Grounded theory coding consists of at least two main phases: 1) an initial phase involving naming each word, line, or segment of data followed by 2) a focused, selective phase that uses the most significant or frequent initial codes to sort synthesize, integrate, and organize large amounts of data. (Ebd.: 46)*

Charmaz bezieht in den gesamten Prozess das eigene (Vor-)Wissen und die Erfahrungen der Forscher*in ein. Gerade in der zweiten Phase des Codierens (*focused coding*) erkennt sie ebenso den Einbezug von wissenschaftlichen Diskursen sowie Theorien an und ist darüber hinaus anderen Grounded-Theory-Verfahren gegenüber offen. Das zeigt sich beispielsweise in ihrem Vorschlag, zur Ausdifferenzierung einer Kategorie die Strategie des *axial coding* nach Corbin und Strauss (1996) zu nutzen, um die Qualitäten einer Kategorie genauer zu beschreiben.

> Axial coding *relates categories to subcategories, specifies the properties and dimensions of a category, and reassembles the data you have fractured during* initial coding *to give coherence to the emerging analysis. (Charmaz 2006: 61; Herv. S. B.)*

Das von Corbin und Strauss entwickelte Verfahren des *axial coding* eröffnet eine Vorgehensweise, die es ermöglicht, von einer konkreten Fragestellung ausgehend, Beziehungen zwischen Kategorien auszuformulieren: Mittels vorstrukturierter und heuristischer Instrumente werden sie bestimmt und in ihren Relationen beschrieben (vgl. ebd.: 61).

Trotz dieser Offenheit steht Charmaz dem Verfahren des *axial coding* eher kritisch gegenüber. Sie empfiehlt es Forscher*innen lediglich, wenn diese eine konkrete Struktur und Rahmung in ihrem Forschungsvorgehen bevorzugen. Forscher*innen, die mit der Konstruktivistischen Grounded Theory arbeiten, legt sie nahe, einen offenen Umgang mit Widersprüchen im Forschungsprozess zu entwickeln, um Kategorien mithilfe des empirischen Datenmaterials auszudifferenzieren.

Ausgehend von frühen Codierungen der ersten Phase (*initial coding*), zeigen sich beispielsweise oftmals Aspekte, die einen fokussierten Code erneut befragbar machen und so bestimmte Fragestellungen an das Datenmaterial offenlegen. Wichtig ist, die verschiedenen Eigenschaften einer Codierung oder einer Kategorie auszudifferenzieren, indem sie befragt werden. Zum Beispiel entlang biografischer und sozialer Dimensionen mittels Wenn-, Wie-, Was-, Wer-, Warum-, Wo-Fragen, um Hintergründe und Qualitäten eines Phänomens genauer zu analysieren.

Die zweite Phase, das *focused coding*, kann sowohl Codierungen und Datenmaterial aus der ersten Phase (*initial coding*) einbeziehen als auch um ein *theoretical coding* ergänzt werden. Im Rahmen der Konstruktivistischen Grounded Theory wird das *theoretical coding* von Charmaz als eine weitere Vergleichsfolie beschrieben, um Codes und Kategorien mit einem neuen Blick zu begegnen. Hohage beschreibt in Anlehnung an Charmaz:

> *Ziel ist es, mit Hilfe dieser Theorien und Theoriebausteine mögliche Beziehungen zwischen den zuvor bereits mit Hilfe des* initial *und* focused coding *entwickelten Kategorien zu untersuchen. (Hohage 2016: 119; Herv. i. O.)*

*Theoretical coding* geht als Grundfigur auf Glasers Ansatz der „theoretical sensitivity" (1978) zurück. Charmaz entwickelt diese Grundfigur weiter. Anders als Glaser lehnt sie die entwickelten Codes keiner Liste von Codierfamilien an, sondern öffnet die Codierungen und Kategorisierungen generell gegenüber theoretischen Konzepten und einer abduktiven Forschungslogik (vgl. ebd.: 119–120). Den Prozess beschreibt sie als *theoretical sampling*. „Beim theoretischen Sampling geht es um die Konzepte und Kategorien, die man entwickelt, und um deren Überprüfung" (Charmaz 2011a: 102). Indem wissenschaftliche Diskurse und Theorien hinzugezogen werden, wird ein Dialog zwischen den Daten, Kategorien, Codes und Memos durch die Forscher*in angestoßen. Zusammenfassend formuliert Charmaz:

> *In short, theoretical codes specify possible relationships between categories you have developed in your* focused coding. *[…] Theoretical codes are integrative; they lend form to the focused codes you have collected. […] Hence, these codes not only concep-*

> *tualize how your substantive codes are related, but also move your analytic story in a theoretical direction. (Dies. 2006: 63)*

*Theoretical sampling* dient dazu, fokussierte Codes und Kategorien „auf ein höheres analytisches Niveau zu führen" (Hohage 2016: 120), wie Hohage unterstreicht. Es folgt damit der iterativen Logik der Abduktion[98], um Kategorien theorie- und erfahrungsgeleitet zwischen Daten, Konzeptualisierungen und Feld zu überprüfen und zu verfeinern (vgl. Charmaz 2011b: 191).

> *Die klassische Herangehensweise an Abduktion (Peirce 1958; Reichertz 2012; Rosenthal 2004) beginnt mit einem überraschenden Befund, aber Forschende nutzen auch einen iterativen Ansatz, wenn sie das zu untersuchende Phänomen erklären und ihre sich entwickelnde Kategorie überprüfen. (Ebd.: 192)*

Zum Einsatz kommt die iterative Logik der Abduktion einerseits, um den aus der Analyse hervorgehenden Kategorien zu begegnen und sie zielgerichtet auszudifferenzieren und zu befragen, andererseits, um die entwickelten theoretischen Konzeptualisierungen entlang von erneuten Erfahrungen aus dem praktischen und theoretischen Feld zu überprüfen und eine Regel für die Konzeptualisierung zu (er-)finden Damit wird deutlich, dass Abduktion ein geistiger und gedanklicher Prozess der Forscher*in ist, „der das zusammenbringt, von dem man nie dachte, dass es zusammengehört" (Reichertz 2012: 286), wie der Soziologe Jo Reichertz beschreibt. Und dennoch, dieser gedankliche Prozess geht mit einer Haltung einher und ist nicht beliebig. Abduktion fordert dazu auf, gesellschaftlich anerkannten Phänomenen mit Distanz und einer kritisch-konstruktiven Aufmerksamkeit zu begegnen, um die Möglichkeit einzubeziehen, dass etwas auch ganz anders sein könnte (vgl. Reichertz 2012: 288).

---

98 Das Verfahren Abduktion wurde von dem Pragmatisten Charles Sanders Peirce (1839–1914) eingeführt und weiterentwickelt. Er versteht Abduktion als ein erweitertes Schlussverfahren für empirische Forschung und unterscheidet es von der Deduktion und der Induktion. Reichertz fasst diese bei Peirce unterschiedenen drei Verfahren als ein Verfahren zusammen, mit den Daten umzugehen. Deduktion ist ein Verfahren, dass er auch als Subsumtion beschreibt: „Der in Frage stehende Einzelfall wird einer bereits bekannten Regel untergeordnet" (Reichertz 2012: 284). Deduktion besagt daher nichts Neues, sie zielt darauf ab, Gültigkeit herzustellen (vgl. ebd.). Induktion gliedert Reichertz in quantitative und qualitative Induktion auf: Quantitative Induktion generalisiert von einer Stichprobe auf die Gesamtheit und macht den Einzelfall zu einer Regel (vgl. ebd.: 284). Qualitative Induktion stellt ausgehend von der Stichprobe bestimmte qualitative Merkmale heraus und schließt wiederum hiervon ausgehend auf weitere. Beide induktiven Verfahren stellen keine Gültigkeit her, machen sie aber wahrscheinlich (vgl. ebd.: 285). Abduktion deutet demgegenüber Daten aus. Basierend auf der Ausdeutung werden Merkmalskombinationen zusammengestellt. Reichertz macht darauf aufmerksam, dass es dafür bislang keine Erklärung oder Regeln gibt. Dieses Verfahren beruht auf der Grundidee, dass die Erklärungen gesucht werden müssen beziehungsweise sich blitzartig einstellen. Forscher*innen müssen dafür eine Offenheit den Daten und Erfahrungen gegenüber mitbringen (vgl. ebd.: 285). Abduktion zielt darauf ab, wie Reichertz hervorhebt, „alte Überzeugungen aufzugeben und neue zu suchen" (ebd.: 288). Abduktion beschreibt er als eine Haltung gegenüber dem eigenen Denkprozess (vgl. ebd.).

Die Konstruktivistische Grounded Theory basiert auf diesem Grundverständnis gegenüber Daten sowie auf der Positionierung einer Forscher*in. Charmaz führt aus:

> *Abduktives Denken anerkennt damit sowohl die pragmatische Betonung der kreativen Konzeptualisierungen der Forschenden als auch deren Erfahrung, die [sic!] es bedarf, um diese Konzepte zu formulieren (siehe Peirce 1958). (Charmaz 2011b: 192)*

Das heißt, entlang einer fokussierten Konzeption werden gezielt Daten aufgenommen und erneut analysiert, um die Kategorie stärker zu machen. Mithilfe theoretischer und abduktiver Erklärungen wird daraus eine Theorie entwickelt. Einbezogen werden Daten, Theorien und Erfahrungen der Forscher*in. Charmaz führt aus:

> *The particular form of reasoning invoked in grounded theory makes it an abductive method, because grounded theory includes* reasoning *about experience for making theoretical conjectures and then checking them through further experience.*
> *(Dies. 2006: 103; Herv. i. O.)*

Mögliche Beziehungen zwischen Kategorien helfen, den fokussierten Code zu spezifizieren und entlang von theoretischen Konzepten zu befragen, zu prüfen und analytisch zu konkretisieren. Ein abduktives Verfahren unterstützt einerseits dabei, die Kategorie zu verdichten, und diese andererseits im theoretischen Feld zu verorten. Charmaz und Thornberg schlagen daher vor, die aus der Datenanalyse heraus entstehenden theoretischen Konzeptualisierungen ebenso mit relevanter Literatur des Forschungsfeldes zu vergleichen:

> *After you have completed your analysis, compare it with relevant material from the literature, which may well include case studies and perspectives that you did not address during your earlier review. At this time, your review will be focused on the ideas that you have developed. This review gives you the opportunity to show how your analysis fits, extends, or challenges leading ideas in your field.*
> *(Charmaz/Thornberg 2020: 18)*

Die entwickelten Ideen werden durch existierende und gezielt ausgewählte Theorien gegengelesen, neu orientiert und verdichtet. Umgekehrt kann das Verfahren die Aufmerksamkeit auf eine existierende Theorie lenken, die Anschlüsse für eine konzeptualisierte Kategorie eröffnet.
Die zweite Phase des *focused coding* kann also als Prozess beschrieben werden, der einerseits davon angeleitet wird, das Datenmaterial weiter zu öffnen, und der es andererseits fokussiert,

konzentriert und verdichtet. Und dies entlang von entwickelten Konzeptualisierungen, Memos und Theorien.
Eine Konstruktivistische Grounded Theory ist demnach mehr als das Sichten, Sortieren und Synthetisieren von Datenmaterial. Der Codierprozess ermöglicht es, Ideen analytisch, prozessorientiert sowie erfahrungs- und theoriebasiert auszuarbeiten:

> *Grounded theory coding is more than a way of sifting, sorting, and synthesizing data, as is the usual purpose of qualitative coding. Instead grounded theory coding begins to unify ideas analytically because you kept in mind what the possible theoretical meanings of your data and codes might be. (Charmaz 2006: 71)*

Das Verfahren schließt darüber hinaus an bestehende Theorien an, *erweitert* und ergänzt sie oder zeigt auf, wo Anschlüsse an bestehende Konzepte möglich sind. Das grundlegende Motiv – das mit einem abduktiven Vorgehen einhergeht und eine Konstruktivistische Grounded Theory anleitet – ist der Zweifel, wie neben Charmaz auch die Soziologin Yvonne Albrecht hervorhebt:

> *Dabei handelt es sich um die Bereitschaft, an bisherigen Gewissheiten zu zweifeln; um die Haltung, alte überkommene Überzeugungen und Deutungen aufzugeben und nach neuen zu suchen, die sich als adäquater erweisen. (Albrecht 2016: 248)*

Ein abduktives Forschungsvorgehen setzt den Zweifel als Motiv für Bewegung, Interaktion und Prozesshaftigkeit voraus. Reichertz fügt hinzu, „mit dem Zweifel einhergehen muss jedoch auch der *Wille zum Lernen*“ (Reichertz 2012: 287; Herv. i. O.).
Die anschließenden Fragen leiten das nachfolgende Kapitel 7.2 ein, das die Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in in den Fokus rückt:

> *Wie bildet sich dieses Grundmotiv als Haltung sowohl in der Praxis der Kulturagent*in als auch in der der Forscher*in ab?*

> *Könnte das Motiv des Zweifels anleitend dafür sein, einen Resonanzraum zwischen Forschungs- und Praxisfeld entlang der Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in zu produzieren?*

## 7.2 Situierung: Kulturagent*in und Forscher*in – eine Doppelrolle

Kathy Charmaz sieht, wie bereits erläutert, eine zentrale Unterscheidung zu anderen qualitativen Verfahren in den spezifischen Vorgehensweisen der Konstruktivistischen Grounded Theory. Letztere zielen darauf ab, dass die Forscher*innen „versuchen, so nah wie möglich an die empirische Wirklichkeit heranzukommen" (Charmaz 2011b: 185). Was im Feld sichtbar wird, hängt von der Position der Forscher*in und ihrer Beziehung zu den Forschungsteilnehmenden ab.

> *What you will see and hear depends, of course, on your position in the organization and how you negotiate it. (Dies. 2006: 100)*

Das Verhältnis zwischen Forscher*inposition und dem, was im Feld sichtbar wird, betrachtet Charmaz als relational. Sie verortet die Konstruktivistische Grounded Theory in der Tradition der qualitativen empirischen Forschung und hebt insbesondere methodische und analytische Vorgehensweisen hervor, die der qualitativen Forschung zugeordnet sind, beispielsweise teilnehmende Beobachtung, qualitative Interviews oder dichte Beschreibung. Ihr ist wichtig, dass die Anwendung einer Konstruktivistischen Grounded Theory mit dem Bewusstsein einhergeht, als Forscher*in Interpretationen anzubieten, die in Abhängigkeit zu dem Wissen über das Feld durch sie selbst konstruiert werden (vgl. dies. 2011b: 186):

> *Für uns sind Daten eher Konstruktionen als „Entdeckungen", unsere Analysen eher interpretative Darstellungen als objektive Berichte oder die einzige Sichtweise auf eine Thematik. Dies hat zur Folge, dass wir unser Bewusstsein für Relativität nicht nur in der empirischen Welt mit ihren multiplen Wirklichkeiten, sondern auch mit Blick auf unsere Analysen schärfen. Dieses Bewusstsein begünstigt eine reflexive Haltung in Forschungs- und Schreibprozessen. (Ebd.: 186)*

Die Bildung einer reflexiven Haltung ist nach Charmaz eine Voraussetzung dafür, die eigene Position wahrzunehmen, und sie hilft dabei, die Position der Forscher*in nicht auszuklammern, wie dies beispielsweise in teilnehmenden Beobachtungen passieren könnte. Charmaz unterstreicht: „Da gibt es immer Spannungen, weil Wahrheit ortsgebunden, relativ, historisch, situativ und kontextuell sein kann" (ebd.: 94). Das heißt, der Standpunkt der Forscher*in ist situiert in Ort, Zeit, Kontext und Situation. Für die Analyse von Daten bedeutet das: Ohne Bewusstsein über den eigenen Standpunkt reproduziert die Analyse unreflektiert die Situierung der Forscher*in oder wie Charmaz es formuliert:

> *Es ist eine Art zu sehen, und ich denke, man muss stets selbstreflexiv sein in Bezug darauf, wo man herkommt, um eine Vorstellung von den eigenen Werthaltungen zu haben, da die Dinge, die uns am wichtigsten sind, jene sind, die wir als selbstverständlich vorauszusetzen neigen. (Ebd.: 95–96)*

Die Konstruktivistische Grounded Theory wird von der Idee angeleitet, dass „jede Untersuchung […] im Kontext und der Position verankert [ist; S. B.], in der Zeit und in all diesen Dingen" (ebd.: 96). Charmaz geht dabei vom Zweifel als abduktives Grundmotiv in der Haltung der Forscher*in aus. Der Standpunkt der Forscher*in im Feld beeinflusst insofern nicht nur das Ergebnis, sondern ist anleitend dafür, ob und inwiefern Zweifel, Irritation und Überraschung mit Offenheit begegnet wird. Reichertz fasst zusammen, dass „der abduktive Denkprozess […] Ergebnis einer Haltung gegenüber Daten [ist; S. B.] und gegenüber dem eigenen Wissen: Daten sind ernst zu nehmen, und die Gültigkeit des bislang erarbeiteten Wissens ist einzuklammern" (Reichertz 2012: 288).

Es stellt sich daher die Frage: Wie kann eine Haltung im Rahmen dieser Forschung gebildet werden, die dieses Grundmotiv des Zweifels konstruktiv in den Forschungsprozess einbindet? Die Besonderheit des vorliegenden Forschungsvorhabens ist, dass die Forscher*in sich in einer Doppelrolle befindet: Sie ist Kulturagent*in und Forschende in einer Person. Als Forscher*in ist sie teilnehmende Beobachterin eines Prozesses, an dem sie als Kulturagent*in selbst teilnimmt. Die Kulturagent*in nimmt nicht nur aktiv teil, sie ist gleichzeitig diejenige, die das Feld mit den Akteur*innen produziert und verändert, unabhängig von der teilnehmenden Beobachter*innenrolle. Dabei agiert die Kulturagent*in qua Arbeitsauftrag in unterschiedlichen Rollen.[99]

Anhand der historischen Analyse von Künstler*innen in Schule (Kapitel 2) sowie der Situierung künstlerisch-edukativer Projekte (Kapitel 4) konnte gezeigt werden, dass Kulturagent*innen innerhalb und außerhalb der Projektpraxis in unterschiedlichen Konstellationen des Modellprogramms eine reflexive Praxis produzieren. Mit Blick auf die Forschung wird die Kulturagent*in zum Subjekt, da sie Teil des Beobachteten ist, wodurch automatisch spezifische Interessen dieser Rolle(n) in den Kontext der Forschung eingeflochten sind. Die Doppelrolle eröffnet insofern eine sowohl privilegierte und zugleich herausfordernde Position in Bezug auf die Praxis der Kulturagent*in und die der Forscher*in: Eine besondere Aufmerksamkeit und Reflexivität gegenüber beiden Rollen ist Teil beider Praxen und wird im Rahmen der Forschung weiter gebildet, um Veränderungen, *weißen* Flecken und Leerstellen sowie kontextspezifischen Situationen auf die Spur zu kommen, sie zu identifizieren und wahrzu-

99 Kulturagent*innen werden unterschiedliche Rollen zugeschrieben. So sind sie Prozessbegleiter*in, Moderator*in, Projektmanager*in und -leiter*in, Künstler*in, (Kunst-)Vermittler*in et cetera (Kapitel 2.4).

nehmen. Aber auch, um einen Umgang mit dem Nebeneinanderstehen verschiedener Perspektiven und Positionen – in einer Person – zu entwickeln.

### 7.2.1 Doppelrolle: (Selbst-)Reflexivität

Die (Selbst-)Reflexivität der Forscher*in hebt Charmaz als zentrales Motiv der Konstruktivistischen Grounded Theory hervor. Sie ist Grundlage dafür, Stereotypen, soziale Schemata, Haltungen, Werte, Aversionen, *weiße* Flecken zu thematisieren, kontextualisieren und die Wirklichkeitskonstruktionen der Forscher*in einzubeziehen. (Selbst-)Reflexivität meint im Rahmen dieser Forschungsarbeit einerseits die Selbstaufmerksamkeit gegenüber der eigenen Position, Situierung und Rolle im Erkenntnisprozess sowie andererseits eine konstruktivistische Haltung den zu erforschenden Prozessen gegenüber (vgl. Breuer 2010: 117).
Der Bezugsrahmen der Forscher*in ist in der Konstruktivistischen Grounded Theory Teil des Forschungsprozesses und bezieht folgende raumzeitlichen und historischen Aspekte ein:

1. Standpunktgeprägtheit: Position, Situierung, Lokalisierung
2. Interaktion: Interaktivität und Interventionshaftigkeit der Situationen
3. Kontext: Institution, Rahmen, Situation

Daraus resultiert, dass das Verschieben von Blickwinkeln und Perspektiven eine wesentliche Rolle in einem reflexiven Forschungsselbstverständnis einnimmt. Beispielsweise, um verschiedene Rollen und Zugehörigkeiten im Feld zu verorten, Erfahrungswissen, historische Kontexte und Einschreibungen zu benennen, Expertisen und professionelle Praxen aufzuzeigen sowie die Bedingungen der Interaktion zu analysieren.

### 7.2.2 Doppelrolle: (Selbst-)Reflexivität bilden

Das Vorgehen der dichten Beschreibung (Geertz 1987/2019) ist als besonders hilfreiches methodisches Verfahren identifiziert worden, um die Aufmerksamkeit beiden Rollen (Kulturagent*in und Forscher*in) gegenüber zu schärfen und eine (Selbst-)Reflexivität während des Forschungsprozesses zu bilden.
Der Ethnologe Clifford Geertz hat das Verfahren der dichten Beschreibung im Rahmen der interpretativen Ethnografie entwickelt (vgl. ebd.). Die Aufgabe der Forscher*in ist, die Bedeutung sozialer Ereignisse zu erfassen. Dies geschieht entlang von Beobachtungen einfacher Handlungen. Verschiedene Ebenen werden erfasst, indem eine beobachtete Situation kontextualisiert und ihre sozialen Umstände hervorgebracht werden. Eine dichte Beschreibung lie-

fert eine genaue schriftliche Darstellung einer beobachteten Situation und ist gleichzeitig eine (Re-)Konstruktion derselben durch die Beobachter*in. Der Soziologe Stephan Wolff erläutert, dass Geertz damit „eine bestimmte Form ‚geistiger Anstrengung' bei der Herausarbeitung von Bedeutungsstrukturen gesellschaftlicher Abläufe" (Wolff 1992: 343) bezeichnet. Dichte Beschreibungen sind, dieser Aussage folgend, Interpretationen und Deutungen gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die ausgehend von der Beobachter*in ein Bedeutungsgewebe erzeugen. Ferner beruhen sie auf einer Darstellungspraxis (vgl. ebd.: 344), die auf Handlungs- und Verstehensprozesse eines gesellschaftlichen Zusammenhangs hinweisen. Beispielsweise werden verschiedene Ebenen des Wahrgenommenen, Erfahrenen, Interpretierten und Dargestellten im Schreiben kontrastierend übereinandergelegt. Entscheidend ist, dass die Forscher*in die Beobachtungen interpretiert. Sie schreibt ihnen dadurch Bedeutung ein, bringt selbst theoretische Vorannahmen mit und beeinflusst so den beobachteten Kontext. Auf dieser Grundlage werden aus den dichten Beschreibungen Schlussfolgerungen gezogen (vgl. ders. 2012: 84–96).
Forscher*innen, die mit der Konstruktivistischen Grounded Theory arbeiten, nutzen das Verfahren der dichten Beschreibung. Sie (re-)konstruieren eine theoretische Konzeptualisierung entlang des jeweils spezifischen und historischen Kontextes. Charmaz hebt hervor: „Each theory bears the imprint of its author's interests and ideas and reflects its historical context as well as the historical development of ideas […]" (Charmaz 2006: 140). Das heißt, individuelle und subjektive Voraussetzungen, Präkonzepte und Vorerfahrungen der Forscher*in werden in den Forschungsprozess eingebracht und spielen sowohl bei Geertz als auch bei Charmaz eine Rolle. In der Forschungsarbeit liegt der Fokus auf der Produktion eines (Aushandlungs-)Raums in der Zusammenarbeit von Künstler*innen und Lehrer*innen in künstlerisch-edukativen Projekten. Das spezifische Einbezogensein der Kulturagent*in in diese Zusammenarbeit wird vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen zwischen 2011 und 2015 reflektiert, um dadurch die Position, Situierung und Doppelrolle der Kulturagent*in und der Forscher*in offenzulegen.

*Was bedeuten ihre Positionen für die Wahrnehmung des Feldes? Und was wird daran für die Forschung relevant?*

*In welchen Rahmenbedingungen bewegen sich Kulturagent*in und Forscher*in?*

### 7.2.3 Doppelrolle: Überschreiten, ausweiten, pluralisieren, verwischen

Donna Haraway verfasst in den 1980er Jahren „Ein Manifest für Cyborgs" (Haraway 1985/1995: 33–75). Die in Haraways eingeführte Denkfigur des Cyborg wird im Folgenden erläutert und in Bezug zur Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in gesetzt.

Als feministische Wissenschaftstheoretikerin eröffnet Haraway mit den Cyborgs[100] in dem genannten Essay erstmals eine feministische Lesart dieser Figur. Sie stellt ihre Ausführungen bestehenden gesellschaftlichen Konzepten gegenüber, um einen Austausch über normative Konstruktionen von Wirklichkeit zu eröffnen.

Im Manifest skizziert sie den Cyborg als Wesen der Science-Fiction. Cyborgs sind hybride Organismen, Wesen der gesellschaftlichen Wirklichkeit wie der Fiktion. Figuren, mit denen sie Verständnisse, Verhältnisse und Grenzziehungen sichtbar und (de-)konstruierbar machen möchte. Anstatt auf bekannte binäre Rollenzuschreibungen zurückzugreifen, entstehen in der Denkfigur des Cyborg immer neue mögliche Formen und Figuren im Rahmen gelebter sozialer Beziehungen. Haraway entwirft diese neuen Formen und Figuren als Gegenmodell zu bestehenden westlichen Konzepten wie beispielsweise Frau–Mann, *weiß*–Schwarz, richtig–falsch, Geist–Körper, Selbst–Andere, Kultur–Natur, zivilisiert–primitiv, aktiv–passiv, total–partiell. Diese binären Konzeptualisierungen beschreibt sie als Bestandteil von Herrschaftslogiken und -praktiken über all jene, die, mittels dualistischer Darstellungen, als „Andere" konstruiert werden (vgl. ebd.: 67). Demgegenüber verbindet die Denkfigur der Cyborgs Differenzen und Widersprüche miteinander. Haraway stellt diese teilweise unvereinbaren Widersprüche und Differenzen in der Denkfigur nebeneinander, statt sie zu vereinheitlichen und zu homogenisieren. In einem Interview aus dem Jahr 1990 differenziert sie den Cyborg als ironische[101], widersprüchliche, spannungsvolle, fiktive, politische, vielstimmige, aber auch humorvolle und oppositionelle Figur und führt neben dem Cyborg auch die Metapher des Kojoten und des Trickster ein[102]:

*I tried to address this in my notion of „situated knowledge" which, with the Coyote,*

100 Der Begriff wurde in den 1960er Jahren im Kontext der Raumfahrt eingeführt und genutzt (vgl. Clynes/Kline 1960/2007: 467–475).

101 „Ironie handelt von Widersprüchen, die sich nicht – nicht einmal dialektisch – in ein größeres Ganzes auflösen lassen, und von der Spannung, unvereinbare Dinge beieinander zu halten, weil beide oder alle notwendig und wahr sind. Ironie handelt von Humor und ernsthaftem Spiel. Sie ist auch eine rhetorische Strategie und eine politische Methode, von der ich wünschte, daß sie von sozialistischen Feministinnen mehr beachtet würde. Im Zentrum meiner ironischen Treue, meiner Blasphemie, steht das Bild der Cyborgs." (Haraway 1985/1995: 33)

102 Haraway führt unterschiedliche Metaphern wie beispielsweise den Kojoten, die Figur des Trickster oder den Cyborg ein, um Begegnungen mit unterschiedlichen Wissenskonstruktionen zu beschreiben und zu hinterfragen, die sich einem dualen Wissensverständnis entziehen. Der Einsatz von Pronomen zur Bezeichnung der Natur wird beispielsweise so verschiebbar und kann neu orientiert werden. Viele ihrer Gedanken bettet sie in den Kontext fiktionaler Erzählungen (Haraway 2018). In dem Interview „Cyborgs at Large: Interview with Donna Haraway" formuliert sie: „Folks get mad because you can't be pinned down, folks get mad at me for not finally saying what the bottom line is on these things: they say, well do you or don't you believe that non-human actors are in some sense social agents? One reply that makes sense to me is, the subjects are cyborg, nature is coyote, and the geography is elsewhere." (Haraway 1990: 10)

> *brings in another set of story cycles, where there is a resistance and a trickster, producing the opposite of – or something other than – what you thought you meant. Some kind of operator that tricks you, which is what I suppose the unconscious does. (Dies. 1990: 15)*

Es geht ihr darum, die Beziehung zwischen Natur und Mensch als soziale Beziehung zu beschreiben und Bezeichnungen zu ändern. Der Cyborg ist eine Figur, die Grenzen überschreitet, ausweitet, pluralisiert und verwischt: „Das bedeutet zugleich den Aufbau wie die Zerstörung von Maschinen, Identitäten, Kategorien, Verhältnissen, Räumen und Geschichten" (dies. 1985/1995: 72). Sie ist demnach eine Metapher dafür, die Grenzlinien des Alltags neu zu ziehen, temporäre Netzwerke zu bilden, Dualismen zu hinterfragen, bestehende Konstruktionen von Identität, Beziehungen, Räumen, Rollen, Geschichten mittels spekulativer Gesten zu dekonstruieren und bestenfalls fabulierend zu verändern. Sie ist

> *eine Einladung, sich an einer Form der Fiktion zu beteiligen, die sich dafür einsetzt, Imaginationen einer nahen Zukunft, möglicher Zukünfte sowie unplausibler, aber dennoch realer Gegenwart zu stärken. (Dies. 2018: 189)*

Mit der Figur des Cyborg bietet Haraway eine feministisch-kritische Perspektive auf die Produktion gesellschaftlicher Wirklichkeit an, die von hybriden Wirklichkeiten ausgeht:

> *[…] ich suche nach wahren Geschichten, die gleichzeitig spekulative Fabulationen und spekulative Realismen sind. Es sind Geschichten, in denen Multispezies-SpielerInnen durch partielle und beschädigte Übersetzungen quer zu Differenzen verstrickt sind, SpielerInnen, die noch einmal versuchen, gemeinsam zu leben und zu sterben; und zwar auf eine Art und Weise, die auf immer noch mögliches, endliches Gedeihen und auf Rückgewinnung eingestimmt ist. […] Im Spiel mit Fäden geht es um das Weitergeben und In-Empfang-Nehmen von Mustern, um das Fallenlassen von Fäden und um das Scheitern, aber manchmal auch darum, etwas zu finden, das funktioniert, etwas Konsequentes und vielleicht sogar Schönes; etwas, das noch nicht da war, ein Weitergeben von Verbindungen, die zählen; ein Geschichtenerzählen, das von Hand zu Hand geht, von Finger zu Finger, von Anschlussstelle zu Anschlussstelle – um Bedingungen zu schaffen, die auf der Erde, auf Terra, ein endliches Gedeihen ermöglichen.*
> *(Dies. 2018: 20)*

Dieser Blick Haraways korrespondiert mit Charmaz' methodischem Ansatz, situiert, interaktiv, komparativ, prozessorientiert und kollaborativ zu forschen.
Mit dem wissenschaftstheoretischen und feministischen Denken bietet Haraway einen Rahmen an, das Verhältnis der Doppelrolle als Spielraum zu verstehen, um bestehende Bedingungen (Strukturen, Konzepte, Kategorien, Rollen und Praktiken) zu befragen, neu zu sortieren und in Bewegung zu bringen sowie eine kritisch-reflexive Positionierung innerhalb beider Rollen zu entwickeln. Der Auftrag besteht darin, durch ironische, widersprüchliche, spannungsvolle, fiktive, politische, vielstimmige, aber auch humorvolle und oppositionelle Interaktionen – Überschreitungen, Ausweitungen, Pluralisierungen, Verwischungen – kurz: einen Resonanzraum zwischen Forscher*in und Kulturagent*in zu produzieren und darin bestehende Positionen in Bewegung zu (ver-)setzen.

*Welche Resonanzen werden identifizierbar, in Bezug auf das Feld, die Akteur*innen, die Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in?*

### 7.2.4 Doppelrolle: Theorie-Praxis-Relation

Um ein Instrumentarium zu formulieren, das kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume in der Organisation Schule eröffnen kann, so die Annahme, dürfen Theorie und Praxis nicht getrennt voneinander erforscht und beschrieben werden. Vielmehr müssen diese ausgehend von ihrem Produktionsverhältnis analysiert werden. Diesem Produktionsverhältnis wird mit den vier Grundprinzipien Konstruiertheit, Prozesshaftigkeit, Komparation und Interaktion begegnet, die in Kapitel 7 eingeführt worden sind.
Das Zusammenspiel der Beziehungen aller Körper, Dinge und Akteur*innen sowie gesellschaftlicher Rahmungen und historischer Kontinuitäten ist aktiv an der Produktion von Theorie und Praxis beteiligt. Das heißt, auch die Doppelrolle Forscher*in und Kulturagent*in ist in dieses Produktionsverhältnis einzubeziehen und wird entlang der oben genannten Prinzipien analysiert. Voraussetzung für beide Rollen ist eine (Selbst-)Reflexivität, um den Konstruktionen und Präkonzepten in den jeweiligen Praxen zu begegnen. Hierbei stellt sich die Frage, wie die Konstruiertheit, Prozesshaftigkeit, Komparation und Interaktion auf die Doppelrolle angewendet werden kann.
Konstruiertheit weist darauf hin, dass etwas hergestellt, gebaut oder entworfen worden ist. In Bezug auf das Rollenverhältnis Kulturagent*in und Forscher*in sowie den vorliegenden Forschungszusammenhang werden unter anderem Bedeutungen hergestellt, indem Situationen entlang von Codierungen und dichten Beschreibungen durch die Forscher*in interpretiert werden. Das Grundprinzip macht darauf aufmerksam, dass die strukturellen Bedingungen

sowie die Positionen, Perspektiven, Privilegien, Interaktionen, Standorte und das Vorwissen der Autorin in den Forschungsprozess einbezogen werden müssen, um in Bewegung gebracht zu werden und Reproduktionen zu begegnen (vgl. Charmaz 2011b: 184). Demnach sind ebenso die Positionen der Forschungsteilnehmenden (sowie die der Autorin) Teil der Analyse. Wissenskonstruktion wird als interaktiv, sozial, situiert und lokal hergestellt (vgl. Haraway 1995: 73–97) verstanden. Die Interaktionen der Forscher*in mit dem Datenmaterial wie mit den Forschungsteilnehmenden bilden einerseits unterschiedliche Konstellationen und Spannungsverhältnisse im Praxisfeld, aber auch in und mit der Forschung ab. Andererseits werden Reflexivität und Sensibilität für diese Konstellationen und Spannungsverhältnisse in beiden Feldern gebildet. Welche Aufmerksamkeit und Reflexivität gegenüber dem Produktionsverhältnis Theorie–Praxis wird gebildet?

Prozesshaftigkeit: Jede fundierte Theorie ist durch vergangene und gegenwärtige Verwicklungen, Interaktionen, Perspektiven und Positionen von und mit Menschen konstruiert. Das Bewusstsein und die Reflexion des Standpunktes einer Forscher*in im Forschungsprozess ist daher nicht nur notwendig, sondern eine Voraussetzung dafür, implizite Handlungen und Bedeutungen in den Analysen explizit zu machen. Wie in Kapitel 3 herausgestellt, können Begriffe als „Werkzeuge der Wahrnehmung" (Mecheril 2016: 12) verstanden wesentlich zur Gestaltung der Welt beitragen. Sie geben in dem Moment über gesellschaftliche Wirklichkeit Aufschluss, wenn die mit ihnen verbundenen Praktiken analysierbar werden. Konkret sollen im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" Kinder und Jugendliche an der Gestaltung der Welt mittels Kunst und Kultur beteiligt werden. Wenn das Reproduktionsverhältnis von Praxis und Theorie dazu beiträgt, Welt zu gestalten, also die Dynamiken zwischen Körpern, Räumen, Dingen und Sprache die Erzählungen sozialer Strukturen reproduzieren, ist die Bildung eines Bewusstseins für die Doppelrolle Forscher*in und Kulturagent*in wesentlich. Einerseits ist in der Doppelrolle die Relation von Praxis und Theorie angelegt und eröffnet eine kontinuierliche Bewegung und einen Abgleich zwischen Praxiserfahrungen und Theoriekonzeptionierung. Das heißt, das Resonanzverhältnis zwischen Praxis- und Forschungsfeld ist in der Grundfigur der Doppelrolle angelegt und produziert eine Rückkopplung auf beide Felder. Andererseits stellt sich die Frage, ob dieser Prozess entlang von Interaktion und Komparation abbildbar wird, um die Prozesshaftigkeit dieser spezifischen Relation zu analysieren. Wie bildet sich das Produktionsverhältnis von Theorie und Praxis innerhalb der Doppelrolle ab?

Komparation: Zusammengefasst geht aus dem oben Genannten hervor, dass das Bewusstsein und die Reflexion über die Konstruiertheit und Prozesshaftigkeit der Datengenerierung und -analyse Voraussetzung dafür ist, dem Produktionsverhältnis von Praxis und Theorie auf die Spur zu kommen und diesem zu begegnen. Wenn sich Bedeutung in sozialen Interaktionen

darstellt und Daten die Grundlage dafür bilden, theoretisierende Konzepte zu konstruieren, können Komparation und Interaktion auch als methodisches Werkzeug dafür betrachtet werden, den Interaktionsprozess der Doppelrolle abzubilden sowie sicht- und verhandelbar zu machen. Was ist der Unterschied zwischen einer Forscher*in, die als Teil des Feldes teilnehmende Beobachtungen macht und sich auf ihre Forscher*innenrolle konzentriert, sowie einer Forscher*in, die neben der Forscher*innenrolle eine weitere Rolle im Feld einnimmt und diese Rolle von der Forscher*in erforscht wird?

Interaktion: Komparation und Interaktion mit dem Datenmaterial unterstützen die Forscher*in dabei, eine reflexive Haltung zu entwickeln: Sowohl gegenüber den Handlungen und Situationen im Feld als auch zwischen Forscher*in und Kulturagent*in. Das schließt die Forschungsteilnehmenden und das Forschungssetting ebenso ein wie die analytischen Konstruktionen der Forscher*in, um davon ausgehend neue Perspektiven im Forschungsprozess wahrzunehmen. Bezogen auf die Doppelrolle geht damit für die Kulturagent*in einher, dass wiederum ihre Wahrnehmung auf das Praxisfeld geschärft wird und sie neue Perspektiven auf ihre Praxis entwickelt. Geschichtete Analysen und eine reflexive Bedeutungskonstruktion sind Voraussetzungen hierfür (vgl. Charmaz 2011b: 200). Werden Komparation und Interaktion sowohl auf den Forschungsgegenstand künstlerisch-edukativer Praxis als auch auf die Doppelrolle angewendet, kann das Zusammenspiel der Beziehungen aller Akteur*innen, Dinge und Körper sowie gesellschaftlichen Rahmungen und historischen Kontinuitäten nicht nur als Gegenstand des Forschungsprozesses einbezogen, sondern darüber hinaus als involvierter und aktiver Teil des Produktionsverhältnisses von Theorie und Praxis erprobt werden. Welche spezifische Qualität liegt in der Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in?

Die Beschreibung der Doppelrolle im Verhältnis zu den vier Prinzipien verdeutlicht, dass die beiden Rollen kontinuierlich und in Relation zueinander stattfinden. Ausgehend von den Erfahrungen der Kulturagent*in wird ihre Rolle in Relation zur Rolle der Forscher*in und unter der Prämisse der vier herausgearbeiteten und hier nochmals aufgeführten Fragestellungen in den folgenden vier Unterkapiteln rekonstruiert:

1. Konstruiertheit: *Welche Aufmerksamkeit und Reflexivität gegenüber dem Produktionsverhältnis Theorie und Praxis wird gebildet?*
2. Prozesshaftigkeit: *Wie bildet sich das Produktionsverhältnis von Theorie und Praxis innerhalb der Doppelrolle ab?*
3. Komparation: *Was ist der Unterschied zwischen einer Forscher*in, die als Teil des Feldes teilnehmende Beobachtungen macht und sich auf ihre Forscher*innenrolle konzentriert sowie einer Forscher*in, die neben der Forscher*innenrolle eine weitere Rolle im Feld einnimmt und diese Rolle von der Forscher*in erforscht wird?*

4. Interaktion: *Welche spezifische Qualität liegt in der Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in?*

### 7.2.5 Konstruiertheit: Reflexivität stärken

Mit dem Grundprinzip Konstruiertheit ist darauf aufmerksam gemacht worden, dass die strukturellen Bedingungen sowie die Positionen, Interaktionen und das Vorwissen der Autorin in den Forschungsprozess einbezogen werden müssen. Damit einher geht die Bildung einer Reflexivität, durch die das Produktionsverhältnis zwischen Theorie und Praxis in den Fokus gerückt werden kann. In dem folgenden Unterkapitel werden verschiedene Passagen des Memos *PE_MM: Warum habe ich die Daten ein weiteres Mal sortiert?* (vgl. Anhang, Anlage I: Memo 2019_1) über den Umgang mit den Daten hinzugezogen: Einerseits wird darin die Praxis der Forscher*in im Verhältnis zu der Praxis der Kulturagent*in reflektiert, andererseits werden verschiedene Parallelen in den Handlungen und Vorgehensweisen aufgezeigt, die darauf schließen lassen, dass sich die Prozesse beider Figuren gegenseitig beeinflussen, bedingen und inspirieren:

> *Obwohl ich also nicht in der vorgeschlagenen zirkulären Form meine Daten aufnehmen und sofort analysieren konnte, entwickelte ich ein Zirkulieren mit dem gesamten Material[103], das sowohl die Daten, die Methode, die Fragestellung, mein theoretisches Vorwissen, meine Arbeitsperformance als Kulturagentin und entsprechend meine Arbeitsperformance als Forscherin betraf – der gesamte Forschungsprozess wurde von mir als zirkulär produziert und verarbeitet.*
> *(Anhang, Anlage I: Memo 2019_1: 2, hier: 486[104])*

In der Doppelrolle wird die Praxis der Kulturagent*in zum Material. Das Material wird wie folgt beschrieben:

> *Konkret heißt Material hier nicht, dass die Praxis der Kulturagentin im klassischen Sinn zum Datenkorpus gehört. Das zirkuläre Vorgehen der Praxis als Kulturagentin*

103 Alle Einflussfaktoren auf die Forschung werden als Material betrachtet.

104 Das Anlagenverzeichnis umfasst unterschiedliche Materialien wie Memos, Interviews oder Gespräche. Im Verzeichnis finden sich alle zitierten Ausschnitte eines Memos, Interviews oder Gesprächs, nicht aber das gesamte Material, daher ändert sich in der Auflistung die Seitenzahl im Verhältnis zum eigentlichen Umfang des Materials. Im Text markiert der Verweis auf das jeweilige Material daher die Anlage, das heißt, das Material, aus dem zitiert wird, sowie die ursprüngliche Seitenzahl und die Seitenzahl, unter der das Zitat in der Anlage zu finden ist.

*entspricht vielmehr dem zirkulären Vorgehen im Forschungsprozess. Die Projektentwicklung (künstlerisch-edukativer Projekte) ist in unterschiedliche Phasen geteilt. Von der Konzipierung über die Durchführung bis hin zur Reflexion, Modifizierung und Weiterentwicklung. Auch das Forschungsvorgehen ist in verschiedene Phasen gegliedert, die in einem zirkulären Vorgehen angeordnet sind und den Phasen meiner Art und Weise einer Projektentwicklung, -durchführung, -reflexion und -weiterentwicklung entsprechen.*
*Das heißt, in dem Vorgehen der Forschung spiegelt sich das Vorgehen der Kulturagentin wider und daraus lassen sich wiederum Rückschlüsse auf das methodische Vorgehen ziehen. Aber nicht nur das. Diese Verzahnung deutet die Haltung der Forscherin an, die wiederum auf die Haltung der Kulturagentin schließen lässt und möglicherweise Korrespondenzen zwischen Feld und Methode aufzeigt. (Ebd.: 3, hier: 487)*

In der Korrespondenz der Vorgehensweisen spiegelt sich die jeweilige Praxis der anderen Rolle wider: Die Haltung der Forscher*in wird sichtbar und verweist auf die Haltung der Kulturagent*in sowie auf Korrespondenzen zwischen Feld und Methode. Im Austausch und der Reflexion der Vorgehensweisen werden die tatsächliche Praxis und die Reflexion wie die Theoretisierung der Praxis verknüpft und beeinflussen die jeweils andere Vorgehensweise:

*Hervorheben möchte ich, dass daran ablesbar wird, wie Praxis und Theorie (in meiner Praxis) miteinander verzahnt sind, und dass sie sich in diesem Forschungsvorhaben aufgrund der Doppelrolle in besonderer Weise bedingen. Die allgemein bekannte Regel, dass Methode und Fragestellung zueinanderpassen sollten, wird erweitert durch die Korrespondenz des Vorgehens der Kulturagentin im Feld mit der Vorgehensweise der Forscherin im Forschungsprozess. (Ebd.: 3–4, hier: 487)*

Diese Erkenntnis hat einen wesentlichen Einfluss auf die Entscheidung, mit der Konstruktivistischen Grounded Theory zu arbeiten. Denn das entwickelte Bewusstsein stellt eine besondere Nähe zur empirischen Wirklichkeit und zur Forschungsrealität her. Charmaz argumentiert:

*[…] that situating grounded theories in their social, historical, local, and interactional context strengthens them. Such situating permits making nuanced comparisons between studies. (Charmaz 2006: 180)*

Die Relevanz des Kontextes, seine historische Entwicklung und das situierte Wissen sind nicht nur wesentliche Merkmale dieser Methode, sie werden von Charmaz als wichtig he-

rausgehoben, weil sie die Forschung stärken sowie nuancierte Vergleiche zwischen Studien ermöglichen. Die Doppelrolle eröffnet die Chance, eine besondere Aufmerksamkeit und Reflexivität für das Produktionsverhältnis von Theorie und Praxis zu bilden. Dabei wird sowohl der Forschungsprozess gestärkt als auch die Praxis der Kulturagent*in – jeweils in der spezifischen Situierung. Das Eingebundensein in beide Kontexte stärkt ein reflexives Vorgehen in beiden Praxen.

### 7.2.6 Prozesshaftigkeit: Theorie-Praxis-Relation

Entlang des Verhältnisses von Theorie und Praxis wird in Kapitel 3.1 ein Kulturbegriff herausgearbeitet, der das ‚Verlernen' von Privilegien in den Fokus rückt. Dem geht voraus, dass Theorie und Praxis als Felder beschrieben werden, die in einem Produktionsverhältnis zueinander stehen. Lefebvre beschreibt dieses Verhältnis als eine Dynamik zwischen Körpern, Räumen, Dingen und Sprache, das heißt, die Interaktionen verschiedener Akteur*innen produzieren einen gemeinsamen Raum. Diese Dynamik bezeichnet er als soziale Reproduktion: Ein Begriff und die dem Begriff verbundene Praxis stehen in einer Abhängigkeit zueinander. Spivak macht zudem darauf aufmerksam, dass bestehenden Konzepten, Begriffen und Praxen hegemoniale Strukturen eingeschrieben sind, die auch Lefebvres Beschreibung nach wirksam bleiben, werden sie nicht verlernt.
Wird an den in Kapitel 3 herausgearbeiteten Kulturbegriff erinnert, muss dieser als hegemoniale, Privilegien sichernde und Differenz produzierende Strategie identifiziert werden. Entlang von Distinktion und Selbstregulierung bleibt ein *double bind* wirksam, wenn der zum Einsatz kommende Kulturbegriff nicht explizit und kontinuierlich befragt wird. Die vorliegende Forschung untersucht einerseits, inwieweit eine künstlerisch-edukative Praxis im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" dazu beitragen kann, Kultur als Praxis der Anerkennung von Widersprüchen und des In-Kontakt-Tretens mit einer konflikthaften und selbstermächtigenden Praxis zu verstehen. Andererseits wird die Rolle der Kulturagent*in in Bezug auf die Produktion künstlerisch-edukativer Praxen mit Blick auf einen kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum erforscht. Mit Spivak kann ästhetische Bildung dabei unterstützen, einem Unbehagen gegenüber unüberwindbaren Widersprüchen – den *double binds* – im Spiel zu begegnen und neue Handlungsspielräume zu imaginieren (vgl. Spivak 2013: 116). Wird darüber hinaus in Betracht gezogen, dass im Rahmen einer Konstruktivistischen Grounded Theory die Forscher*in als Teil der Welt betrachtet wird, die sie beforscht (vgl. Charmaz 2006: 10), könnte in der Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in ein besonderes Potenzial liegen, das Produktionsverhältnis von Praxis und Theorie auf der einen Seite zu reflektieren und auf der anderen Seite dem Unbehagen gegenüber bestehenden Positionen

und (Re-)Produktionen spielerisch (im Tun) zu begegnen. Charmaz' Aussage verstärkt diesen Eindruck: „Eine Grounded Theory wird durch frühere sowie gegenwärtige Beziehungen und Interaktionen mit Menschen, Perspektiven und Forschungspraktiken konstruiert." (Charmaz 2006: 10; Übersetzung S. B.) Wie äußert sich das Produktionsverhältnis von Theorie und Praxis innerhalb der Doppelrolle? Und wie bildet sich die Relation in der jeweiligen Praxis ab?

> *Das jeweilige Vorgehen als Forscherin und als Kulturagentin beeinflusste sich – Praxis und Theorie wurden ständig zueinander in den Abgleich gebracht. Feld, Forschungs- und Kulturagent*innenpraxis sowie das Forschungssetting bewegten und veränderten sich dadurch kontinuierlich. Anfangs war genau das eine Herausforderung, zumal ich diesen Prozess noch nicht beschreiben und entsprechend für mich verarbeiten konnte. Ich entwickelte erst im Laufe der Zeit ein Vertrauen darin, dass diese Beweglichkeit Teil des Prozesses ist, und jede Änderung, jedes neu Anschauen eine Möglichkeit war, alles zu präzisieren, weiterzuentwickeln, zu modifizieren.*
> *(Anhang, Anlage I: Memo 2019_1: 4, hier: 488)*

Mit der Doppelrolle wird in beiden Praxen eine reflexive Haltung gegenüber den Prozessen und Vorgehensweisen angelegt und gebildet. Die Praxiserfahrung wird ausgehend von der Reflexion und Theoretisierung im Forschungsprozess weiterentwickelt. Die Forschung beeinflusst damit explizit die Praxis im Feld. Umgekehrt entwickelte sich der Forschungsprozess in direkter Korrespondenz zur Praxiserfahrung weiter. Theoretische Positionen können mit den Erfahrungen in der Praxis abgeglichen und überprüft werden. Ein Dialog und Resonanzverhältnis zwischen Praxiserfahrungen und Theoriebildung entsteht kontinuierlich und automatisch. Die Doppelrolle verlangt, dass eine (Selbst-)Reflexivität den eigenen Prozessen gegenüber kontinuierlich (weiter-)entwickelt wird.

Ein impliziter Fokus des Modellprogramms liegt – ohne damit aufgrund der Förderlogik[105] in der Praxis explizit umgehen zu können – auf der Veränderung des Feldes: „Kulturagenten für kreative Schulen" ist implizit ein kulturelles Schulentwicklungsprogramm. Bewegungen bringen Veränderungen mit sich. Sie stehen grob formuliert im Gegensatz zu Gewohnheiten, Ritualen und Traditionen. Die binäre Gegenüberstellung verschiedener Qualitäten, wie beispielsweise beweglich und unbeweglich oder sicher und unsicher, verdeutlicht das Spannungsfeld, in dem Kulturagent*innen implizit agieren. Mit der Doppelrolle ist darüber hinaus die

105 Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" ist als Bundesmodellprogramm von 2011 bis 2015 in verschiedenen Bundesländern durchgeführt worden. Die Organisation Schule untersteht in Deutschland jedoch den jeweiligen Ländern. Ein Programm, das durch die Bundeskulturstiftung gefördert wird, darf daher nicht explizit die Veränderung des Feldes als Ziel deklarieren.

doppelte Herausforderung verbunden, einen Umgang mit der Beweglichkeit des jeweiligen Feldes (dem Praxisfeld von drei Schulen sowie dem Forschungsfeld) zu entwickeln und gleichzeitig Unsicherheiten als Teil des jeweiligen Arbeitsprozesses anzunehmen und anzuerkennen.
Beweglichkeit und prozessorientiertes Arbeiten in der Dynamik und in dem Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Praxen (Kulturagent*in, Forscher*in) zu erfahren, ist eine wichtige Voraussetzung dafür, den Prozess einer kulturellen Schulentwicklung im Praxisfeld zu begleiten und zu beforschen. Mit Blick auf das Produktionsverhältnis von Praxis und Theorie kann ausgehend von der vorherigen Beschreibung formuliert werden, dass es in der Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in möglich ist, diesem Verhältnis reflexiv zu begegnen: Wie können Kulturagent*innen einen (selbst-)reflexivenAnsatz in ihrer Arbeit stärken, der die Verbindung zwischen Theorie und Praxis sichtbar und verhandelbar macht? Die Doppelrolle ermöglicht, Theorie und Praxis in einem zirkulären und komparativen Prozess miteinander abzugleichen:

> *Mittels praktischer Erfahrung entstand das Verstehen über das theoretische Konzept. Dieses Vorgehen leitet nach wie vor auch meine Praxis [in beiden Bereichen: Forschung und Kulturagentin; S. B.] an. In der Praxis als Kulturagentin war dieses Vorgehen essenziell, um die Akteur*innen aus der Schule in die Zusammenarbeit mit den Künstler*innen zu bringen oder die Idee einer kulturellen Schulentwicklung nicht nur einzubeziehen, sondern es zu ihrer Sache zu machen. (Anhang Anlage I: Memo 2019_1: 5, hier: 489)*

In der Doppelrolle kann dem Produktionsverhältnis von Praxis und Theorie mit einer besonderen Sensibilität begegnet werden. Spivak nutzt die Konzept-Metapher des „Hineinwebens", um hierüber deutlich zu machen, dass die bestehende Textur nur das reproduziert, was in diese eingewebt worden ist (hierzu ausführlich Kapitel 3.1). Sie betrachtet die Produktion von Theorie als Praxis, die wesentlich an der Gestaltung der Welt teilnimmt. So verstanden ist sowohl die Forscher*in als auch die Kulturagent*in daran beteiligt, wie sich in der Praxis Theorie (re-)produziert und in der Theorie Praxis (re-)produziert und wo Unterbrechungen aktiv durch die jeweilige Akteur*in hergestellt werden können. Das heißt, auch die Frage, mit welcher Methode die Forschung getätigt wird, ist wesentlich. Denn darin schreibt sich ein, wie mit den Daten umgegangen wird, wie der Forschungsprozess gestaltet wird, kurz: Welche Konzepte und Vorstellungen ausgehend von den Daten entwickelt werden, auf welche ein Fokus für die vertiefende Analyse gesetzt wird, und folglich, welche Theoretisierung sich daraus ableitet.

### 7.2.7 Komparation: Zirkuläre Korrespondenz

Um ein Instrumentarium zu formulieren, welches kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume in der Organisation Schule ermöglicht, so die Hypothese, dürfen Codierungen, Konzepte und Theoretisierung sowie das Praxisfeld nicht getrennt voneinander erforscht und beschrieben, sondern müssen diese ausgehend von ihrem Produktionsverhältnis analysiert werden. Dem Produktionsverhältnis von Theorie und Praxis (Kapitel 3) kann schlussendlich nur dann in diesem methodischen Vorgehen begegnet werden, wenn vorab ein Bewusstsein für Reproduktion und Positionierung entwickelt worden ist (Kapitel 7.1). Eine Konstruktivistische Grounded Theory wird entlang der Prinzipien Konstruiertheit, Prozesshaftigkeit, Komparation und Interaktion entwickelt. Mit der Doppelrolle wird es möglich, diese Prinzipien nicht nur auf den Forschungsgegenstand (hier: künstlerisch-edukative Praxis im Modellprogramm) anzuwenden. Vielmehr fällt die Wahl des methodischen Vorgehens auf die Konstruktivistische Grounded Theory, weil sich darin eine Korrespondenz zu dem Vorgehen in der Praxis wiederfindet: Was ist der Unterschied zwischen einer Forscher*in, die als Teil des Feldes teilnehmende Beobachtungen macht und sich auf ihre Forscher*in-Rolle konzentriert, sowie einer Forscher*in, die neben der Forscher*in-Rolle eine weitere Rolle im Feld einnimmt und diese wiederum von der Forscher*in erforscht wird?
Die Korrespondenz des zirkulären Vorgehens beider Prozesse (Praxisfeld und Forschungsfeld) eröffnet die Möglichkeit, das Zusammenspiel der Beziehungen der beteiligten Akteur*innen, Dinge und Körper sowie gesellschaftlichen Rahmungen und historischen Kontinuitäten nicht nur als Gegenstand des Forschungsprozesses einzubeziehen, sondern als involvierten und aktiven Teil des Produktionsverhältnisses von Theorie und Praxis zu experimentieren. Mit dem folgenden Memoausschnitt wird der Frage nachgegangen: Welche Resonanzen zeigen sich, was lenkt sie und wie werden sie verhandelt?

> *Beispielsweise verschob [sich; S. B.] der Arbeitsfokus von den aufgenommenen Daten auf die Fragestellung, auf die Kontextualisierung der eigenen Praxis. Oder eine Frage wurde virulent: Wie beispielsweise, sollte ich wirklich mit der GTM (Grounded Theory Methode) arbeiten? Oftmals folgte ich dem Pfad, der sich hinter der Frage verbarg, wodurch sich ein zirkuläres Vorgehen wie von selbst ergab. […] So legte ich mich zwar zu Beginn der Arbeit fest, mit der Grounded Theory zu arbeiten, hinterfragte aber sehr lange, ob diese Methode wirklich zu meiner Fragestellung und dem Forschungskontext passen würde. Natürlich hatte dieses Hinterfragen auch etwas damit zu tun, dass ich mir die Methode erst einmal erschließen musste, sie durchdringen wollte, und dass die Komplexität der Grounded Theory aus sich heraus in der Praxis viele Fragen aufwirft.*

> *In meinem Fall führte das Fragen dazu, dass ich mitten in der Forschung das methodische Vorgehen infrage stellte und eine etwa dreimonatige Methodenrecherche vornahm, um am Ende wieder bei der Grounded Theory zu landen, allerdings mit der Fokussierung auf der Konstruktivistischen Grounded Theory von Kathy Charmaz. (Anhang, Anlage I: Memo 2019_1: 1–2, hier: 485–486)*

Charmaz und Belgrave explizieren bestimmte Aspekte in der Konstruktivistischen Grounded Theory, die in anderen Methoden und Verfahren der Grounded Theory weniger stark oder gar nicht als Anspruch formuliert und angesprochen werden:

> *Grounded theory is an inductive, emergent method, which researchers not only can use to conceptualize their data but also to construct imaginative theoretical interpretations. As such, grounded theory conflicts with several main neoliberal assumptions and practices*[106] *(Charmaz/Belgrave 2018: 3)*

Es handelt sich um ein induktives und prozessorientiertes Verfahren, in welchem Daten nicht nur konzeptualisiert werden. Charmaz und Belgrave weisen darauf hin, dass es sich um fantasievolle theoretische Interpretationen handelt, die von der Forscher*in konstruiert werden. Sie machen damit explizit, dass es sich bei dem Konzeptualisieren um einen situierten, konstruierenden, auf Erfahrung beruhenden und interpretativen Vorgang handelt, der einer abduktiven Forschungslogik folgt. Die Forscher*in wird in den Daten sichtbar. Außerdem steht dieses methodische Verfahren im Widerspruch zu neoliberalen Annahmen und Praktiken in der Forschung, wie sie ausführen:

> *A major effect of neoliberalism on social scientific research is a resurgence of assumptions and practices supporting the reification and bureaucratization of the logical-deductive paradigm of conducting research with its quest for quantification. Thus, neoliberal values influence what stands as creditable data as well as how to obtain it. (Ebd.: 4–5)*

Im Fokus dieser neoliberalen Praktiken und Annahmen steht dabei die Glaubwürdigkeit der Daten, die mit einer Verdinglichung und Bürokratisierung eines logisch-deduktiven Forschungsprozesses und seiner Quantifizierung einhergeht. Grounded-Theory-Methoden hin-

106 Das betrifft beispielsweise Auftragsforschungen sowie die Bürokratisierung und Überwachung von Forschungsprozessen, die Bevorzugung quantitativer gegenüber qualitativer Forschung bei Forschungsstipendien. Induktive, offene und prozessual angelegte qualitative Methoden sind oftmals mit mehr Zeitaufwand verbunden als deduktiv quantitative Methoden, die zählbare Daten hervorbringen.

gegen benötigen Zeit, sie beginnen mit einer offenen Fragestellung, die sich erst im Forschungsprozess ausdifferenziert. Der Auswertungsprozess basiert auf einem komparativen Verfahren: Codierungen werden untereinander, mit Memos, mit Konzepten und weiteren Daten verglichen. Der folgende Memoausschnitt verdeutlicht, dass das Vorgehen der Auswertung sich aus dem Prozess der Analyse heraus entwickelt:

*[…] ich [möchte; S. B.] begründen, warum ich die Daten ein zweites Mal analysierte und neu sortierte. Genau wie alles andere eignete ich mir auch ATLAS.ti*[107] *durch Ausprobieren an. Als ich einige Monate nach dem letzten Analyseprozess wieder in die Daten ging, wollte ich die entwickelten Kategorien überprüfen. Ich hatte zuvor das erste Mal einen Methodenworkshop bei Susanne Friese besucht, in dem sie das Programm ATLAS.ti erklärt hatte, und ich wusste, dass ich zwar intuitiv nach ihrem Prinzip damit arbeitete, allerdings gab es einen Unterschied. Ich benutzte die Zitatebene nicht, um offene Codierungen zu entwickeln, sondern begann gleich in der Codierebene. Aus diesem Grund wollte ich überprüfen, ob ich meine Analyse in der Form weiterverfolgen konnte oder davon ausgehend möglicherweise ein Problem für den weiteren Analyseprozess entstehen würde.*

*Als ich die Daten ins Verhältnis zu [Frieses; S. B.] Ansatz überprüfte, stellte ich fest, dass es zwar kein Problem war, dass ich nicht mit der Zitatebene arbeitete, allerdings entsprachen die formulierten Kategorien eher einer Art deduktiver Vorwegnahme. Die Kategorien waren nicht aus den Daten heraus formuliert worden. Stattdessen fiel mir auf, dass ich Konzepte übernommen hatte, mit denen ich in meiner Praxis [als Kulturagentin; S. B.] arbeitete, die aber aus existierenden Theorien stammten, wie etwa „Verlernen" oder „Dissens".*

*Für mich bedeutete das, dass ich ein weiteres Mal die Daten bearbeiten musste, wollte ich theoretisierende Konzepte unmittelbar aus den Daten heraus formulieren können. Das ergab auch insofern Sinn, weil ich schon mehrfach vor- und zurückgegangen war. Sei es, weil ich drei Monate damit zubrachte, das Methodendesign zu überprüfen, oder weil ich feststellte, dass ich andere formale Fehler gemacht hatte, die manchmal nicht rückgängig zu machen waren. Das Prinzip Learning by Doing führte teilweise dazu, dass ich viel mehr Schleifen drehen musste, um zu dem Prinzip zu finden, das meinen Forschungsprozess anleiten konnte – ausgehend von meiner Praxis und Bezug nehmend auf die Theorie. Gleichzeitig implizierte dieses Prinzip ein zirkuläres Vorgehen. (Anhang, Anlage I: Memo 2019_1: 4–5, hier: 488–489)*

107 ATLAS.ti ist eine computergestützte Software, mit der Datensätze analysiert werden können. Die Software wurde für die qualitative Datenanalyse von Grounded-Theory-Projekten entwickelt (vgl. Friese 2016: 483–484; vgl. Schütte 2007: 58). ATLAS.ti ist primär ein Werkzeug zur Unterstützung des Analyseprozesses (Kapitel 7.4.2).

Die Vorgehensweisen der Konstruktivistischen Grounded Theory spiegeln sich nicht nur in der Fragestellung des vorliegenden Vorhabens, sie zeichnen sich darüber hinaus in den Vorgehensweisen ab, die die Praxis hervorbringt, die Gegenstand der Forschung ist. Praxis- und Forschungsfeld stehen entlang der Doppelrolle Forscher*in und Kulturagent*in in einem Resonanzverhältnis, das sowohl die Aufmerksamkeit im jeweiligen Feld als auch den Prozess und die nachfolgende(n) Interaktion(en) lenkt.

### 7.2.8 Interaktion: Involviertsein

Die Konstruktivistische Grounded Theory geht vom Zweifel aus. Ein anscheinend unbegründbares Unbehagen verweist möglicherweise auf etwas, dem nachgegangen werden kann, um den tieferen Sinn in den Daten zu verstehen. Nicht nur die Forschung wurde ausgehend von einem solchen Unbehagen begonnen, auch Kapitel 3 ist hiervon ausgehend entstanden: Mit einem aufkeimenden Zweifel wird die Frage relevant, welchen Kulturbegriff das Modellprogramm vertritt. Die Aussagen, die auf der Internetseite zwischen 2011 und 2015 formuliert worden sind, sowie Aufschriften der Autorin aus dem Jahr 2011 verweisen auf Zielsetzungen des Programms, die den Begriff der kulturellen Teilhabe stark machen. Das Unbehagen leitet eine Recherche zum historischen Kontext künstlerisch-edukativer Projekte ein. Die folgende Passage eines Memos kontextualisiert das Unbehagen, die darauffolgende Recherche und Entstehung von Kapitel 3:

> *Je tiefer ich in die historische Recherche einstieg, desto größer wurde mein Unbehagen. Ein Unbehagen, das sich aus der Praxis heraus speiste, wie ich zunehmend verstand. Immer mehr Widersprüche wurden sichtbar zwischen dem, was Kulturelle Bildung im Diskurs repräsentierte, und dem, was ich in der Praxis erlebte. Als dann die Abschlusspublikation des Programms einen Verweis auf den Kulturbegriff lieferte, mit dem das Modellprogramm agierte, war meine Verwirrung noch größer.*
> *Hier wurde von einem weiten Kulturbegriff gesprochen, mit Bezug zur UNESCO-Erklärung von 1982. Der Widerspruch, den ich wahrnahm, verstärkte das Unbehagen. Wie sollte ich die erlebte Praxis damit in Einklang bringen? Wie konnte von einem Kulturbegriff dieser Offenheit gesprochen werden, wenn doch in der Praxis nichts von alledem sichtbar, vor allem aber spürbar war? Wie war dieser Bruch möglich? Wie sollte ich mit dieser Verschiebung in meiner Praxis als Kulturagentin umgehen? Was hieß das in Bezug auf meine Position, meine Situierung?*
> *(Anhang, Anlage I: Memo 2020_1: 5–6, hier: 499)*

Der Bezug zur UNESCO-Erklärung wird in Kapitel 3 als Verweis auf die Menschenrechte gelesen, die wiederum als Referenz hinzugezogen werden, um den Kulturbegriff des Modellprogramms zu benennen, zu stützen und zu legitimieren. Entlang dieses Beispiels zeichnet sich einerseits das *double bind* ab, das entlang eines als universal begriffenen Kulturbegriffs zwischen Praxisfeld und theoretischer Kontextualisierung hervortritt. Überdies deutet sich hierüber an, worauf Spivak hinweist, wenn sie davon spricht, dass Privilegien erst verlernt werden müssen. Damit ein Aushandlungsprozess über einen Kulturbegriff möglich werden kann und in der Konsequenz Kulturalität auf struktureller Ebene verhandelbar wird, müsste in einem ersten Schritt die Trennung von Theorie und Praxis als zwei unterschiedliche Felder – als distinktive und selbstregulierende Praktik, als Aktualisierung von Kolonialität mittels kapitalistischer Strukturen – strukturell (von Programmseite) anerkannt und weitervermittelt werden.

Liegt in der Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in eine besondere Qualität, diesem Phänomen zu begegnen? Ein konstruktivistischer Ansatz, mit den Daten zu verfahren, meint Charmaz und Belgrave zufolge eine reflexive Untersuchung von Werten, Standpunkten und Forschungshandlungen der Forscher*in und ihrer Forschungsteilnehmenden:

> *[…] developing a deeply reflexive examination of our values, standpoints, and research actions […]. It entails learning to recognize how our worldviews, languages, meanings, an unearned privileges enter our research in tacit ways as well as examining ourselves in the research process. (Charmaz/Belgrave 2018: 15)*

Sie betonen, dass Weltanschauungen, Sprachen, Bedeutungen und Privilegien Teil jeder Forschung sind und daher im Forschungsprozess von der Forscher*in reflektiert und einbezogen werden müssen. Der nachfolgende Memoausschnitt gibt Aufschluss darüber, wie die Interaktion zwischen den Rollen dazu beiträgt, eine Aufmerksamkeit für die jeweils andere Praxis zu entwickeln:

> *Die Doppelrolle Forscherin-Kulturagentin spielte eine große Rolle dabei, dass ich mich von dem Unbehagen in der Forschung leiten ließ. Die direkte Involvierung in die Praxiserfahrungen als Kulturagentin verringerte den Abstand zur Praxis so sehr, dass ich dem Unbehagen aus einer intrinsischen Motivation heraus in der Forschung folgen musste, weil es mich persönlich betraf. Im doppelten Sinn des Wortes. Es hatte Auswirkungen auf meine Arbeitsperformance, dass von einem universalen Kulturbegriff ausgegangen, aber dieser im Rahmen des Modellprogramms nicht reflektiert wurde. Und dies wiederum hatte Auswirkungen auf die Zielsetzung des Modellprogramms, sodass kulturelle Teilhabe*

> *nicht in Bezug auf seine kolonialen, distinktiven und selbstregulierenden Implikationen zur Debatte gestellt wurde. (Anhang, Anlage I: Memo 2020_1: 6–7, hier: 499)*

Beide Aspekte, die mangelnde Reflexion und die fehlende Debatte, haben bis heute (Kapitel 5) letztlich Auswirkungen darauf, wer als Kulturagent*in arbeitet. Und schließlich haben diese Aspekte Auswirkungen darauf, was in die vorherrschende Textur eingewebt wird. Die Relation von Theorie und Praxis verbindet Vergangenheit und Gegenwart miteinander, wie entlang von Lefebvre in Kapitel 3 zusammengefasst werden konnte. Sie schreiben sich in die sozialen Räume ein, das heißt in die Körper,Dinge, Räume und Sprache(n). Spivak spricht von einer symptomatischen Reproduktion von Strukturen und Privilegien (vgl. Spivak 1990: 1–2), die sich ebenfalls an diesem Beispiel abbildet. Das „zerrissene kulturelle Gewebe" (dies. 2008a: 44) kann in die Textur eingebunden werden, wenn die Relation von Theorie und Praxis Kulturalität als Differenz (vgl. Gürses 2010: 291) in einem komplexen Verfahren gegenseitiger und horizontaler Übersetzung statt in einer allgemeinen Theorie verhandelbar macht. Diese mangelnde Übereinstimmung von theoretischer Kontextualisierung und Praxiserfahrung wird im Rahmen der Doppelrolle virulent: Sie zeigt sich in dem Resonanzverhältnis zwischen Forscher*in und Kulturagent*in. Sie zeichnete sich in Form eines Unbehagens ab. Und sie wird im Miteinander-in-den-Dialog-Treten und in den Interaktionen zwischen den Rollen sowie ihrer jeweiligen Involvierung zwischen Praxiserfahrung und theoretisierender Positionierung sichtbar. Das, was sich in diesen Interaktionsprozessen zwischen Kulturagent*in und Forscher*in abzeichnet, was sichtbar wird, basiert auf einer Umkehrung der Richtung von binären Oppositionen und eröffnet ein Reflexionsverhältnis. Und es eröffnet in einem Wechselspiel von Annäherung und In-Distanz-Treten einen Zwischenraum. Dieses Wechselspiel eröffnet ein „Bewusstsein für Gegenseitigkeit" (hooks 1994: 11; Kapitel 4; Kapitel 7), verbunden mit der Bereitschaft, sich darin zu verändern, verändert zu werden. So, wie im Memoausschnitt ausgeführt wird:

> *Indem ich dem Unbehagen folgte, wurde die Gewalt aufgedeckt, die mit dieser oben beschriebenen Trennung zwischen theoretischer Annahme und praktischer Umsetzung einherging (vgl. Spivak 1990: 8). (Anhang, Anlage I: Memo 2020_1: 7, hier: 499)*

Spivak schlägt vor, mit solchen nicht offengelegten Aporien zu spielen. Ihr zufolge entsteht im Spiel mit paradoxen Handlungsweisen ein Zwischenraum, in dem die Mechanismen sicht- und reflektierbar werden. Die Doppelrolle Forscher*in und Kulturagent*in kann vielleicht als eine Spielform verstanden werden, mit der eine Haltung des Sowohl-als-auch und ein Bewusstsein für die Verflechtung von Form, Inhalt und Akteur*innen eingeübt und experimentiert werden kann. Die Haltung selbst wird von dem Grundmotiv des Zweifelns angeleitet und muss als

Ausgangspunkt verstanden werden, dass Bedingungen geschaffen werden können, Kultur als Praxis der Anerkennung und des spielerischen In-Kontakt-Tretens mit einer konflikthaften und selbstermächtigenden Praxis zu experimentieren.

### 7.2.9 Situierung: Differenz – antizipieren, reflektieren, verhandeln, bewegen

Entlang der Grundprinzipien Konstruiertheit, Prozesshaftigkeit, Komparation und Interaktion wurde gezeigt, dass im Rahmen der Doppelrolle eine besondere Aufmerksamkeit und Reflexivität gegenüber dem Produktionsverhältnis von Praxisfeld und Forschungspraxis entwickelt und gestärkt wird: Zweifel, Unbehagen oder Irritation zeigen sich ausgehend von Differenzerfahrungen, die sich zwischen dem Erleben in der einen Praxis gegenüber der anderen abbilden.
Dieses Resonanzverhältnis in der Doppelrolle involviert die Kulturagent*in in die Co-Produktion und Co-Konstruktion von Wissen im Herstellungsprozess sozialer Wirklichkeit. Durch das gleichzeitige Involviertsein in diese Produktionsprozesse als Forscher*in entsteht eine besondere Informiertheit sowie eine spezifische Reflexivität zum Feld. Eine solche Informiertheit und Reflexivität im Forschungsprozess herzustellen, ist Ziel vieler Forschungsvorhaben, wie Charmaz in dem folgenden Zitat darlegt:

> *The goal of much ethnography is to gain an insider's depiction of the studied world. Nonetheless, like other researchers, ethnographers bring their theoretical training and methodological tools to their work. From the research participants' standpoint, the ironic outcome may be an outsider's report (Pollner & Emerson, 2001).*
> *(Charmaz 2006: 21)*

Zwischen Forscher*in und Kulturagent*in sowie Forschungsteilnehmenden kann beispielsweise aufgrund der gemeinsamen und kontinuierlichen Zusammenarbeit rasch ein Vertrauensverhältnis aufgebaut werden, das es ihnen ermöglicht, sich gegenseitig einzuschätzen. Bestimmtes Kontextwissen existiert aufgrund gemeinsam gemachter Erfahrungen[108], wodurch

108 Gemeinsam gemachte Erfahrungen stellen Vertrauen her, ermöglichen Kontextwissen. Also: Wer arbeitet dort, wie wird gemeinsam gearbeitet und warum? Was sind Beweggründe? Implizite und explizite Motivationen der Akteur*innen sind ausgehend von einer vorherigen Zusammenarbeit möglicherweise leichter zu entschlüsseln. Wo wird gemeinsam gearbeitet? Welche Konflikte existieren? Unausgesprochene und ausgesprochene. Wie werden die Gegebenheiten des Kontextes erlebt? Wie wird in der Praxis mit Herausforderungen umgegangen? Wie stehen diese im Verhältnis zu gemeinsamen Reflexionstreffen? Welche expliziten und impliziten Regeln sind Teil der Zusammenarbeit?

das Verhalten zwischen Personen oder Reaktionen aufeinander leichter einzuordnen ist: Welche Haltung ist den Akteur*innen in ihrem Arbeitskontext wichtig? Wie zeigt sich diese Haltung im Rahmen einer Zusammenarbeit? Oder auf welche Hindernisse stoßen Kulturagent*in und Lehrperson in ihren Interaktionen? Gleichzeitig bilden jedoch ein Vertrauensverhältnis zwischen der Forscher*in und den Forschungsteilnehmenden, die gemeinsam gemachten Erfahrungen oder die Kenntnis über implizite Regeln eine Herausforderung, den Blick offen halten zu können, Irritationen zu erkennen und darüber hinaus zuzuordnen. Denn über das enge Verhältnis mögen bestimmte Situationen als selbstverständlich vorausgesetzt erscheinen. Charmaz mahnt daher kontinuierlich die (Selbst-)Reflexivität der Forscher*in als eine wesentliche Grundvoraussetzung der Konstruktivistischen Grounded Theory an (vgl. dies. 2011a: 95–96).

Deutlich geworden ist, dass die Doppelrolle entlang der Grundprinzipien kontinuierlich und in Relation zueinander Spiel- und Vorgehensweisen der jeweiligen Rolle offenlegt und dabei in den jeweiligen Praxisprozessen Qualitäten ausbildet: Reflexivität, Theorie-Praxis-Relation, zirkuläre Korrespondenz der Praxen und Involviertsein. Das Verschieben der Blickwinkel und Perspektiven wird als Voraussetzung für ein reflexives Forschungsverständnis identifiziert und entlang von raumzeitlichen und historischen Kriterien analysiert:

1. Standpunktgeprägtheit: Position, Situierung, Lokalisierung
2. Interaktion: Interaktivität und Interventionshaftigkeit der Situationen
3. Kontext: Institution, Rahmen, Situation

Mit diesen Kriterien bietet Haraway eine feministisch-kritische Perspektive auf die Produktion gesellschaftlicher Wirklichkeit an. Ihr Blick korrespondiert mit Charmaz' methodischem Ansatz – situiert, interaktiv, komparativ, prozessorientiert und kollaborativ zu forschen.

Die Interaktionen zwischen Forscher*in und Kulturagent*in eröffnen eine besondere Aufmerksamkeit und Reflexivität für das Produktionsverhältnis von Theorie und Praxis. Dabei wird sowohl der Forschungsprozess gestärkt als auch die Praxis der Kulturagent*in – jeweils in der spezifischen Situierung. Das Eingebundensein in beide Kontexte stärkt ein reflexives Vorgehen beider Praxen. Es unterstützt dabei, zu identifizieren, wie sich in der Praxis Theorie und in der Theorie Praxis (re-)produziert und wo Unterbrechungen aktiv durch die Kulturagent*in oder die Forscher*in hergestellt werden können. Das sich daraus herstellende Resonanzverhältnis zwischen Forscher*in und Kulturagent*in lenkt einerseits die Aufmerksamkeit im jeweiligen Feld, andererseits den Prozess und die nachfolgenden Interaktionen. Auf der anderen Seite ist es diese spezifische Aufmerksamkeit auf Prozesse und Interaktionen, die in den direkten Fokus beider Rollen gerückt wird und Irritationen, Zweifel, Unbehagen sowie

Widersprüche identifizierbar macht. Oder wie in den vorherigen Kapiteln ausgedrückt: Das Verhältnis der Doppelrolle produziert einen Zwischenraum, in dem beide Rollen und Praxen miteinander verschwimmen und wieder auseinandertreten. Was macht diesen Zwischenraum im Wechselspiel zwischen Annäherung und In-Distanz-Treten aus?

> *Es ist vielleicht ein Raum der Kritik im foucaultschen Sinne, in dem Entunterwerfung stattfinden kann – ein Raum der „freiwilligen Unknechtschaft" und „reflektierten Unfügsamkeit", ein Raum für die Möglichkeit des Unmöglichen. Das „entschiedene Vielleicht" will einem Unverhältnis gerecht werden, das sowohl die Notwendigkeit der Entscheidung als auch jene der Kritik an den bestehenden Angeboten zur Entscheidung zugleich möglich macht. Ausgehend davon, dass es eine Alternative zu den zur Entscheidung stehenden Alternativen gibt, gilt es, sich für diese zu entscheiden, ohne sie bereits zu haben. (Sternfeld 2009: 129)*

Sternfeld beschreibt in dem vorangegangenen Zitat einen Raum, der Differenzerfahrungen als Möglichkeiten für etwas einräumt, das es noch nicht gibt, für das es sich aber dennoch zu entscheiden gilt (vgl. ebd.: 128). Was meint Differenz an dieser Stelle genau? In Bezug auf die Doppelrolle wird von einem Resonanzraum gesprochen, in dem Irritationen und Unbehagen beispielsweise im Aufeinandertreffen von Praxiserfahrung und Reflexionen sowie theoretisierenden Konzepten entstehen. Das Aufeinandertreffen macht Widersprüche sicht- und bestenfalls reflektierbar. Wie aber wird der Widerspruch zu einer Möglichkeit? Wird die Perspektive des Philosophen Gilles Deleuzes hinzugezogen, muss der Blick noch einmal auf den Begriff der Differenz gelenkt werden:

> *Die Differenz und die Wiederholung sind an die Stelle des Identischen und des Negativen, der Identität und des Widerspruchs getreten. Denn nur in dem Maße, wie man die Differenz weiterhin dem Identischen unterordnet, impliziert sie das Negative und läßt sich bis zum Widerspruch treiben. Der Vorrang der Identität, wie immer sie auch gefaßt sein mag, definiert die Welt der Repräsentation. Das moderne Denken aber entspringt dem Scheitern der Repräsentation wie dem Verlust der Identitäten und der Entdeckung all der Kräfte, die unter der Repräsentation des Identischen wirken. (Deleuze 2007: 11)*

Deleuze' Zitat verdeutlicht, dass das Wahrnehmen einer Differenzerfahrung oftmals dazu verleitet, die Differenz zu benennen und diese negativ einzuordnen. Bewertungen gehen meist von Normierungen aus, von gesetzten Regeln und Gewohnheiten. Eine Differenz zu dieser Norm produziert eine Abweichung und eine besondere Aufmerksamkeit. Wird die Aufmerk-

samkeit dazu genutzt, die Abweichung der Norm als Variation zu betrachten, entstehen neue Möglichkeiten.
Charmaz argumentiert, dass die Reflexivität der Forscher*in durch ständiges Vergleichen der Daten und das Einnehmen einer situierten Perspektive mittels Co-Produktion und Co-Konstruktion von Wissen entsteht. Im Gegenüberstellen mit den Daten, den Perspektiven der Teilnehmenden sowie möglichen Theorien wird die Perspektive der Forscher*in kontinuierlich reflektiert, weiterentwickelt und entlang des empirischen Feldes bestätigt oder modifiziert. Zweifel werden zum Motor und Wegweiser, um Fragen zu stellen:

> *Doubt involves having reservations about what is happening or happened, defining uncertainty, and interrogating ready explanations. (Charmaz 2016: 2)*

Das Verhältnis der Doppelrolle setzt einen ähnlichen Prozess in Bewegung. Die spezifische Herausforderung besteht darin, dass die jeweilige Rolle in dem kontinuierlichen Changieren nie festgeschrieben wird, sondern beweglich bleibt. Die jeweils andere Perspektive wird co-konstruiert und co-produziert, reflektiert und entwickelt sich im Verhältnis zur Differenz weiter. Durch das Vorhandensein der anderen Rolle wird die Differenz beispielsweise in Form eines Zweifels, eines Unbehagens oder einer Frage beschreib- und reflektierbar. Kurz: Im Changieren beider Rollen entsteht ein Raum der Differenz. Entlang von Deleuze' Kritik an Georg Wilhelm Friedrich Hegel formuliert Stefan Groß-Lobkowicz:

> *An die Stelle des Selbstidentischen, das sich aus der Negation als höheres Wesen begreift, setzt Deleuze die Differenz selbst, die als begriffslose Differenz Identität erst konstruiert oder möglich macht. Nicht die Identität geht der Differenz voraus, die Deleuze nicht als Gegensatz, und nicht wie Hegel als höchsten Gegensatz, denkt, sondern die Differenz stiftet die Identität, die Differenz ist das bewegliche Moment, der Anstoß der begrifflichen Bewegung. (Groß-Lobkowicz 2009: o. S)*

Indem die Differenz als Teil des Forschungssettings ausgewiesen wird, wird sie integriert und nicht negiert. Sie eröffnet Möglichkeiten in einem Zwischenraum, um im Handeln zwischen Forscher*in und Kulturagent*in sowie zwischen Forscher*in und Forschungsteilnehmenden Differenz(en) zu antizipieren, zu reflektieren, zu verhandeln und letztlich Perspektiven zu bewegen.
Das Grundverständnis der Konstruktivistischen Grounded Theory korrespondiert mit der beschriebenen Forschungshaltung, die auch im Changieren der Doppelrolle zum Ausdruck kommt. Charmaz formuliert dies wie folgt:

> *Konstruktivist/innen erkennen nicht nur die Relativität und Bedingtheit der Daten an, sondern auch, dass sich Subjektivität ebenso in der Analyse wie in der Datenerhebung niederschlägt. Statt deren Existenz im Mantel objektiver Wissenschaft zu leugnen, plädieren sie dafür, Standpunkte, Positionen, Umstände und Interaktionen zu explizieren, die die Analyse beeinflussen. […] Aus konstruktivistischer Sicht sind Analysen bedingt, kontingent und unvollständig. (Charmaz 2011b: 194)*

Mit anderen Worten werden Differenzen als Möglichkeiten wahrgenommen. Der beschriebene Zwischenraum, der in Folge der Interaktionen der Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in entsteht, könnte mit Sternfeld als ein Raum für die Möglichkeit des Unmöglichen (vgl. Sternfeld 2009: 129) begriffen werden. Haraways Konzept des situierten Wissens stärkt diese Forschungshaltung: Sowohl die Überschneidung von Bedeutungen und Körpern als auch von beweglich wahrgenommenen Linien und Ideen produziert einen Raum. Einen Raum der Interaktion entlang von Differenz(en) (vgl. Haraway 1995: 73–97).
Die Konstruktivistische Grounded Theory folgt einem konstruktivistischen Selbstverständnis, unterschiedliche Daten werden vergleichend zueinander ins Verhältnis gestellt und ständig in einem co-konstruktiven und co-produktiven Prozess reflektiert und zu theoretischen Konzeptualisierungen verdichtet. Im Nebeneinanderstellen von situiertem Wissen, das aus der Differenz der Daten, der Akteur*innen, der Theorien und entlang der gemeinsamen Interaktionsprozesse sicht- und verhandelbar wird, entstehen theoretisierende Konzeptualisierungen, die einen Resonanzraum beschreibbar machen.
Das folgende Kapitel 7.3 stellt die Anwendung der Konstruktivistischen Grounded Theory ausgehend vom Motiv des Zweifels vor, schließlich wird in Kapitel 7.4 das methodische Vorgehen im Zwischenraum von Kulturagent*in und Forscher*in konkretisiert, um das Forschungsdesign abschließend zusammenzufassen.

## 7.3 Die Anwendung der Konstruktivistischen Grounded Theory

Eine Konstruktivistische-Grounded-Theory-Studie basiert auf den Prinzipien Konstruiertheit, Prozesshaftigkeit, Komparation und Interaktion, wie in den vorherigen Kapiteln argumentiert. Dabei ist das Verhältnis zwischen den Forschungsteilnehmenden und der Forscher*in ebenso in den Blick zu nehmen wie die Positionierung und Situierung der Forscher*in selbst. Als Besonderheit dieser Forschungsarbeit konnte in Kapitel 7.2 die zweifache Involviertheit der Forscher*in und Kulturagent*in herausgearbeitet werden: Entlang der Doppelrolle wird es möglich, dass die Phänomene und deren Prozesse stärker in den Blick der Forschung gerückt werden. Charmaz formuliert:

> *Grounded theory ethnography gives priority to the studied phenomenon or process – rather than to a description of a setting. Thus, from the beginnings of their fieldwork, grounded theory ethnographers study what is happening in the setting and make conceptual rendering of these actions. A grounded theory ethnographer likely moves across settings to gain more knowledge of the studied process. Other ethnographic approaches often focus on topics […] and usually take a more structural than processual approach. (Charmaz 2006: 22)*

Der Gegenstand dieser Forschung ist Teil eines Transformationsprozesses, weshalb es nicht darum geht, Thesen aufzustellen, die Fragestellung und Vorannahmen beweisen, sondern aufgrund der gesammelten Daten zu beschreiben, welche Prozesse sichtbar werden. In gleichem Maße geht es darum, wie sich Prozesse verändern, weiterentwickeln und durch die Forschungsteilnehmenden und die Forscher*in modifiziert und beeinflusst werden. Mit einer Konstruktivistischen Grounded Theory können nach Charmaz Prozesse in den Blick genommen und untersucht werden:

> *A process consists of unfolding temporal sequences that may have identifiable markers with clear beginnings and endings and benchmarks in between. The temporal sequences are linked in a process and lead to change. (Ebd.: 10)*

Das Verfahren wird von ihr als Methode im Prozess bezeichnet (vgl. dies. 2011b: 190). Grundvoraussetzung dafür ist, dass die Perspektive der Forscher*in explizit als situierte und reflexive Position im Verhältnis zu den Positionen der Forschungsteilnehmenden steht. Diese Voraussetzung folgt einem konstruktivistischen Selbstverständnis, das im Rahmen dieses Forschungsvorhabens zwischen Forschungspraxis und Praxisfeld changiert.
Durch die Offenlegung struktureller Hegemonien in ihrer Doppeldeutigkeit entlang künstlerisch-edukativer Projekte sowie des Resonanzverhältnisses zwischen Kulturagent*in und Forscher*in (Kapitel 4; Kapitel 7.2) können Formen der Übersetzung im Praxisfeld experimentiert und für die Forschungspraxis sichtbar gemacht werden. Dieses Offenlegen produziert einen Zwischenraum. Im Nebeneinanderstellen von situiertem Wissen wird im Handeln zwischen den Akteur*innen (Kulturagent*in, Forscher*in, Künstler*innen, Lehrpersonen) Differenz erfahren, verhandelt und bewegt. Daten werden in einem co-konstruktiven sowie co-produktiven Prozess reflektiert und zu theoretischen Konzeptualisierungen verdichtet. Ausgehend von Differenz machen diese Konzeptualisierungen einen Transformationsraum im Sinne eines Resonanzraums zwischen Forschungspraxis und Praxisfeld beschreibbar.
Ein mögliches Instrumentarium kontextspezifischer (Aushandlungs-)Räume in der Organisa-

tion Schule muss, so die Annahme, zwischen Forschungspraxis und Praxisfeld entstehen. Die vorliegende Forschungsarbeit wird das Produktionsverhältnis von Theorie und Praxis sowohl theoretisch beschreiben als auch für die Organisation Schule und für die konkrete Praxis der Akteur*innen fruchtbar machen. Das folgende Kapitel beschreibt ausgehend von einer konkreten Situation im Praxisfeld das Motiv des Zweifels als Beginn für die Forschung. Auf dieser Basis erfolgt die Einführung und Zusammenfassung des Forschungsdesigns entlang der empirischen Daten, der Strukturierung der Daten sowie der entwickelten Fragestellung. Wie sieht eine konkrete Anwendung in beiden Praxen aus, die das Motiv des Zweifels zum Ausgangspunkt nimmt?

### 7.3.1 Anlass der Forschung: Starting from a position of doubt

Anlass für die vorliegende Studie ist ein tiefgreifender Zweifel, der sich in der Praxis als Kulturagent*in und in Zusammenarbeit mit dem Kollegium einer Schule, Künstler*innen und einer Kulturinstitution Anfang 2013 darstellt. Das folgende Kapitel wird auf dem „EINBLICK – spielerisches Erproben und In-Kontakt-Treten im Modellprogramm“ (Kapitel 5.2.1) aufbauen.

Schlüsselmoment ist eine Konfliktsituation zwischen unterschiedlichen Akteur*innen einer einjährig stattfindenden künstlerisch-edukativen Fortbildung für Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte einer Schule. Der Konflikt kommt zwischen Januar und März 2013 immer wieder zum Vorschein. Diskutiert wird die Frage, ob die Schule einen „Methodenkoffer“[109] benötigt und was dieser „Methodenkoffer“ sinnbildlich und metaphorisch leisten müsse.

Grundfigur der gesamten Situation ist, dass die Fortbildung gemeinsam mit dem Kollegium einer Schule dazu entwickelt worden ist, als Team an einer künstlerischen Haltung, möglichen künstlerischen Herangehensweisen und Formen der künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit zu arbeiten. Daran anschließend sollte gemeinsam darüber nachgedacht werden, welche Art des kulturellen Profils an der Schule etabliert werden kann.

Es existieren verschiedene Ideen und Vorerfahrungen in der Arbeit mit Künstler*innen. Darüber hinaus sind die verschiedenen Teilnehmer*innen (Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte) jeweils unterschiedlich positioniert, was ihre Haltung und Vorstellung darüber betrifft, wie ein kulturelles Profil an dieser Schule ausgestaltet werden könnte. Um diesen unterschiedlichen Vorbedingungen auf die Spur zu kommen, sie konstruktiv einzubeziehen, aber auch, um darüber in den Austausch zu kommen, ist gemeinsam der Entschluss gefasst

109 Ein „Methodenkoffer“ steht beispielsweise für eine methodische Anleitung, für die Vorgabe von Rahmenbedingungen und Regeln oder für das Herangehen an eine künstlerische Praxis.

worden, ein Jahr lang einmal monatlich eine Fortbildung zu besuchen. Die Fortbildung wird durch die Kulturagent*in der Schule in Zusammenarbeit mit dem künstlerischen Leiter einer Kulturinstitution sowie in kontinuierlicher Absprache mit Künstler*innen, Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften prozessorientiert weiterentwickelt. Die Struktur der Fortbildung sieht vor, beständig ein Feedback derjenigen einzuholen, die aus zeitlichen Gründen nicht an der Vorbereitung der nächsten Sitzung teilnehmen können: bei den Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften.
Im Folgenden wird die Gemengelage der unterschiedlichen Ebenen zusammengefasst, auf denen sich Widerstände bei allen Teilnehmenden abzeichnen.

*Situationsbeschreibung*
Als das monatliche Treffen nach fünf Monaten nicht in der kooperierenden Kulturinstitution, sondern in der Schule stattfindet, kommt im Januar 2013 erstmals eine Art Widerstand zum Ausdruck. Der Widerstand kommt mit dem Ortswechsel in die Institution Schule zum Vorschein, hier wird er sichtbar. Ebenso werden Rollen- und Selbstverständnisse aktiviert, die ein Großteil der Teilnehmer*innen der Fortbildung mit diesem Ort beziehungsweise mit vergleichbaren Orten in Verbindung bringt. Der Ort ist eine Schule. In dem konkreten Gebäude dieses Orts arbeiten viele der teilnehmenden Akteur*innen als Lehrperson oder als pädagogische Fachkraft. Ihre Tätigkeit dort ist eingebettet in ein Team aus weiteren Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften. Zum Teil bilden Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte Teams in den jeweiligen Klassen, jedoch mit unterschiedlicher Stundenzahl, mit unterschiedlichen Aufgaben, unterschiedlich viel Verantwortung und verschiedenem Gehalt. Die Lehrpersonen unterscheiden sich zum Zeitpunkt der Fortbildung in diejenigen, die dort verbeamtet agieren, und diejenigen, die aufgrund ihres Angestelltenstatus und somit unterschiedlicher Eingruppierungen weniger Gehalt bekommen als ihre verbeamteten Kolleg*innen[110]. Ferner wird das Kollegium von einer Schulleiterin und einem Konrektor angeleitet, die zusammen und in Absprache mit dem Lehrer*innenkollegium die Vorgaben des Senats umsetzen. Die pädagogischen Fachkräfte sind über einen Träger angestellt, der ebenfalls über den Senat finanziert wird. Gleichzeitig haben sie eine Leiterin und ein Team weiterer pädagogischer Fachkräfte. Ihr Gehalt unterscheidet sich von dem einer Lehrperson. Sie arbeiten in der Schulstation sowie im Rahmen weiterer Angebote, die für den Ganztag und die Begleitung des Schulalltags durch den Träger eingerichtet worden sind. Auch hier werden Entscheidungen im Team getroffen.
Es ist anzumerken, dass sowohl auf der Leitungsebene wie auf der Ebene der Teams (Lehrperson und pädagogische Fachkraft) eine hierarchische Struktur aus Weisungs-, Aufgaben- sowie

110 Berlin hat in dieser Zeit keine Verbeamtungen vorgenommen.

Verantwortungsbefugnissen die Zusammenarbeit durchzieht. Diese Hierarchieebenen werden benannt, weil sie Teil der Widerstände und Widersprüche sind, die sich in der Fortbildung zum Zeitpunkt des Ortswechsels abzeichnen.
Neben den Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften agieren in der Fortbildung Künstler*innen, der künstlerische Leiter der Kulturinstitution sowie die Kulturagent*in. Der Ortswechsel und die Interaktion mit allen Personen dieser Fortbildung aktiviert bei ihnen je spezifische Reaktionen. Zwei weitere Personen, die als Prozessbegleiter*innen den Entwicklungsgang beobachten und zurückspiegeln, sind inhaltlich und mental weiter von der monatlichen Konzeption und Durchführung der Treffen entfernt. Auf sie hat die Situationen einen geringeren Einfluss, beziehungsweise sind die Einflüsse der Interaktionen aller Akteur*innen weniger stark ablesbar.

*Widerstände*
Die Widerstände der verschiedenen Akteur*innen (Lehrpersonen, pädagogische Fachkraft, künstlerischer Leiter, Kulturagent*in) sind von unterschiedlichen Motiven durchzogen:

1. Die Kulturagent*in erlebt beispielsweise eine Irritation ausgelöst von den Aussagen, mit denen der „Methodenkoffer“ von den Teilnehmenden der Fortbildung eingefordert wird. Durch die Aussagen werden die gemeinsam gemachten Erfahrungen der vorherigen Monate in den Hintergrund gedrängt. Statt weiterhin mit den gemachten Erfahrungen im Schulalltag zu experimentieren, geht mit den Aussagen der Wunsch einher, nun von jemandem[111] Orientierungslinien und Rahmenbedingungen zu erhalten, die vorgeben, wie innerhalb einer künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit agiert werden soll. Statt sich auf das „Strahlen“[112] zu verlassen und den Ideen und Impulsen im gemeinsamen Arbeitsprozess zu folgen, wird der Unsicherheit gegenüber unbekannten Dingen, Erfahrungen, Möglichkeiten mehr Platz eingeräumt. Vorgaben und Regeln der Organisation Schule werden von einigen Teilnehmenden in den Fokus gerückt.
2. Einige Akteur*innen (maßgeblich pädagogische Fachkräfte) entwickeln dagegen einen expliziten Widerstand gegen den „Methodenkoffer“, verbunden mit dem Wunsch, sich nicht an feste Rahmenbedingungen halten zu müssen.

111 Es wird nicht expliziert, dass diese Erwartung sich an die Kulturagent*in und den künstlerischen Leiter der Kulturinstitution richtet. Implizit steht aber im Raum, dass „jemand“ einen „Methodenkoffer“ „liefern“ muss, damit die Weiterbildung als „sinnvoll“ von den Teilnehmenden eingestuft werden kann – Kulturagent*in und künstlerischer Leiter fühlen sich angesprochen.

112 Eine ausführliche Erläuterung zu dem Begriff des „Strahlens“ siehe EINBLICK in Kapitel 5.2.1.

3. Wieder andere (hauptsächlich pädagogische Fachkräfte) projizieren ihren Widerstand auf das Leitungsteam (Kulturagent*in und künstlerischer Leiter) der Fortbildung. Beispielsweise ist während des gesamten Prozesses von dem Leitungsteam kommuniziert worden, dass eine Abschlusspräsentation (nur dann) stattfindet, wenn sie von allen Teilnehmenden getragen, entwickelt und untereinander ausgehandelt wird. Daraufhin hat sich ein Widerstand aufgebaut, diese Abschlusspräsentation zu gestalten. Argumentiert wird mit dem an das Leitungsteam gerichteten Vorwurf, dieses würde allein darüber bestimmen, was gemeinsam getan werden müsste. Der Vorwurf mündet schließlich in der strikten Ablehnung eines gemeinsamen, öffentlichen Abschlusses.

In der späteren Diskussion und Reflexion über diesen Widerstand wird deutlich, dass das Leitungsteam (Kulturagent*in und künstlerischer Leiter) als verlängerter Arm der Schulleitung sowie der Leitung der pädagogischen Fachkräfte eingeordnet worden ist.

*Reflexion*

Die Motive, Widerstand auszudrücken, sind somit sehr unterschiedlich, aber Teil des gesamten einjährigen Prozesses. Viele der Widerstände regen sich erst mit dem Umzug in das Schulhaus, beziehungsweise sie werden dort entlang von gemeinsamen Handlungs- und Interaktionsräumen als (Gegen-)Position, als Konflikt, als Reibung, Vorwurf, Ablehnung oder Widerstand hervorgebracht. In den meisten Fällen gibt es zum Zeitpunkt der Entstehung keine Reflexion zu den Motiven. Weder können sie in den jeweiligen konkreten Situationen des Widerstands, der Ablehnung, des Konfliktes eingeordnet werden, noch gibt es erkennbare Bezüge, die auf die Hintergründe verweisen.

Jeder Widerstand ist in seiner Eigenheit spürbar und alle treten in dem Moment mit einer enormen Wucht hervor, als der Ortswechsel vollzogen worden ist. Welche Geschichte(n) erzählen sie?

*Ausgangspunkt für die Forschung*

In dem Prozess der einjährigen Zusammenarbeit wird deutlich, dass in diesem Rahmen nicht alle Widerstände reflektiert und kontextualisiert, noch als Möglichkeit wahrgenommen werden (können). Als Möglichkeit, die vielleicht auf etwas hindeutet, wodurch diese Widerstände greifbar und verhandelbar würden und denen im gemeinsamen Arbeitsprozess nachgegangen werden könnte.

Der Vorwurf an das Leitungsteam der Fortbildung ist ein Beispiel dafür. In der späteren Reflexion deutet dieser spezifische Widerstand, wie weiter oben beschrieben, auf eine umfassende Unzufriedenheit hin: mit dem Führungsstil der Schulleitung, der Leitung des sozialen Trägers sowie auf die Zusammenarbeit beider in der Organisation der schulischen Kooperation.

Als der Widerstand zu diesem Zeitpunkt zum Ausdruck gebracht wird, existiert keine gemeinsame Reflexion über die Ebenen des Widerstands Zunächst steht lediglich die an der Abschlussveranstaltung festgemachte Ablehnung im Raum. Die Ablehnung verändert sich allerdings auch nicht durch die erneute Kommunikation des von der Leitung vermuteten Missverständnisses, dass es eine Abschlusspräsentation zwingend geben müsse. Wird das Argument überhört? Richtet sich die Ablehnung tatsächlich gegen die Abschlussveranstaltung oder die Leitung der Fortbildung? Oder verweist das Festhalten an der Ablehnung auf ein anderes, noch nicht kommuniziertes Problem, Unverständnis, eine Uneinigkeit?

Die Kulturagent*in erlebt diesen Prozess – der eine Art verschachtelte Kommunikation darstellt – als eine Überforderung. Vor allem, weil die beschriebene Situation während der Fortbildung eine unter vielen Situationen des Phänomens verschachtelte Kommunikation darstellt. Der Widerstand wird als Vorwurf kommuniziert, mit dem verschiedene Vorannahmen in Form einer Ablehnung zusammengefasst, projiziert und kommuniziert werden. Im eigentlichen Sinne betrifft die Ablehnung daher nicht die Kulturagent*in und doch wird sie an die Kulturagent*in gerichtet. Dieses „eigentlich nicht sie betreffend, aber an sie gerichtet" produziert eine sprachlich noch nicht einzuordnende Irritation: Die Kulturagent*in spürt, dass etwas nicht zusammenpasst. Sie wird zu einer Projektionsfläche für Ärger, der an der eigentlich zuständigen Stelle nicht gehört, nicht an sie kommuniziert oder zum Ausdruck gebracht werden kann.

Die künstlerisch-edukative Zusammenarbeit in der Fortbildung eröffnet offenbar einen Raum dafür, der Unzufriedenheit – die auf einer anderen Ebene nicht zum Ausdruck gebracht werden kann beziehungsweise nicht gehört wird – Raum zu geben, sie zum Ausdruck zu bringen und sie an Personen zu richten, die damit umgehen werden (hier die Kulturagent*in und der künstlerische Leiter). Zum Zeitpunkt der Ablehnung ist die Irritation für beide Adressat*innen allerdings noch nicht greifbar und äußert sich als Überforderung. Es bedarf einer Entschlüsselung auf verschiedenen Ebenen, um die Unzufriedenheit, die mit der Ablehnung transportiert wird, zuordnen zu können.

Bei der Kulturagent*in kommt die Überforderung in Form unterschiedlicher Wünsche zum Ausdruck: Beispielsweise möchte sie sich entziehen, den Job aufgeben. Sie möchte nicht mehr als Kulturagent*in arbeiten. Auf der anderen Seite besteht der starke Wunsch, zu verstehen, was konkret passiert ist:

*Was geht hier vor? Worauf verweisen die Widerstände? Was zeigt sich daran?*

Dieser Wunsch ist stärker als der Impuls aufzugeben oder sich zurückzuziehen. Stattdessen steht im Spätsommer 2013 der Entschluss fest, die Forschung zu beginnen und den Irritatio-

nen und Zweifeln nachzugehen, sie zum Ausgangspunkt der Forschung zu machen.
Die Tätigkeit als Kulturagent*in wird weitere acht Jahre, bis Ende April 2021, parallel zur Forschung fortgeführt.[113]

### 7.3.2 Entwicklung eines Forschungsdesigns

Eine Konstruktivistische Grounded Theory kann ausgehend von einer starken Irritation oder einem Zweifel starten. So beschreibt Kathy Charmaz:

> *Doubt involves having reservations about what is happening or happened, defining uncertainty, and interrogating ready explanations. Questions flow from our perspectives. […] Moreover, doubt both inspires and sustains critical inquiry. We need to begin from a perspective of doubt, not only about empirical events but also about how we view, analyze, and represent them. Which perspectives encourage us to raise probing questions? Which methods can help us conduct critical inquiry? (Charmaz, 2016: 2)*

Charmaz akzentuiert, dass der Zweifel dabei unterstützt, eine kritische Untersuchung zu beginnen. Einerseits, um in die Reflexion und Beschreibung zu kommen, eine Perspektive auf die Situation zu entwickeln und sie zu analysieren. Vor allem aber ist der Zweifel hilfreich, weil sich bohrende Fragen aufdrängen. Im Rahmen einer Konstruktivistischen Grounded Theory ist er ein Begleiter und Wegweiser, der während des gesamten Forschungsprozesses in die Analyse einbezogen werden kann und als Indikator und methodisches Werkzeug dient (vgl. ebd.: 12).
Als im Sommer 2013 der Entschluss gefasst wird, eine Forschung zu beginnen, die die Widersprüche in der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Künstler*innen und Kulturagent*in zum Ausgangspunkt nimmt, liegt der Fokus darauf, das spezifische Forschungsinteresse zu klären und auf dieser Grundlage eine Forschungsfrage zu formulieren. Der Impuls für die Forschung ist aus den Widerständen in dieser einjährigen Zusammenarbeit entstanden:

> *Worauf weisen die Widerstände hin? Was erzählen sie?*

Neben diesem Ausgangspunkt steht die Frage:

> *Was wird der konkrete Gegenstand der Forschung werden? Und welche Methode passt?*

---

113 Bis zu diesem Zeitpunkt wird die Forschung neben einer Tätigkeit ausgeübt, die oft mehr als 32 Stunden wöchentlich fordert.

Diese Fragen (Interesse fokussieren, Forschungsfrage formulieren, Gegenstand der Forschung und Methode identifizieren) werden kontinuierlich von der eigentlichen Praxis als Kulturagent*in begleitet und überlagert und damit einhergehend von einem Zweifel[114], der auch in dieser Praxis zum Ausdruck kommt und sie durchzieht.

### 7.3.3 Orientieren, sammeln, rahmen

Als Person, die aus dem Praxisfeld Kultureller Bildung und kritisch-künstlerischer Kunstvermittlung kommt, ihre Praxis als künstlerisch-edukativ beschreibt und ein starkes Interesse an theoretischen Diskursen mitbringt, besteht die erste Phase der Forschung darin, sich einen Überblick über die möglichen Forschungsmethoden zu verschaffen. Rasch bildet sich ab, dass es sich um eine empirische Forschung handeln wird, einhergehend mit qualitativen Methoden wie teilnehmender Beobachtung und qualitativen Interviews.

Das Vorgehen und Aneignungsverfahren von methodischem und methodologischem Wissen sind prozessual und parallel zu der Praxis als Kulturagent*in angelegt: Texte zum methodischen Vorgehen werden gelesen, um einerseits eine Art und Weise zu entwickeln, wie teilnehmende Beobachtungen in den verschiedenen Projekten durchgeführt werden können, und um andererseits einen Beobachtungsfokus zu entwickeln. Gleichzeitig werden im Rahmen der Tätigkeit als Kulturagent*in (Praxisfeld) künstlerisch-edukative Prozesse kontinuierlich begleitet, mit dem Ziel, die Zusammenarbeit für ein Folgeprojekt gemeinsam mit den Akteur*innen zu reflektieren, weiterzuentwickeln und zu modifizieren. Die Beobachtungen, die aus diesen Prozessbegleitungen heraus produziert werden, sind Ausgangspunkt dafür, einen Beobachtungsfokus im Rahmen der forschenden Tätigkeit einer teilnehmenden Beobachtung (vgl. Lüders 2012: 384–401) zu entwickeln. In einem Vor- und Herantasten, einem Prozess des Learning by Doing wird in zirkulären Bewegungen zwischen Praxiserfahrung und theoretischer Lektüre (Praxisfeld und Forschungspraxis) das Forschungsdesign entwickelt.

Das Prinzip Learning by Doing ist entstanden im Rahmen der Tätigkeit als Kulturagent*in. Die dort verwendete und etablierte Praktik der Prozessbegleitung und -beobachtung wird nun-

114 Kulturagent*innen arbeiten nicht zwangsläufig mit dem Prinzip des Zweifels. Hier ist die Rede von der Kulturagent*in, die als Forscher*in im Kontext dieser Forschungsarbeit agiert. Das Motiv des Zweifels ist ein Werkzeug, um bestehende Kontexte, Situationen, Gegebenheiten zu hinterfragen. Unsicherheit, Überraschung, Irritation, Widerstand, aber auch Überforderung werden als Indikatoren für Zweifel betrachtet, um einer Situation nachzugehen und sie zu hinterfragen: Zweifel unterbricht Situationen. Bestehende, normative Strukturen werden darin sichtbar und gegebenenfalls wird die Möglichkeit eröffnet, neue Sichtweisen auf den Kontext zu entwickeln (vgl. Charmaz 2016: 9–10). Zweifel ist ein Motiv, das die Praxis dieser spezifischen Kulturagent*in durchzieht, das sie sich aber erst mit Beginn der Forschung aneignet und als Orientierungsmarker zunutze macht, weil sie die Motive von Widerständen verstehen lernen möchte.

mehr auf den Forschungskontext angewendet. Grundlegend für den Forschungsprozess ist, dass sich das Forschungsdesign aus dem Tun, dem Reflektieren, dem theoretischen In-Beziehung-Setzen sowie aus dem Anpassen des spezifischen methodischen Vorgehens der Kulturagent*in entwickelt und für die Forschung fruchtbar gemacht wird. Charmaz Aussage, „[…] constructivist grounded theory means designing and fitting methodological strategies to explore what the researcher discovers along the way" (Charmaz 2016: 4), bezieht wortwörtlich die Entdeckungen aus dem Forschungsfeld ein und verbindet diese mit existierenden sozialwissenschaftlichen Methoden, unter anderem der teilnehmenden Beobachtung.

Die erste Phase der Forschung von Mitte 2013 bis Ende 2015 besteht vorrangig darin, einen Anhaltspunkt für eine mögliche Forschungsfrage zu entwickeln, Daten aufzunehmen in Form von qualitativen Interviews (Hopf 2012: 349–360) oder teilnehmenden Beobachtungen und Theorien zu erschließen. Das theoretische Vorwissen der Kulturagent*in spielt in diese erste Phase hinein: beispielsweise Pierre Bourdieus Feld- und Habituskonzept (1985, 1987, 1989/2006). Im Verlauf der ersten Phase kommen Bezugstheorien hinzu, die den Raum einbeziehen, wie beispielsweise die Raumtheorie von Henri Lefebvre (1974/2000). Überdies sind eine wichtige Grundlage Carmen Mörschs Diskurse zur kritischen Kunstvermittlung (2012) sowie weitere Theorie zur kritischen Kunstvermittlung (Sternfeld 2009, 2012, 2014) und Kunstpädagogik (Heil 2007, 2009, 2012, 2018a, 2018b; Sturm 2012). Im Rahmen der Praxis als Kulturagent*in kommen Positionen hinzu, wie Paul Mecherils migrationspädagogische Theorie (2007, 2012, 2013), sowie die Forschung um kulturelle Schulentwicklung und Kulturelle Bildung (Braun/Fuchs/Kelb 2010; Braun 2011; Fuchs 2012/2013). Während der Tätigkeit als Co-Moderation der „KontextSchule" (Kapitel 2.2) zwischen 2014 und 2016 werden diese Theorien durch die Perspektive Mariá do Mar Castro Varela (2007, 2009), bell hooks (1994, 2003) sowie Gayatri Chakravorty Spivak (1990, 2008a, 2008b, 2013) ergänzt. Die Fokussierung auf das Verhältnis zwischen der Tätigkeit der Kulturagent*in und der Tätigkeit der Forscher*in macht eine Auseinandersetzung mit dem Rollenverständnis beider Positionen sowie der Positionierung beider Rollen notwendig. Dabei unterstützen Donna Haraways Konzept des Situierten Wissens und ihr „Manifest für Cyborgs" (1985/1995).
Über das empirische Datenmaterial hinaus kann sowohl auf Dokumentationsmaterial aus der Praxis der Kulturagent*in wie auf theoretisches Vorwissen zurückgegriffen werden. Zum Beispiel sind auf der Webseite des Modellprogramms (Kulturstiftung des Bundes 2019) verschiedene Projekt-Dokumentationen veröffentlicht worden, die zum Teil in Form von kleinen Publikationen vorliegen. Daneben befinden sich in der Abschlusspublikation des Modellprogramms Kulturfahrpläne[115] und Reflexionen zur Projektpraxis (Ballath/Hummel/

115 Visionen, Ziele, Maßnahmen und Indikatoren, die konkret auf das kulturelle Profil einer Schule hin ausgerichtet waren.

Steinkrauss 2015; Ballath/Roszak 2015; Ballath/Scheffer 2015; Ballath 2015). Weitere Dokumente, wie Schulcurricula aus Rahmenlehrplänen, Antragsskizzen, die zwischen Kulturagent*in, Lehrpersonen und Künstler*innen entwickelt worden sind, aber auch Notizen der Kulturagent*in stehen ebenfalls zur Verfügung. Das Datenmaterial[116] ist aufgeteilt in:

- Narrativ-fokussierte Leitfaden-Interviews
- Dokumente: Artikel einer Lehrer*in; Halbjahresbericht der Kulturagent*in; Kunstgeldanträge; Artikel und Dokumentationen über die künstlerisch-edukativen Projekte und Workshops oder Tagungen; schulinterne Curricula; Rahmenlehrplan; Programmbeschreibung „Kulturagenten für kreative Schulen"
- Teilnehmende Beobachtungen und dazugehörige Protokolle aus künstlerisch-edukativen Projekten
- Notizen der Kulturagent*in zwischen 2011 und 2021: Konzeptentwürfe für künstlerisch-edukative Projekte; Brainstorming; aus Workshops und Tagungen heraus notierte Impressionen; Vorbereitungen für Treffen zwischen Künstler*innen und Lehrpersonen; Gesprächsnotizen aus Jour Fixes mit Kulturagent*innen, Lehrpersonen und weiteren Akteur*innen; Notizen und erarbeitete Materialien aus der Akademie sowie aus den Weiterbildungen;
- Briefkorrespondenzen
- Protokolle aus Gruppen- und Reflexionsgesprächen
- Memos der Kulturagent*in

Der Hauptteil des empirischen Datenmaterials geht aus dem Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" hervor. In verschiedenen künstlerisch-edukativen Projekten der an je unterschiedlichen am Programm beteiligten Schulen in Berlin werden teilnehmende Beobachtungen zwischen 2013 und 2015 durchgeführt. Dieses Material dient einerseits dazu, Fragen und Themen für qualitative Interviews zu sammeln, andererseits dichte Beschreibungen und Memos aus den Beobachtungen heraus zu formulieren. Teilnehmende Beobachtungen werden je nach Projektdauer mehrmals wöchentlich, einmal pro Woche oder einmal im Monat aufgenommen. Sie bilden den Ausgangspunkt für eine explizite Within-Method-Triangulation (vgl. Flick 2012: 312–313): das auf teilnehmender Beobachtung basierende, narrativ-fokussierte Interview (vgl. Hopf 2012: 351–357).
Das qualitative Interview dient der Ermittlung von Expert*innenwissen über das Forschungsfeld sowie dem Erfassen und Analysieren der situierten Perspektiven von Lehrpersonen und

116 Nicht alle diese Daten finden Eingang in die Auswertung mit ATLAS.ti (vgl. Kapitel 8).

Künstler*innen. Darüber hinaus können Handlungsmotive, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenzierter erhoben werden (vgl. ebd.: 350). Je Projekt hat ein Interview pro Akteur*in stattgefunden. Die qualitativen Interviews werden mit einem digitalen Aufnahmegerät aufgenommen und nach dem vereinfachten Transkriptionssystem nach Thorsten Dresing und Thorsten Pehl transkribiert (vgl. Dresing/Pehl 2011/2018). Die wichtigsten Merkmale dieses Transkriptionssystems sind die folgenden:

Es wird wörtlich transkribiert, nicht lautsprachlich. Wort- und Satzabbrüche werden geglättet oder ausgelassen. Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, um Sinneinheiten beizubehalten. Pausen werden durch „(…)" markiert. Verständigungssignale wie „mhhh, aha" werden nicht transkribiert. Besondere Betonungen werden durch „GROSSSCHREIBUNG" gekennzeichnet. Und jeder Sprecher*innenbeitrag erhält einen eigenen Absatz. Weiterhin werden die Personen durch Buchstaben gekennzeichnet, beispielsweise „I" und „B". Im Verlauf des Forschungsprozesses haben die Buchstaben etwas variiert, so zum Beispiel „KA" oder „I" für die Kulturagent*in/Interviewerin, „K" oder „K/K" für Künstler*in, „L" für Lehrer*in, „S" für Schüler*innen.

Alle Projekte werden durch regelmäßig stattfindende Reflexionsgespräche und/oder Gruppengespräche und daraus resultierende Protokolle der Kulturagent*in beziehungsweise Memos der Forscher*in ergänzt und fließen in die zirkuläre Analyse ein.

Neben diesen Daten wird auf eine große Menge von Notizen zurückgegriffen, die die Kulturagent*in während der gesamten zehn Jahre ihrer Tätigkeit gesammelt hat. Insbesondere werden die Notizen zwischen 2011 und 2015 zur Projektentwicklung (Konzeption, Vorbereitung, Projektbeobachtungen, Reflexion, Weiterentwicklung), zur Zusammenarbeit mit Lehrpersonen und Künstler*innen, aber auch zu Jour fixes, Akademietreffen mit Kolleg*innen (Kulturagent*innen) oder weiteren Akteur*innen (Künstler*innen, Lehrpersonen, Schulleitungen) und zur allgemeinen Arbeit als Kulturagent*in fokussiert.

Es werden verschiedene trianguläre methodische Zugänge gewählt. Einerseits ein expliziter Zugang (vgl. Flick 2012: 314): Handlungs- und Kommunikationsweisen werden in Form eines interpretativen Verfahrens – der teilnehmenden Beobachtung – aufgenommen und kombiniert mit qualitativen Interviews, in denen die subjektive Bedeutung über die Handlungsweisen des*der Einzelnen in einem rekonstruktiven Verfahren dargestellt werden. Zum anderen wird die Within-Method-Triangulation gewählt, um entlang der Erfahrung der Interviewten und der Interviewsituation verschiedene Interviewformen miteinander zu kombinieren.

Aus dieser Kombination ergibt sich die Between-Method-Triangulation (vgl. ebd.: 313–314): Konkretes Handeln und das Wissen über die Handlungsweisen und -routinen werden damit situiert fokussierbar. Der Soziologe Uwe Flick formuliert, dass eine Methodentriangulation dem Grundgedanken der Grounded Theory gleich ist – durch *theoretical sampling*

wird aus den Daten eine Theorie generiert, die nicht aus nur einer Datensorte entwickelt wird, sondern viele sowie unterschiedliche Perspektiven und Datensätze einbezieht (vgl. ebd.: 318). Die Triangulation entspricht in ihrem Grundgedanken dem Vorgehen der Grounded Theory.
Um die Forschung auf eine weitere Ebene der Reflexion zu bringen, findet die Teilnahme an unterschiedlichen Forschungskolloquien statt:
Das zweimal jährlich stattfindende Forschungskolloquium von Prof. Dr. Christine Heil wird ab 2015 durch ein weiteres Forschungskolloquium – das Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung – ergänzt. Das Präsentieren des Forschungsprojektes in unterschiedlichen Kontexten eröffnet einen kollektiven sowie reflexiven Rahmen für die Forschungsarbeit. Ab 2019 wird das Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung durch das einwöchig stattfindende Para-Educational Research-Seminar von Prof. Dr. Nora Sternfeld ersetzt. Es findet zweimal jährlich auf Englisch statt.

### 7.3.4 Strukturierung der Daten nach Henri Lefebvres Produktion des Raums

Bis Anfang 2016 ist eine große Sammlung unterschiedlicher Daten entstanden. Einen theoretischen Rahmen zur Sortierung des Datenmaterials bietet Henri Lefebvres Raumtheorie, mit der es möglich ist, die Perspektive auf das Forschungsanliegen zu erweitern. Henri Lefebvres triadisches Konzept der Produktion des Raums ist eine dynamische Raumtheorie: „[…] unterschiedlichste räumliche Phänomene [werden] gesellschaftstheoretisch situiert und erklärt" (Schmid 2010: 10), wie Christian Schmid erläutert. Lefebvre versteht den Raum als Produkt sozialer Beziehungen, Interaktionen, Tätigkeiten und Regeln. Über die Akteur*innen, ihre Körper und ihre Alltagspraxis, ihre Interaktionen und die dazu in Beziehung stehenden Institutionalisierungen wird dieser Raum produziert und reproduziert (Lefebvre 1974/2000). Schmid führt aus, dass „[…] kulturelle, sprachliche, politische, soziale und ökonomische Aspekte der Raumproduktion in einer vielschichtigen und übergreifenden Konzeption" (Schmid 2010: 10) miteinander verbunden werden. Das Produktionsverhältnis schreibt sich in den Raum ein, wie mit Lefebvre deutlich wird: „[…] ils se projettent en un espace, il s'y inscrivent en le produisant" (Lefebvre 1974/2000: 152). Lefebvres triadisch-dialektisches Konzept basiert auf drei zentralen Kategorien, die Schmid wie folgt ins Deutsche übersetzt: raum-zeitliche Ebenen (gesellschaftlicher Kontext), raum-zeitliche Dimensionen (gesellschaftliche Praxis) und raum-zeitliche Konfigurationen (Geschichtlichkeit und Zeit) der gesellschaftlichen Wirklichkeit (vgl. Schmid 2010: 314–333). Sie beeinflussen und überlappen sich gegenseitig, beziehen sich aufeinander und bewegen sich in einem Differenzverhältnis zueinander, das Lefebvre ausführt:

> *Dans l'espace s'inscrivent et plus encore se „réalisent" les différences, de la moindre à l'extrême. Inégalement éclairé, inégalement accessible, hérissé d'obstacles, obstacle lui-même devant les initiatives, modelé par elles, l'espace devient le lieu et le milieu des différences. L'épreuve des conflits et celle de l'espace tendent à coincider, pour tout ce qui s'affirme et tente sa percée, objective ou subjective. (Lefebvre 1975: 223)*

Das Differenzverhältnis ist in dieser Raumtheorie anleitend für die Konzeption einer Raumproduktion – konzipiert als triadische Dialektik (Schmid 2010 und Lefebvre 1974/2000). In seinem Buch „Hegel, Marx, Nietzsche ou le Royaume des ombres" (Lefebvre 1975) beschäftigt sich Lefebvre mit den Theorien von Hegel, Marx und Nietzsche: Er macht sie erstmals für sein Denken fruchtbar und arbeitet die Widersprüche und Produktionsverhältnisse zwischen ihnen heraus. Aus ihnen geht später die Theorie der Produktion des Raums als triadische Dialektik hervor. Sie geht über Hegels dialektisches Verständnis der Auflösung von These und Antithese in der Synthese hinaus, bezieht den Produktionsbegriff von Marx ein und eröffnet mit dem Poesiebegriff Nietzsches eine erweiterte Perspektive auf Wirklichkeit, mit der Lust und Erfahrung in die Konstruktion von Wirklichkeit einbezogen werden. Lefebvre fasst zusammen:

> *S'il est vrai que la pensée hégélienne se concentre en un mot, en un concept: l'Etat, – que la pensée marxiste met fortement l'accent sur le social et la* société*, – que Nietzsche enfin a médité sur la* civilisation *et les valeurs, le paradoxe laisse entre voir un sens qui reste à découvrir: une triple détermination du monde moderne, impliquant des conflits multiples et peut-être sans fin, au sein de la „réalité" dite humaine. (Ebd.: 11; Herv. i. O.)*

Ausgehend von diesen drei sehr unterschiedlichen Konzepten interessiert ihn, wie diese in ihrer Gegensätzlichkeit zueinander im Verhältnis stehen. Wesentlich ist dabei der Praxisbegriff, der sich von dem Praxisbegriff, wie Marx ihn verwendet, insofern unterscheidet, dass Lefebvre von der Tätigkeit als eine durch den Menschen umformende und hervorbringende Aktion ausgeht. Bei Marx wird der Mensch umgekehrt durch die Arbeit geschaffen. Christian Schmid weist darauf hin, dass die Begriffe *action* und *activité*, die Lefebvre konsequent einsetzt, im Französischen einen erweiterten Bedeutungshorizont aufweisen: Es wird nicht nur die Handlung und die Tätigkeit damit beschrieben, mit *action* wird auch die Tat, die Aktion und der Widerstand benannt. Damit beinhaltet der Begriff Aktion nicht nur eine formende, sondern eine aktive und aktionistische, von den Akteur*innen ausgehende Komponente. Lefebvre stellt damit den Praxisbegriffen von Hegel, Marx und Nietzsche etwas Aktivierendes entgegen. Aus dieser Entgegnung entwickelt er das Prinzip der triadischen Dialektik (vgl. Schmid 2012: 81).

Anders als bei Hegel findet der Widerspruch keine Aufhebung im Sinne des dialektischen Verständnisses These, Antithese, Synthese als endgültige Wahrheit und Bestimmung, sondern seine Transformation.
Nach Deleuze wird der Widerspruch bei Hegel dem Identischen gegenübergestellt, wodurch bei Hegel davon auszugehen sei, dass dieser den Widerspruch per se im Negativen verortet (vgl. Deleuze 2007: 78). Dem dialektischen Verhältnis von Widerspruch und Identischem folgend, geht es diesem Verständnis nach nicht um Bewegung und Veränderung, sondern um die Aufhebung des Widerspruchs – die Aufhebung des Widerspruchs im Identischen und damit die Auflösung des Negativen. Wohingegen die Differenz sich, Deleuze zufolge, nicht auf den Widerspruch reduzieren lässt, sondern in einer Pluralität verortet ist:

> *Der Prozess der Differenz und der Differenzierung geht immer dem des Negativen und des Gegensatzes voran. (Deleuze 2007: 262)*

Als Bewegung verstanden beinhaltet Differenz in der Wiederholung Veränderung. Der Widerspruch wird also als Negation des Identischen verstanden und Differenz als Voraussetzung einer Pluralität unterschiedlicher Positionen. Als poststrukturalistischer Ansatz ist Deleuze' Konzept der Differenz im Positiven verortet. Auch Lefebvre spricht von Differenz statt von Widerspruch. Der Widerspruch wird überwunden, gleichzeitig aber auch bewahrt und in dieser doppelten Bestimmung weiterentwickelt (vgl. Schmid 2012: 92). Ausgehend von der Gleichzeitigkeit auftretender Widersprüche fragt er daher:

> *Comment ce monde moderne peut-il être à la fois ceci et cela? Comment peut-il relever de doctrines diverses, opposes par plus d'un point, voire incompatibles? Il ne peut plus s'agir d'influence, pas plus que de reference. (Lefebvre 1975: 10)*

Lefebvre sieht in den Widersprüchen die Aufforderung, neue Beziehungen zwischen Theorie und Praxis zu erfassen und zu definieren (vgl. ebd.: 10). Entlang der theoretischen Konzepte von Hegel, Marx und Nietzsche arbeitet er die triadische Dialektik heraus. Mit den Widersprüchen gehen, wie er formuliert, unterschiedlichste Konflikte einher: „Une triple determination du monde modern, impliquant des conflits multiples" (ebd.: 11). Dabei spielen die Körper, verstanden als Textur, eine wesentliche Rolle:

> *Car le corps unit le cyclique et le linéaire: les cycles du temps, des besoins et désirs – les linéarités des gestes, de la marche, de la préhension, de la manipulation des choses, des instruments matériels et abstraits. Il subsiste, lui, le corps, dans le renvoi perpétuel*

> *de l'une à l'autre, dans leur différence vécue et non pensée. Ne serait-ce pas lui qui invente du nouveau à travers le répétitif, parce qu'il retient la différence au sein du répétitif? (Lefebvre 1974/2000: 235)*

Lefebvre fragt daher, ob es nicht die Körper sind, die durch die Wiederholung etwas Neues erfinden, da sie die Differenz in der Wiederholung festhalten. Sein triadisches Verständnis basiert auf dem Grundgedanken, dass jedes Element zu dem anderen in Differenz steht. Als Voraussetzung von Pluralität eröffnet Differenz einen Zwischenraum, der etwas möglich machen kann, das es noch nicht gibt. 1977 formuliert Lefebvre, dass

> *überall […] im Zerfall der Räume Gegensätze auf[tauchen]. Es handelt sich also darum, jenes zusammenzufassen, was bislang getrennt war (etwa das Öffentliche und das Private), Vermischungen zu antizipieren und die kontinuierliche Weiterentwicklung von Separierungen zu vermeiden. (Lefebvre 1977: 56)*

Daraus schlussfolgert er:

> *[…] es [ist; S. B.] erforderlich, was die Produktion eines zukünftigen, virtuellen Raums betrifft, den Raum einer zukünftigen […] Gesellschaft zu betrachten, den wir uns heute bereits vorstellen bzw. den wir erdenken müssen. […] Es ist notwendig, darüber nachzudenken und zu versuchen, Lösungen zu antizipieren, die auch etwas taugen, diese müssen aber noch erfunden werden … Der Vorschlag der gegensätzlichen Räume ist nur ein bescheidener Versuch, solche Räume wahrzunehmen, zu interpretieren oder vorwegzunehmen. (Ebd.: 57)*

Die triadische Dialektik tritt als Bewegung in Erscheinung. Lefebvres Fokus liegt auf dem „Werden" als Komponente der Veränderung, als Weiterentwicklung oder als bewegliches Element einer transformativen Praxis, die er als urbane Praxis bezeichnet. Die Artikulation des Widerspruchs ist die zentrale Vorbedingung der Entstehung anderer Räume in dem Konzept der triadischen Dialektik. Entlang von drei, den Raum produzierenden Prinzipien – Kontext, Zeit und Praxis – entwickelt Lefebvre die Theorie der Produktion des Raums. Jedes dieser drei Prinzipien befindet sich dabei in einem triadisch-dialektischen Verhältnis, sodass Dialektik nicht die Auflösung zur Folge hat, sondern etwas eröffnet, eine Möglichkeit in Aussicht stellt, ausgehend von Differenz, um, wie er ausführt,

> *[…] dem Möglichen einen Weg freizumachen, Neuland zu erforschen und zu markieren, wo es nicht nur das „Wirkliche", das bereits Erreichte gibt, das nicht schon von den vorhandenen wirtschaftlichen, sozialen und politischen Kräften beherrscht ist. (Ders. 1972: 12)*

Diese theoretische Grundidee einer triadischen Dialektik nimmt einerseits den Gedanken auf, einen konstruktiven Umgang mit Widersprüchen und Differenzen zu entwickeln, und ist andererseits Ausgangspunkt für die erste Strukturierung des Datenmaterials.
Zugleich hilft diese Art der Strukturierung, die Fragestellung in Bezug auf den Forschungsgegenstand künstlerisch-edukativer Zusammenarbeit zu konkretisieren. Ebenso unterstützt sie, ein Bewusstsein für die verschiedenen Ebenen des Datenmaterials und mögliche Fragestellungen und die Verflechtung der Ebenen und Fragestellungen entlang von Widersprüchen und Differenzen in den Blick zu nehmen.
Das Datenmaterial umfasst verschiedene Dokumente (Kapitel 7.3.3), die mithilfe der Gesellschaftstheorie der Produktion des Raums (Lefebvre 1974/2000) drei raum-zeitlichen Bedingungen (triadisches Modell) zugeordnet werden (vgl. Bertuzzo 2009: 34). Raum wird von Lefebvre als Produkt von Prozessen und Interaktionen beschrieben. Mit dem triadischen Modell schlägt er vor, das Werden gesellschaftlicher Wirklichkeit zu analysieren. Im Zentrum seiner relationalen Raumtheorie stehen die Menschen, die durch ihre Aktionen und Praktiken miteinander in Beziehung treten und den Raum produzieren. Lefebvres Theorie bietet einen allgemeinen analytischen Rahmen zur Interpretation raum-zeitlicher Phänomene und Prozesse an. Christian Schmid fasst zusammen: „Ist der Raum ein gesellschaftliches Produkt, dann steht dieses Produkt, dieser so produzierte Raum, auch für eine Analyse offen" (Schmid 2010: 29).

In dem vorliegenden Forschungsvorhaben korrespondiert dieser Gedanke Lefebvres mit Charmaz' Beschreibung der Konstruktivistischen Grounded Theory sowie Haraways Beschreibung einer reflexiven Wissens- und Bedeutungsproduktion (Kapitel 7). Als Produkt von Prozessen und Interaktionen werden die Daten in Relation zu ihrem jeweiligen Kontext, der (historischen) Entwicklung des Kontextes sowie dem situierten Wissen analysiert. Schmid unterstreicht:

> *Lefebvres Anspruch ist nicht […] die Konstruktion des Werdens und auch nicht die Produktion des Werdens, sondern die Analyse des Werdens. (Ebd.: 112)*

Einer solchen Analyse des Werdens liegt eine dreidimensionale Figur der gesellschaftlichen Wirklichkeit zugrunde. Schmid beschreibt sie als „Widerspruch zwischen (gesellschaftli-

chem) Denken und (gesellschaftlichem) Handeln“ (ebd.: 111). Ergänzt wird der Widerspruch durch den poetischen Akt. Die Studie wird diese dreidimensionale Figur der Analyse des Werdens aufgreifen und in Bezug auf das Resonanzverhältnis der Doppelrolle (Kapitel 7.2) sowie auf die Zusammenarbeit von Künstler*innen und Lehrpersonen aus der situierten Perspektive der Kulturagent*in heraus erforschen, um davon ausgehend die Bedingungen eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums zu beschreiben.

### 7.3.5 Die Forschungsfrage

Das Ziel des Vorhabens, ein Instrumentarium zu entwickeln, das kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume in der Organisation Schule eröffnet, sollte, wie in Kapitel 7 einführend beschrieben, Theorie und Praxis nicht getrennt voneinander erforschen. Mit Lefebvre wird unterstrichen, dass das Produktionsverhältnis von Theorie und Praxis nicht nur theoretisch beschrieben, sondern für die Organisation Schule und somit für die konkrete Praxis der Akteur*innen fruchtbar gemacht werden kann. Gelingen kann dies, indem Praxis- und Prozessqualitäten künstlerisch-edukativer Projekte analysiert und kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume auf dieser Grundlage beschrieben werden. Diesem Vorhaben wird mit der folgenden Fragestellung begegnet:

> *Wie eröffnet die Kulturagent*in eine künstlerisch-edukative Praxis, die eine hegemoniekritische Perspektive in der Zusammenarbeit von Künstler*innen und Lehrpersonen spielbar macht?*

Erforscht wird die Ebene der Zusammenarbeit in Unterrichtssituationen ausgehend von dem situierten Wissen der Kulturagent*in, indem die Interaktionen zwischen den Akteur*innen entlang des Resonanzverhältnisses zwischen Kulturagent*in und Forscher*in analysiert werden. Dies mit dem Ziel, Rahmenbedingungen einer kollaborativen Zusammenarbeit von Künstler*innen, Pädagog*innen und Kulturagent*in zu beschreiben.
Um dem Grundmotiv gerecht zu werden, Praxis und Theorie als sich gegenseitig bedingendes Verhältnis zu betrachten, zu reflektieren und darüber nachzudenken, wie diese Relation de- sowie rekonstruiert werden kann, wird, wie einführend argumentiert, eine methodische Weiterentwicklung der Grounded Theory Methodologie gewählt, die dieser Praxis-Theorie-Relation reflexiv begegnen kann: die Konstruktivistische Grounded Theory nach Kathy Charmaz.
Die Ziele des Forschungsvorhabens lassen sich wie folgt formulieren:

1. Beschreibung von Praxisqualitäten für die Bildung einer reflexiven Praxis.[117]
2. Beschreibung von Prozessqualitäten eines Handlungsspielraums für eine kollaborative Zusammenarbeit zwischen Künstler*innen, Pädagog*innen und Kulturagent*in in künstlerisch-edukativen Projekten.

Mit diesen Zielen wird einerseits verfolgt, das Feld der schulischen Organisationsentwicklung für eine künstlerisch-diskriminierungskritische Herangehensweise zu sensibilisieren sowie konkrete Reflexions- und Denk-Impulse für ein solches Herangehen im Praxisfeld zu eröffnen. Andererseits soll das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass entlang von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen in der Organisation Schule nach wie vor *weiße* Flecken und Leerstellen reproduziert werden.
Die Forschungsfrage ist zum Zweck der Analyse anhand des triadischen Modells Lefebvres in drei Unterfragen aufgegliedert. Anhand dieser drei Unterfragen werden die Daten sortiert und den raum-zeitlichen Ebenen zugeordnet, die als gesellschaftliche Kontexte der Produktion des Raums beschrieben werden:

(1) Private Ebene → Position → Situiertes Wissen
Das Erfahrungswissen der Kulturagent*in bildet ihr situiertes Wissen in künstlerisch-edukativen Projekten ab:

> *Welches situierte Wissen bringt die Kulturagent*in in die Zusammenarbeit mit Pädagog*innen und Künstler*innen ein?*

Die private Ebene, auf der die Alltagspraxis stattfindet, ist den Akteur*innen (Lehrer*innen, Künstler*innen, Kulturagent*in) zugeordnet. Die Beziehungen zwischen den Akteur*innen, ihre Interaktionen stehen mit einer bestimmten Art zu leben und den Alltag zu modellieren im Zusammenhang.

Datenmaterial
- Narrativ-fokussierte Leitfaden-Interviews
- Dokumente: Artikel einer Lehrer*in, Halbjahresbericht der Kulturagent*in

117 Begriffe wie „Qualität“ und „Ausbildung“ gehen von Professionalisierung aus. Ihnen soll bewusst der Begriff „anti-professionell“ zur Seite gestellt werden. Dieser wird aus einem Interview mit Ruth Noack übernommen (Noack 2016). Noack formuliert mit dem Begriff eine (Gegen-)Positiongegenüber Professionalisierungsdebatten, die sie mit einer neoliberalen Vereinnahmung künstlerischer Strategien und Vorgehensweisen im Kontext Kultureller Bildung kontrastiert. Sie entwickelt diesen Gedanken seit 2013.

- Teilnehmende Beobachtungen
- Notizen und Memos der Kulturagent*in

(2) Mittlere Ebene → Interaktionen → Zusammenarbeit
Entlang der Interaktionen der Akteur*innen in künstlerisch-edukativen Projekten können die Möglichkeiten und Bedingungen der Interaktionen sichtbar werden:

> *Wie entsteht eine künstlerisch-edukative Zusammenarbeit zwischen Pädagog*innen, Künstler*innen und Kulturagent*in?*

Auf der mittleren/vermittelnden Ebene werden die Bedingungen der Transformation untersucht. Sie wird von Lefebvre als Ebene des Austauschs, der Versammlung, des Zusammentreffens, der Zentralität bezeichnet. Ihr kommt demnach in seiner Theorie eine besondere Bedeutung zu, wenn es um die Möglichkeit von Veränderungsprozessen geht, da sie als Aushandlungs- und Interaktionsebene die private und die globale Ebene verbindet und dadurch eine vermittelnde Funktion hat. Diese Ebene definiert sich durch die Begegnungen der Dinge, die zusammen in einem Raum existieren. Auf ihr sind die künstlerisch-edukativen Projekte angesiedelt.

Datenmaterial
- Protokolle aus teilnehmenden Beobachtungen
- Gruppengespräche, Reflexionsgespräch
- Dokumente: Kunstgeldanträge, Artikel
- Memos der Kulturagent*in

(3) Globale Ebene → Organisation → Rahmen, Bedingungen, Strukturen von Schule
Der Kontext Schule bildet Bedingungen ab:

> *Welche institutionellen Bedingungen machen eine hegemoniekritische Perspektive entlang einer künstlerisch-edukativen Praxis spielbar?*

Die globale Ebene ist die Ebene der Institutionen und der gesellschaftlichen Wirklichkeit und steht der privaten Ebene gegenüber. Sie ist die allgemeinste Ebene, auf ihr wird das Gesellschaftliche organisiert und reguliert. Daher ist sie mit Macht ausgestattet. Sie umfasst insbesondere soziale Codierungen, politische Strategien. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit betrifft das den Kontext Schule.

Datenmaterial

- Dokumente: schulinterne Curricula, Rahmenlehrplan, Programmbeschreibung „Kulturagenten für kreative Schulen“

### 7.3.6 Forschungsdesign: Die triadische Relation – Kontext (die historische Entwicklung), Position des Kontextes und situiertes Wissen

Der Impuls, die Forschung zu beginnen, ist aus den Widerständen und Zweifeln entstanden, die die Kulturagent*in in ihrer Praxis erlebt hat. Wie eingangs formuliert, basiert eine Konstruktivistische Grounded Theory auf den Prinzipien Konstruiertheit, Prozesshaftigkeit, Komparation und Interaktion. Einerseits betont Charmaz, dass der Forschungsprozess durch die Relation zwischen den Forschungsteilnehmenden und der Forscher*in gelenkt wird, andererseits beschreibt sie eine besondere Qualität des Verfahrens in der (Selbst-)Reflexivität der Forscher*in.

Die Konstruktivistische Grounded Theory setzt voraus, dass sich die Forscher*in fortwährend in Interaktion mit dem Datenmaterial, den Akteur*innen, dem Feld und ihrem theoretischen Vorwissen befindet. Mit der Anwendung der Konstruktivistischen Grounded Theory reflektiert die Forscher*in ihre Position und Rolle kontinuierlich im Abgleich zu den Forschungsinteraktionen. Der gesamte Verlauf der Forschung wird dabei als beweglich-interaktiver Herstellungsprozess verstanden. Charmaz folgend wird die Forschung dann gestärkt, wenn die Situierung aller beteiligten Akteur*innen, die Relevanz des Kontextes und seine historischen Implikationen einbezogen werden:

> *I argue that situating grounded theory in their social, historical, local and interactional context strengstens them. (Charmaz 2006: 180)*

Dies bedeutet, dass sowohl die Reflexion des Rollenverständnisses in Bezug auf beispielsweise Präkonzepte und Vorerfahrungen in diesem Vorgehen vorausgesetzt wird als auch die historische Kontextualisierung der Rahmenbedingungen (Forschungsfeld, Forschungsgegenstand) sowie die Interaktionen. Charmaz formuliert:

> *Using grounded theory strategies means responding to emergent questions, new insights, and further information and simultaneously constructing the* method of analysis, *as well as the analysis. No set of rules can dictate what a researcher needs to do and when he or she needs to do it. (Charmaz 2008: 403; Herv i. O.)*

Diese Aussage ist für die vorliegende Forschung insofern wichtig, weil das Forschungsdesign – wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt – prozessual und zirkulär zwischen Praxisfeld und Forschungspraxis zwischen 2013 und 2016 entwickelt wird: Während der Beschäftigung und Konkretisierung mit dem Forschungsgegenstand sowie der Sortierung der Daten entlang von Lefevbres triadischem Konzept der Raumproduktion kristallisiert sich das methodische Vorgehen heraus. Wesentlich dafür ist einerseits die theoretische Situierung der Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in (Kapitel 7.2) sowie die Rückkopplung dieser Ausdifferenzierung in das Praxisfeld. Auf der anderen Seite wird der Forschungsgegenstand im historischen und gegenwärtigen Kontext des Forschungsfeldes künstlerisch-edukativer Praxis verortet und in Bezug zu aktuellen Diskursen des Feldes gestellt (Kapitel 2–6).
Dass das Vorhaben von einem Doppelfokus angeleitet wird, bedingt durch die Doppelrolle, stellt sich zu Beginn der Forschung als Herausforderung dar. Die Tätigkeit der Kulturagent*in ist einerseits die Praxis, die von der Forscher*in erforscht wird, gleichzeitig agiert die Kulturagent*in in drei verschiedenen Schulen und arbeitet mit je unterschiedlichen Menschen zusammen: Die jeweiligen Arbeitsprozesse unterscheiden sich, sind intensiv und sehr komplex. Das Zirkulieren zwischen Praxisfeld und Forschungspraxis bringt Überschneidungen, Reibungen, Zweifel und Unsicherheiten mit sich.
In Entsprechung zu der Doppeltätigkeit wird ein Forschungsdesign gesucht, das die spezifischen Forschungsbedingungen des Changierens zwischen Praxisfeld und Forschungspraxis einbeziehen kann. Eine Voraussetzung für die Durchführung besteht beispielsweise darin, zwischen den einzelnen Schritten im Forschungsprozess unterschiedlich große, zeitliche Abstände zu ermöglichen, wie zwischen der ersten Datenaufnahme und den ersten offenen Codierungen. Das prozessuale und zirkulierende Vorgehen ist ein Kriterium, mit dem ein Forschungsdesign vorausgesetzt wird, das auf Änderungen und Zweifel im Prozess reagieren kann, Beweglichkeit zulässt und ein reflexives, situiertes und kontextspezifisches Interagieren mit dem Gegenstand möglich macht. Eine Forschung mit der Konstruktivistischen Grounded Theory bringt diese Kriterien mit. Sie wird von den nachfolgenden zehn Aspekten angeleitet.

1. Das Vorwissen, die Vorerfahrungen und die Haltung der Forscher*innen werden einbezogen.
2. Situierung der Forscher*innenposition sowie (Selbst-)Reflexivität sind Voraussetzung.
3. Einbezug von Theorien in den Forschungsprozess entlang von *theoretical sampling*.
4. Co-konstruktive Produktion von Wissen, Bedeutung und Erfahrungen durch Interaktion zwischen Forscher*in und Forschungsteilnehmenden.

5. Das Produktionsverhältnis von Praxis und Theorie wird in den Blick genommen und bedingt sich.
6. Die abduktive Forschungslogik ermöglicht ein zirkuläres und komparatives Vorgehen.
7. Zweifel sind anleitend in diesem Forschungsvorgehen.
8. Machtkritische Perspektivierungen werden in das Forschungsdesign einbezogen.
9. Unterschiedliche Datensätze werden in den Prozess eingebracht und miteinander verglichen.
10. Daten werden als Produkt von Prozessen und Interaktionen verstanden sowie analysiert und stehen in Relation zum Kontext, zur historischen Entwicklung des Kontextes und zum situierten Wissen.

Das abschließende Kapitel 7.4 wird das methodische Vorgehen im Zwischenraum von Kulturagent*in und Forscher*in konkretisieren und das Forschungsdesign zusammenfassen.

## 7.4 Zwischen Kulturagent*in und Forscher*in: Das Vorgehen

Die Vorgehensweise einer Konstruktivistischen Grounded Theory folgt einem iterativ-zirkulärem Prozess. Das heißt, die Erhebung, Auswertung und Interpretation (Reflexion) der empirischen Daten können weder als lineare noch langfristig planbare Vorgehensweise, sondern als spiralförmiger Prozess beschrieben werden, der zwischen den unterschiedlichen Phasen (Datenaufnahme, *initial coding, focused coding, theoretical sampling*) wechselt. Veränderungen, Modifikationen, Suchbewegungen und Neuorientierungen sowie Anpassungen werden kontinuierlich vorgenommen und begleiten das Vorgehen. Auch die Praxis künstlerisch-edukativer Projekte, von der Konzeption über die Durchführung bis hin zur Reflexion und Modifikation, folgt einem zirkulären Ablauf. Ein prozessorientiertes Vorgehen kann und muss während der Durchführungsphase die Projektpraxis reflektieren, anpassen und weiterentwickeln. Somit wechseln sich in der Praxis künstlerisch-edukativer Projekte die Phasen ebenfalls ab.
Werden nun beide Praxen durch ein und dieselbe Person begleitet, entsteht ein besonderer Fokus, der in Kapitel 7.2 ein- und im Verlauf des gesamten siebten Kapitels ausgeführt worden ist. Das Verhältnis zwischen Praxisfeld und Forschungspraxis produziert ein Resonanzverhältnis, das einerseits dabei unterstützt, eine besondere Aufmerksamkeit gegenüber den Bewegungen in beiden Prozessen zu bilden, und mit dem andererseits vorausgesetzt wird, dass ein Bewusstsein über die jeweilige Rolle und Situierung der Forscher*in und der Forschungsteilnehmenden erlangt worden ist.

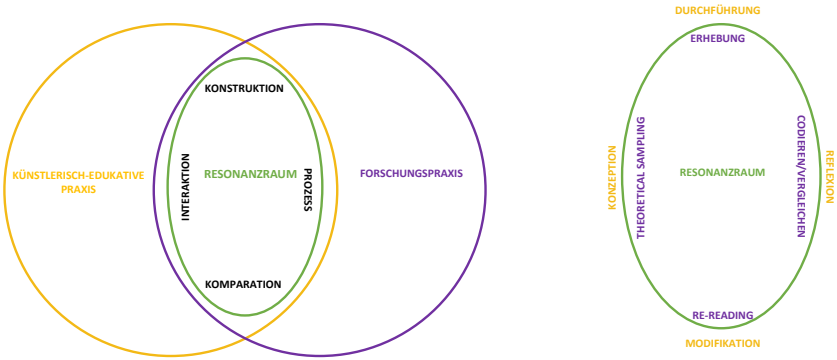



**Abbildung 1: Relation Praxis – Theorie zwischen den Doppelrollen, 2022 und Resonanzraum Praxisfeld – Forschungspraxis, 2022**

Die vorliegende Forschung möchte dafür sensibilisieren, künstlerisch-diskriminierungskritische Herangehensweisen in eine schulische Organisationsentwicklung einzubeziehen. Dafür sollen konkrete Reflexions- und Denkimpulse im Praxisfeld eröffnet werden. Weiterhin zielt das Vorhaben darauf ab, das Bewusstsein für gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und Reproduktionen in der Organisation Schule zu schärfen. Diese Zielsetzung ist aus der Praxis im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" hervorgegangen. Das Programm zielt darauf ab, kulturelle Profile innerhalb einer Schule aufzubauen und zu etablieren.
Unter Einbezug des Zweifels, der Ausgangspunkt für die vorliegende Studie ist, konnte herausgearbeitet werden, dass das Verhältnis der Doppelrolle Resonanzen produziert, die ein Changieren zwischen Praxisfeld und Forschungspraxis entlang der Relation Kulturagent*in und Forscher*in eröffnen. Damit verbunden ist die Einbeziehung der situierten Bedingungen beider Praxen in das Forschungsdesign, um die *Beziehungsweisen* und Resonanzverhältnisse für ein zirkuläres Vorgehen in beiden Praxen zu identifizieren und konstruktiv einsetzen zu können. In den folgenden Unterkapiteln wird das Konzept des situierten Wissens in Bezug zum Resonanzverhältnis von Forscher*in und Kulturagent*in gesetzt und darauf aufbauend in Kapitel 7.4.2 das methodische Vorgehen der Konstruktivistischen Grounded Theory mithilfe der Software ATLAS.ti beschrieben. Ausgehend von einer Codierung wird das konkrete Vorgehen exemplarisch in Kapitel 7.4.3 vorgestellt.

### 7.4.1 Situiertes Wissen: Resonanz ausgehend von Differenz

Ein Forschungsdesign, das den Resonanzraum einbezieht, der zwischen Forschungspraxis und Praxisfeld produziert wird, muss das situierte Wissen der Forscher*in und der Kultur-

agent*in in den Blick nehmen. Das heißt, das Vorwissen beider Rollen wird entlang praktischer Erfahrungen wie auch theoretischer Konzeptualisierungen in das Forschungsdesign einbezogen. Die Doppelrolle produziert Resonanzen im Forschungsprozess: Bewegungen, Verschiebungen und Interaktionen konstruktiv zu begegnen, setzt voraus, beide Positionen zu reflektieren.
Innerhalb der vorliegenden Studie stellt genau dieser Prozess – einen Umgang mit der Doppelrolle zu entwickeln – eine Herausforderung dar. Um der jeweiligen Rolle, der jeweiligen Position und Situierung auf die Spur zu kommen, ist es insbesondere wichtig, auseinanderzuhalten, welche Beobachtung, welche Reflexion, welches Gespräch für welche Rolle und Handlungsspielräume relevant sind, aber auch, mit welcher Haltung diese Beobachtungen, Reflexionen und Gespräche kontextualisiert, reflektiert und verhandelt werden. Dementsprechend findet eine Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten und den dahinterliegenden Konzepten wie auch eine Reflexion und methodische Übersetzung dieser Begriffe und Konzepte in die jeweilige Praxis von Forscher*in und Kulturagent*in statt. Erforscht wird der aus den Relationen beider Rollen hervorgehende Resonanzraum entlang der Fragen:

*Wodurch entsteht Resonanz zwischen den Rollen?*

*Wie sehr wird der Forschungsprozess durch Situationen aus der Praxis der Kulturagent*in beeinflusst und umgekehrt?*

#### 7.4.1.1 Situiertes Wissen nach Donna Haraway

Das Konzept des situierten Wissens, das Donna Haraway in den 1980er Jahren ausformuliert hat, ist ein wichtiger Bezugspunkt für die Erforschung des Resonanzraums (Kapitel 7.2). Das nachfolgende Kapitel wird den theoretischen Rahmen des Konzepts ausführen.
Situiertes Wissen verbindet den Widerspruch zwischen Positionierung und Bewegung im Raum – Sichtweisen werden verortet, um sich zu verbinden, in Bewegung zu geraten und neu zu positionieren. Haraway formuliert:

*Unsere Suche nach Partialität ist kein Selbstzweck, sondern handelt von Verbindungen und unerwarteten Eröffnungen, die durch situiertes Wissen möglich werden. Einen spezifischen Ort einzunehmen, ist der einzige Weg zu einer umfangreicheren Vision. (Haraway 1995: 91)*

Dieser Prozess entsteht aus einem sozialen Interaktionsprozess zwischen Körpern und Bedeutungen, indem „alle Entitäten, seien sie menschlich oder nichtmenschlich, […] in Begegnungen, in Praxen Form an[nehmen]“ (Haraway 2017: 251). Situiertes Wissen benennt jedes Wissen als lokales, begrenztes sowie unabgeschlossenes Wissen und kann daher nicht für jeden Menschen sprechen. Erst durch die Verknüpfung einzeln verorteter Sichtweisen bilden sich Grenzen heraus und zeichnen sich Widersprüche ab:

> *Verortung widersteht einer Politik der Abgeschlossenheit, […] feministische Objektivität widersteht der „Vereinfachung in letzter Instanz“. Denn feministische Verkörperung widersteht einer Fixierung und hegt eine unstillbare Neugier auf Netzwerke unterschiedlicher Positionierungen. (Haraway 1995: 90)*

Unterschiedliche Positionierungen im Sinne eines situierten Wissens sind Ausgangspunkte dafür, dass Strukturen beweglich werden, Grenzen sich aufweichen und Standpunkte verschoben werden. Mit Bezug auf Haraway kann von Standpunkten in Bewegung gesprochen werden. Gemeint ist damit, das Aufweichen und Verwischen von Grenzen und die Lust am Spiel mit Veränderbarkeit als Resultat und Voraussetzung allen Erkennens. Dabei spielen Körper (Menschen und Dinge) in ihren Überlegungen eine wesentliche Rolle. Haraway versteht sie als Ablagerungsorte von Interaktionen und Beziehungen: Körper sind einerseits miteinander verbunden und werden kollektiv produziert und konstruiert. Auf der anderen Seite werden sie entlang von Interaktionen zu veränderbaren und hybriden Konstrukten. Jede Position beschreibt einen Standpunkt, eine bestimmte Sichtweise und eine Perspektive. Jede Interaktion kann eine Bewegung verursachen, die den Standpunkt verändert. Carmen Hammer und Immanuel Stieß fassen zusammen, dass

> *die Sichtbarkeit und Verkörperung von Wissen sowie das Einräumen einer zurechenbaren Position, von der aus Wissen produziert wird, […] die Ausgangsbasis der Objektivität [sind; S. B.]. (Hammer/Stieß 1995: 25)*

Objektivität entsteht wiederum erst dann, wenn alle Körper als Position einbezogen werden. Sie zu verschweigen oder unsichtbar zu machen, sie zu mythologisieren oder nicht anzuerkennen, markiert die Körper nicht nur, sie werden formiert und darüber hinaus als „anders“ konstruiert. Differenz wird dabei in einem zentralen Standpunkt aufgelöst (vgl. ebd.: 24).
Bei einem situierten Wissen geht es im Gegenteil hierzu um eine Verknüpfung partialer Sichtweisen, die sich in dem Konzept des situierten Wissens als kollektive Subjektposition verbinden (vgl. Haraway 1995: 91).

Haraway geht explizit von einer inneren Differenz aus, was bedeutet, dass Standpunkte keine fixierten Positionen sind. Vielmehr werden diese ausgehend von einer Interaktion in Bewegung versetzt. Das Verbinden verschiedener Standpunkte kann mit Hammer und Spieß als Möglichkeit betrachtet werden,

> *ein Netz zu weben, das die machtförmig organisierten Positionierungen zu transformieren vermag, ohne gleichzeitig alle Differenzen in einem zentralen Standpunkt oder in einer Zentralperspektive aufzulösen. (Hammer/Stieß 1995: 24)*

Werden nun Beziehungen als bewegliche Linien und Überschneidungen von Bedeutungen, Körpern und Positionen verstanden, verbinden sie die Standpunkte und Positionen miteinander. Die Interaktionen zwischen diesen Positionen produzieren Beziehungen zwischen Menschen und Dingen sowie zwischen Menschen untereinander. Wird mit Hammer und Spieß ergänzt, dass „Wissen […] immer auf eine spezifische Weise verkörpert" ist (ebd.: 23), kann Situierung nicht als eine konkret fixierbare Lokalisierung in einem Körper verstanden werden. Haraway spricht vielmehr von

> *[…] Knotenpunkten in Feldern, Wendepunkten von Ausrichtungen, und der Verantwortlichkeit für Differenz in materiell-semiotischen Bedeutungsfeldern.*
> *(Haraway 1995: 89)*

Aus dieser Perspektive werden Körper kollektiv produziert, ebenso Zeichen und Kontexte. Raumanordnungen wiederum entstehen ausgehend von kollektiven sozialen Ordnungen und mit Bezug zum situierten Wissen und können somit entlang von „Knotenpunkten in Feldern" sowie „Wendepunkten von Ausrichtungen" (ebd.) reflektiert werden. Die „Verantwortlichkeiten für Differenz in materiell-semiotischen Bedeutungsfeldern" (ebd.) entstehen ausgehend von der Reflexion unterschiedlicher Positionierungen im Sinne eines situierten Wissens. Anders ausgedrückt, sind es die Muster der Differenz, die entlang von Bewegungen und Körpern einen hybriden Raum konstruieren. Allerdings ist mit Differenz auch hier nicht ein dichotomes Verhältnis gemeint. Haraway hält fest: „Feministische Verantwortlichkeit erfordert ein Wissen, das auf Resonanz und nicht auf Dichotomie eingestellt ist" (ebd.: 88). Sie entwickelt mit dem Konzept des situierten Wissens ein Werkzeug, das sich über bestehende Verhältnisse hinwegsetzt und Grenzziehungen in beweglichen Linien, Ideen, Überschneidungen von Bedeutungen, Körpern und Positionen, in einem Austausch schaffenden Raum aufzulösen sucht. Ausgehend von den Körpern und ihren Bewegungen im Raum wird dieses Konzept als Praxis beschrieben, die einen Raum produziert, der nicht von der Konstruktion einer identischen

Subjektposition ausgeht, sondern von einem Konzept, das Differenz als Möglichkeit vorsieht. Verstanden als Möglichkeit, werden partiale Sichtweisen in den Prozess der Wissensproduktion einbezogen. Haraway fasst zusammen:

> *Auf diese Weise wird Wissenschaft zum paradigmatischen Modell nicht für Abgeschlossenheit, sondern für das, was bestreitbar und bestritten wird. (Ebd.: 90)*

Es geht ihr explizit darum, dass Verantwortlichkeit für Übersetzungen, Decodierungen, Transcodierungen und Kritik von den Akteur*innen übernommen wird, unter Einbezug differenter Positionen und den damit einhergehenden Aushandlungspraxen. – Erst dann wird Differenz als Möglichkeit denkbar.

#### 7.4.1.2 Resonanzverhältnis zwischen Forschungspraxis und Praxisfeld

> *Welche* Vorgehensweisen *können ausgehend von dem Konzept des situierten Wissens für das Resonanzverhältnis von Kulturagent*in und Forscher*in beschrieben werden?*

Ein Zweifel, der Ende 2013 die Praxis der Kulturagent*in erneut irritiert, hat Auswirkungen auf die Forschungspraxis. Dieser Zweifel wird exemplarisch aufgegriffen, um daran das Resonanzverhältnis zu beschreiben. Zweifel wird hier mit dem Code *Funktionalisierung von Kunst* zusammengefasst und in den kommenden Kapiteln ausgeführt. Er ist Ausgangspunkt dafür, dass im Rahmen der Forschungspraxis ab Ende 2013 eine intensive Auseinandersetzung mit der triadischen Relation zwischen historischer Entwicklung des Kontextes (Kapitel 2), der Positionierung des Kontextes (Kapitel 3) und der Situierung einer künstlerisch-edukativen Praxis (Kapitel 4) stattfindet. Die Ausformulierung der ersten sechs Kapitel ist demzufolge eng mit der Reflexion und Situierung der Doppelrolle verbunden. Während dieses Prozesses wird die Entscheidung getroffen, mit der Konstruktivistischen Grounded Theory zu arbeiten. Die Ausformulierung der ersten sechs Kapitel unterstützt maßgeblich dabei, die Forschungspraxis und die Praxis im Feld zu verorten, respektive zu situieren. Mit anderen Worten: Der Zweifel, der Ausgangspunkt für eine intensive Beschäftigung mit der triadischen Relation zwischen Kontext, historischer Entwicklung des Kontextes sowie seiner Positionierung und der Situierung der Praxis ist, trägt dazu bei, ein prozessorientiertes, zirkuläres, auf Resonanz basierendes Vorgehen in beiden Praxen – Kulturagent*in und Forscher*in – zu bilden.
Die Konstruktivistische Grounded Theory wird als eine verdichtende Arbeitsweise beschrieben. Vergleich und Interaktion sind wesentliche Merkmale des gesamten Prozesses von der

Datenerhebung bis zur Analyse. Und auch der Verlauf einer künstlerisch-edukativen Praxis kann als ein zirkuläres, prozesshaftes, interaktives und sich verdichtendes Verfahren beschrieben werden (Kapitel 7.1). Beide Praxen werden von ein und derselben Person begleitet, wodurch nicht nur ein besonderer Fokus in Bezug auf die Vorgehensweisen entsteht. Mit dem Einbezug von Zweifeln tritt ein weiteres Prinzip hervor, das Resonanzen zwischen Praxisfeld und Forschungspraxis aufzeigt und dazu beiträgt, in der jeweiligen Praxis einen Schwerpunkt zu setzen, eine Perspektive neu zu orientieren oder einen Richtungswechsel vorzunehmen. Denn der Fokus weist auf etwas hin, das vorher nicht im Blickfeld lag. Charmaz formuliert,

> *in this approach, research always reflects value positions. Thus the problem becomes identifying these positions and weighing their effect on research practice, not denying their existence. (Charmaz 2008: 402)*

Obwohl die Entstehung der ersten sechs Kapitel der eigentlichen Entscheidung vorausgeht, mit der Konstruktivistischen Grounded Theory zu arbeiten, greift das Vorgehen der Kapitelproduktion die Hauptmerkmale der Konstruktivistischen Grounded Theory (konstruktivistisch, prozessorientiert, vergleichend und interaktiv) auf. Neben dem Motiv des Zweifels ist diese auffällige Korrespondenz der Grund dafür, die Konstruktivistische Grounded Theory als Analyseverfahren für die vorliegende Studie zu wählen.
Auf der einen Seite finden sich die genannten Grundprinzipien in den ersten sechs Kapiteln entlang einer Verortung des Kontextes sowie der künstlerisch-edukativen Praxis wieder: In Kapitel 2 wird etwa die historische Entwicklung der Zusammenarbeit von Künstler*innen in Schule analysiert. Das Modellprogramm sowie der damit einhergehende Kulturbegriff wird in Kapitel 3 positioniert, um auf dieser Grundlage die Praxis künstlerisch-edukativer Projekte in Kapitel 4 zu situieren und das Vorwissen der Forscher*in und der Kulturagent*in im Verhältnis dazu zu beschreiben (Kapitel 2–6). Auf der anderen Seite hebt Charmaz den Zweifel als Motiv für prozessorientiertes Arbeiten im Changieren zwischen Praxisfeld und Forschungspraxis hervor. Die Situierung der Doppelrolle markiert beide Praxen im Sinne Haraways als spezifischen Ort und eröffnet entlang der Wendepunkte – die als Zweifel hervortreten – einen Resonanzraum. Mit ihnen wird ein Changieren zwischen Praxisfeld und Forschungspraxis möglich und eine (selbst-)reflexive Praxis etabliert. Das relationale Verhältnis zwischen Forscher*in und Kulturagent*in produziert *Beziehungsweisen* und Resonanzverhältnisse, die sich in der jeweiligen Praxis abbilden, beispielsweise in Form von Widersprüchen, Zweifeln und Irritationen. Für das Forschungs- und Praxisvorgehen sind sie anleitend.

### 7.4.1.3 Resonanzverhältnis: Differenz situieren

Das Resonanzverhältnis zwischen Forschungspraxis und Praxisfeld, das von der Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in ausgeht, kann insofern sowohl als Herausforderung wie auch als Möglichkeit dieser qualitativen Studie begriffen werden: Es schafft einen gemeinsamen konzeptionellen und methodischen Rahmen, der Theorie und lokales Wissen produziert. Das Resonanzverhältnis *erweitert* die traditionelle Rolle der Forscher*in und die der Forschungsteilnehmenden jeweils auf die einer Akteur*in im Sinne Lefebvres (Kapitel 7.3.4). Als Akteur*in werden beide als aktiv und kollaborativ am Aufbau von lokalem Wissen und Theorie beteiligt. Sie sind Formende wie Agierende, die die Aktion und den Widerstand in ihr Handeln einbeziehen und verhandeln.

Lefebvres Gesellschaftstheorie einer Produktion des Raums beschreibt Differenz als Möglichkeit. Auch das Konzept des situierten Wissens basiert auf dieser Grundannahme. Wie Haraway versteht Lefebvre den Raum als Produkt von Interaktionen und Prozessen, die auf Differenz beruhen. Widersprüche entstehen in dieser Theorie zwischen gesellschaftlichem Denken, gesellschaftlichem Handeln und gesellschaftlicher Erfahrung und produzieren in ihrer triadisch-dialektischen Relation einen Raum, sodass Dialektik nicht eine Auflösung zur Folge hat. Differenz wird vielmehr auch in seinem Konzept als Möglichkeit für Bewegungen verstanden. In Kapitel 7.2.9 und Kapitel 7.3.4 werden im Anschluss an Deleuze Differenzen in einer Pluralität und Gleichzeitigkeit differenter Positionen verortet (vgl. Deleuze 2007: 262). Das heißt, es wird vorausgesetzt, dass die Interaktion von Körpern neben Widersprüchen ebenso multiple Konflikte produzieren kann. Wird an Kapitel 6 erinnert, eröffnet Pluralität darüber hinaus einen Zwischenraum, der etwas möglich machen kann, das es noch nicht gibt. Sofern ein konstruktiver Umgang mit den Widersprüchen und Konflikten stattfindet, der diese nicht aufzulösen sucht.

Mit Lefebvres Gesellschaftstheorie der Produktion des Raums, Haraways Konzept des situierten Wissens und Deleuzes‘ Begriff der Differenz wird Differenz als Möglichkeit und als Ausgangspunkt von Beziehungsgefügen und Verflechtungen partialer Sichtweisen gelesen. Der kontinuierliche Interaktionsprozess zwischen den Standpunkten des Forschungsfeldes (Kulturagent*in) und der Forschungspraxis (Forscher*in) bewegt sich in einem solchen Beziehungsgefüge partialer Sichtweisen – aus ihnen gehen Widersprüche hervor. Jede dieser Interaktionen führt zu einem Wendepunkt der jeweils anderen Rolle und Position und produziert ausgehend von Differenz – zum Beispiel: der Rollen, der Raumproduktion, der Interaktionen mit Akteur*innen des jeweiligen Feldes – Resonanzen, die sich auf die jeweils andere Rolle auswirken. Situierung in diesem Sinne bedeutet eine unabgeschlossene Positionierung oder mit Haraways Worten:

*Es gibt keinen singulären, feministischen Standpunkt, weil die Kartierungen dieser Metapher, auf denen unsere Visionen basieren, zu vieldimensional sind.*
*(Haraway 1995: 90)*

Zusammenfassend eröffnet situiertes Wissen für den iterativ-zirkulären Forschungsprozess einerseits eine konkrete Situierung der künstlerisch-edukativen Praxis im Verhältnis zur Forschungspraxis, andererseits wird ein Bezugsrahmen für das Resonanzverhältnis in der Doppelrolle eröffnet, der die Praxis zwischen Kulturagent*in und Forscher*in anleitet.

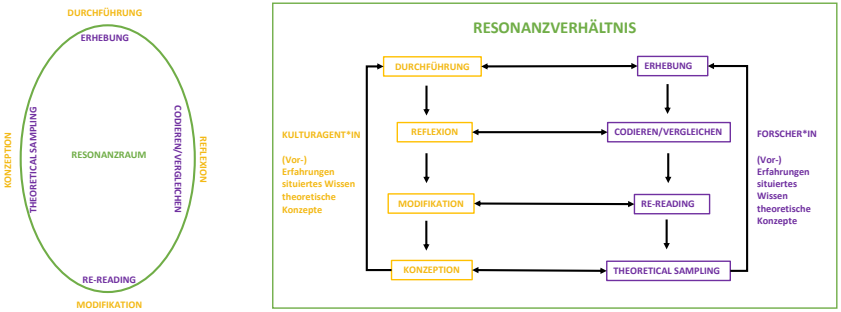



**Abbildung 2: Resonanzraum Praxisfeld – Forschungspraxis, 2022**
**und Zirkulärer Prozess: Resonanzverhältnis Kulturagent*in – Forscher*in, 2022**

In den folgenden Kapiteln wird das Forschungsvorgehen mit Bezug zu den Verfahrensweisen der Konstruktivistischen Grounded Theory in ATLAS.ti skizziert. Der zirkuläre Analyseprozess wird exemplarisch mit der Codierung *Funktionalisierung von Kunst* vorgestellt. Mit ihr wird ein Unbehagen beschrieben, das grundlegend für die Studie ist: Codierung und Vergleich in ATLAS.ti (Kapitel 7.4.2); Situierte Verdichtung: Widersprüche zwischen Überzeugung und Erfahrung (Kapitel 7.4.3); Konzeptualisierung: Die Umkehrung des Widerspruchs (Kapitel 7.4.3.1); *Re-reading:* Der doppelte Blick zurück (Kapitel 7.4.3.2) und Resonanzverhältnis: *Re-reading*–Zweifel (Kapitel 7.4.3.3).

## 7.4.2 Codierung und Vergleich in ATLAS.ti

Die zwei Phasen des Codierverfahrens, das *initial* und das *focused coding* (Kapitel 7.1.1–7.1.3), werden mit der computergestützten Software ATLAS.ti durchgeführt. Diese Software wurde für die qualitative Datenanalyse von Grounded-Theory-Projekten entwickelt (vgl. Friese 2016: 483–484; vgl. Schütte 2007: 58). ATLAS.ti ist dabei primär ein Werkzeug für die

Mitwirkung beim Analyseprozess. Das Softwareprogramm nimmt der Forscher*in nicht die Arbeit des Denkens, Vergleichens und (Re-)Konstruierens ab, sondern unterstützt dabei, große Datensätze zu verarbeiten (vgl. Friese 2016: 484–485; vgl. Konopásek 2011: 381). Es erlaubt der Forscher*in, „auf eine sichtbare Art und Weise zu denken" (Konopásek 2011: 400), wie der Soziologe Zdeněk Konopásek betont. Das heißt, „die Untrennbarkeit von Denken und Handeln im Rahmen qualitativer Datenanalyse ist hier besonders deutlich erkennbar" (ebd.: 401).

ATLAS.ti bietet unterschiedliche, aufeinander bezogene Formen an, den Forschungsprozess in seinen verschiedenen Stadien zu visualisieren: Neben Textdokumenten können Bilder, Video- und Audiosequenzen sowie PDFs in die Auswertung einbezogen werden. Der Programmaufbau ermöglicht außerdem unterschiedliche Ebenen der Datenanalyse: von der Zitat-, über die Code-, zur Memo- und Netzwerkebene. Diese Ebenen können jeweils kommentiert und zueinander in Relation gesetzt werden.

Vor der nun folgenden Vorstellung der Arbeitsweise mit den Daten entlang des *initial coding* und *focused coding* in Bezug zu der Computersoftware ATLAS.ti wird das Datenmaterial kontextualisiert. Wie beschrieben, wird die Konstruktivistische Grounded Theory als Methode zur Analyse der Daten sowie als Grundlage für das Forschungsdesign zu einem Zeitpunkt herangezogen, als bereits einige Daten vorliegen. Interviewtranskripte, Memos, Dokumente, Protokolle aus teilnehmenden Beobachtungen und Gruppengesprächen werden entlang der raum-zeitlichen Ebenen Lefebvres (private, mittlere, globale Ebene) den folgenden drei Fragestellungen zugeordnet (Kapitel 7.3.4):

1. Auf der privaten Ebene wird die Frage gestellt, welches situierte Wissen die Kulturagent*in in die Zusammenarbeit mit Pädagog*innen und Künstler*innen einbringt.
2. Auf der mittleren Ebene wird die Datenaufnahme von der Frage angeleitet, wie eine künstlerisch-edukative Zusammenarbeit zwischen Pädagog*innen, Künstler*innen und Kulturagent*in entsteht.
3. Und auf der globalen Ebene wird danach gefragt, welche institutionellen Bedingungen eine hegemoniekritische Perspektive in der künstlerisch-edukativen Praxis spielbar machen.

Wie nun passt diese Sortierung zu der Konstruktivistischen Grounded Theory?

Die Sortierung der Daten nach den raum-zeitlichen Ebenen kann mit Schmid wie folgt zusammengefasst werden:

*Die Bedeutung der Ebenen ist relativ: Sie überlagern und durchdringen sich, was Interferenzen hervorbringt, ihre Logiken prallen aufeinander und zertrümmern sich derweilen gegenseitig. (Schmid 2012: 169)*

Die Transkription eines Interviews kann beispielsweise aufgrund der Fokussierung einer bestimmten Fragestellung zunächst andere Codierungen hervorbringen als die Analyse der Forschenden in Bezug auf einen von ihr beobachteten Sachverhalt. In der beobachteten Situation geht sie von ihrem situierten Wissen aus, in dem Transkript des Interviews wird neben ihrem situierten Wissen auch die Perspektive der interviewten Person abgebildet.
Lefebvre formuliert, dass die raum-zeitlichen Ebenen zueinander im Verhältnis stehen und Veränderung auf der mittleren Ebene, der Ebene der Interaktion, möglich ist. Gleichzeitig sagt er, dass die private Ebene – das situierte Wissen der Kulturagent*in – sich nur dann verändert, wenn auf der mittleren Ebene, der Ebene der Interaktion, etwas passiert, das wiederum die globale Ebene beeinflusst.
Lefebvres raum-zeitliche Ebenen bauen ebenso wie die Konstruktivistische Grounded Theory auf einem relationalen Verhältnis auf: Die Unterfragen, nach denen die Daten sortiert sind, beziehen sich einerseits aufeinander und sind andererseits aus der Forschungsfrage (Kapitel 7.3.5) des Vorhabens hervorgegangen. Ebenso wie die raum-zeitlichen Ebenen, die aufeinander Bezug nehmen, werden die Daten daher nicht getrennt voneinander, sondern in ihrem Bezug zueinander analysiert.

#### 7.4.2.1 *Initial coding* in ATLAS.ti

Im Hinzuziehen der Konstruktivistischen Grounded Theory wird es möglich, im zirkulären Gegenlesen das beschriebene, umfangreiche Datenmaterial gezielt in dem Softwareprogramm ATLAS.ti zu codieren sowie Daten und Codierungen miteinander zu vergleichen und weiterzuentwickeln. ATLAS.ti ermöglicht es, große Datenmengen zu organisieren und zu verwalten. Gleichzeitig wird beispielsweise entlang der Bezeichnungen von Dokumenten der Denkprozess oder das Vorgehen der Forscher*in sichtbar:
In der vorliegenden Studie wird jedes Dokument entlang seiner Zuordnung zu einer der raum-zeitlichen Ebenen Lefebvres (Kapitel 7.3.5) betitelt, beispielsweise PE_Artikel_Lehrer*in, PE_Interview_Künstler, ME_Beobachtungsprotolkoll. Der Titel verweist einerseits auf die Ebenen: private (PE), mittlere (ME), globale Ebene (GE); andererseits auf die Dokumentart: Artikel, Interview, Beobachtungsprotokoll; sowie auf die spezifische Akteur*in: Lehrer*in, Künstler*in. Jedes Dokument kann codiert werden und wird entlang von Codenotizen,

Memos und Netzwerken aufgeschlüsselt und konzeptualisiert. Wird ein Memo codiert, muss es als Dokument hinzugefügt werden. Memos werden ebenfalls einer der Ebenen zugeordnet, mit dem Unterschied, dass die jeweilige Sorte des Memos eingefügt wird, zum Beispiel PE_Theoriememo: Titel.
Der Codiervorgang startet, indem Markierungen gesetzt werden, um Zitate und Passagen mit einem *in vivo code* oder einer offenen Codierung zu kennzeichnen. Das Dokument kann hierdurch vorstrukturiert werden. Susanne Friese begründet dieses Vorgehen wie folgt: „[…] ich wollte mir das Material vorstrukturieren, damit ich die Vorteile des Computers früh nutzen kann, in dem ich über die Kodes schnell auf das Material zur weiteren Analyse zugreifen kann" (Friese 2016: 492).
Diese erste Phase des Sortierens und Strukturierens bezeichnet Charmaz als *initial coding* (vgl. Charmaz 2006: 47). Die Daten werden Zeile für Zeile oder Absatz für Absatz codiert (Kapitel 7.1.2):

> *During initial coding, the goal is to remain open to all possible theoretical directions indicated by your readings of the data. (Ebd.: 46)*

Codierungen können einerseits offen codiert oder aber als *in vivo code* produziert werden. Corbin und Strauss beschreiben den Vorgang des offenen Codierens ebenfalls:

> *Offenes Kodieren ist der Analyseteil, der sich besonders auf das Benennen und Kategorisieren der Phänomene mittels einer eingehenden Untersuchung der Daten bezieht. […] Während des offenen Kodierens werden die Daten in einzelne Teile aufgebrochen, […]. (Corbin/Strauss 1996: 44)*

*In vivo codes* zeichnen sich wiederum dadurch aus, dass sie als Zitat aus den Daten übernommen werden. Charmaz erläutert, dass diese Art des Codes direkt auf die Sichtweisen und Handlungen der Forschungsteilnehmenden verweist: „*In vivo codes* help us to preserve participants' meanings of their views and actions in the coding itself" (Charmaz 2006: 55; Herv. i. O.). Aus ihrer Perspektive zeichnen sich entlang von *in vivo codes* relationale Hinweise ab, die sie wie folgt beschreibt:

> *They offer clues about the relative congruence between your interpretation of participants' meanings and actions and their overt statements and actions.* In vivo codes *can provide a crucial check on whether you have grasped what is significant.*
> *(Ebd.: 57; Herv. i. O.)*

In der vorliegenden Forschung kommen beide Verfahren, das offene Codieren als auch *in vivo codes*, ergänzend zum Einsatz. Die *in vivo codes* verweisen direkt auf das situierte Wissen der Akteur*innen. Die offenen Codierungen hingegen sind bereits konzeptualisierte Begriffe, die von den Daten der Forscher*in ausgehend auf ihr theoretisches Vorwissen verweisen. Obwohl der Unterschied beider Codiersorten klar getrennt beschrieben werden kann, und *in vivo codes* vor allem dann auf die Aussagen und Handlungen von Forschungsteilnehmenden verweisen, wenn mit Interviewtranskripten gearbeitet wird, geht auch mit ihnen eine Konzeptualisierung durch die Forscher*in einher. Sie assoziiert ausgehend von ihrem situierten Wissen eine bestimmte Bedeutung mit dem Code und wählt ihn aufgrund dessen aus. Der *in vivo code* eröffnet im Verlauf des Codierverfahrens allerdings eine größere Nähe zu den Handlungen und Sichtweisen der Forschungsteilnehmenden als das ein offener, bereits konzeptualisierter Code ermöglicht. Ein offener Code kann hingegen den konzeptualisierten Aspekt eines Gedankens festhalten. Aus diesem Grund wird im vorliegenden Forschungsvorhaben mit beiden Codiersorten gearbeitet. Yvonne Albrecht ergänzt diese Überlegung:

> *Es können […] sowohl In-Vivo[sic!]-Kodierungen entwickelt werden, die sich quasi wie „von selbst" aus dem Material ergeben – wobei es dazu natürlich immer der theoretischen Sensibilität der Forschenden bedarf –, als auch begriffliche Kodes genutzt werden, die an spezifische theoretische Diskurse anknüpfen. Dieses Mischverhältnis beinhaltet einen großen Vorteil und kreativen Spielraum in der Nutzung der GTM. Somit kann etwas Neues entstehen, das dennoch theoretisch anschlussfähig ist.*
> *(Albrecht 2016: 244)*

Mittels Kommentarfunktion kann jeder Code in einem zweiten Schritt erläutert werden. Diese Notizen beschreiben den jeweiligen Code und definieren ihn in Bezug auf die zitierte Stelle, aus der er hervorgegangen ist. Er wird dadurch mit Bezug auf die Daten kontextualisiert und gleichzeitig konzeptualisiert. Das heißt, bei einem *in vivo code* werden die Konzeptualisierungen der Forscher*in spätestens in der Codenotiz sichtbar. Bei einem offenen Code wird das Konzept, das hinter dem Code steht, beschrieben. Durch das Schreiben einer Codenotiz können Verbindungen zwischen einzelnen Codierungen im Dokument identifiziert werden. Diese Relationen zwischen Codierungen werden in ATLAS.ti mittels vordefinierter und selbst zu benennender Kurzbezeichnungen im Link-Manager gesetzt. Es handelt sich dabei um relationale Beschreibungen wie etwa: „widerspricht", „ist Teil von", „ist verbunden mit", „wegen", „ist", „braucht". Dabei wird deutlich, wie Albrecht hervorhebt, dass das

> *Einlassen auf die kreativen und zirkulären Facetten des Forschungsprozesses spezifische Fähigkeiten und eine spezifische Haltung der forschenden Person benötigt. Es impliziert den Umgang mit Unsicherheiten, das Vertrauen-Können auf die eigene Sensibilität und die eigene Erkenntnisfähigkeit […] sowie den adäquaten Umgang mit Ambivalenzen im Forschungsmaterial. (Ebd.: 244)*

Das Schreiben ist, wie in Kapitel 7.2.2 zusammengefasst, ein hilfreiches Vorgehen und Konopásek beschreibt „die analytische Arbeit mittels ATLAS.ti [sogar; S. B.] als Erschaffung und Nutzung eines ‚Textlabors'" (Konopásek 2011: 384). Der Schreibprozess eröffnet einerseits einen Assoziationsraum, in dem die Forscher*in neue Verbindungen herstellt, gedachte Verbindungen verwirft, neu-orientiert oder sie ersetzt. Auf der anderen Seite hebt Konopásek hervor, dass

> *genau diese Bearbeitungen […] dem aus der qualitativen Analyse erwachsenen Wissen Eigenschaften [verleihen; S. B.], die es von gewöhnlichem* members' knowledge *unterscheiden und die es ermöglichen, auf instruktive und praktische Art und Weise von qualitativer Analyse zu sprechen. (Ebd.; Herv. i. O.)*

Der Schreibprozess wird zu einem Werkzeug, das Prozesse, Wahrnehmungen, Praktiken, Handlungen ausgehend von der Perspektive der Forscher*in übersetzt. Jeder Schritt – von der Datenaufnahme beispielsweise eines Interviews bis hin zu seiner Analyse – übersetzt das Gehörte und Wahrgenommene, bringt etwas zum Vorschein und fokussiert bestimmte Aspekte, Codierungen und Konzeptualisierungen gegenüber anderen. Konopásek formuliert es wie folgt:

> *Sobald Wirklichkeit erst einmal erzählt, aufgezeichnet und transkribiert ist, können wir sie besser handhaben – wir können sie speichern, transportieren, komprimieren, markieren, einer anderen Wirklichkeit gegenüberstellen, sie zerteilen, neu zusammensetzen, neu ordnen etc. Nur dank dieser Bearbeitungen können wir Unterschiede und Gemeinsamkeiten, entstehende Muster und neue Kontexte* erkennen *(und zeigen). (Ebd.: 385; Herv. i. O.)*

Im Verlauf dieser Forschungsarbeit ist das Schreiben zu einem Mittel geworden, Gedanken zu sortieren, Verbindungen zwischen Zitaten und zwischen Codierungen zu identifizieren oder schlicht einem Zweifel schreibend auf die Spur zu kommen. ATLAS.ti bietet dafür verschiedene Notiermöglichkeiten an: Codenotizen finden etwa eine Entsprechung im Schreiben von Memos, mit denen ebenfalls ein Gedanke aufgegriffen, ausgeführt und vertieft werden kann.

Eine Codenotiz gehört allerdings zum jeweiligen Code und beschreibt zum Beispiel seine Qualität, während ein Memo die Reflexion über einen Code sein kann oder auf Prozesse und Erfahrungen bei der Datenaufnahme oder auf assoziierte Themen verweist. Memos verbinden die verschiedenen Notizen, die während des Forschungsprozesses erstellt werden, und können als Dokument in das Codierverfahren aufgenommen werden.

#### 7.4.2.2 *Focused coding* in ATLAS.ti

Neben dem Schreiben von Notizen und Memos ist es auf ATLAS.ti möglich, Netzwerke zu erstellen. In der vorliegenden Analyse wird das Erstellen von Netzwerken als eine Möglichkeit eingesetzt, die zweite Phase, das *focused coding* (Charmaz 2006: 57), einzuleiten.
Ein bestimmter Code, eine Codenotiz oder ein Zitat können im Rahmen eines Netzwerkes einerseits in Bezug auf ihre Relationen betrachtet werden, darüber hinaus können neue Codierungen formuliert werden und das Netzwerk ergänzen. Auch in dieser Ebene ist es möglich, Notizen zu dem Netzwerk zu schreiben. Um eine Codierung zu fokussieren, kann die Forscher*in, ausgehend von der bisherigen Analyse, zum Beispiel mit Bezug auf eine Fragestellung, die sich aus den Daten ergibt, die zweite Phase einleiten. Eine weitere Möglichkeit ist, sich im Code-Manager die Dichte aller bisher erfassten Codierungen anzeigen zu lassen und so die Fokussierung einer oder mehrerer Codierungen vorzunehmen, um diese anschließend grafisch in einem Netzwerk darzustellen und auszudifferenzieren. Die grafische Darstellung eines fokussierten Codes ermöglicht eine visuelle Darstellung der in Relation zueinander stehenden Codierungen. Konopásek hebt diesen Vorzug der Software hervor:

> *Ja, jene Kodes, die mit einer größeren Anzahl von Zitaten assoziiert sind, die eine besondere Position in der Kode-Liste einnehmen, die für die Klassifikation von Zitaten […] genutzt werden und/oder die, die mit relevanten Memos verknüpft sind. (Konopásek 2011: 396)*

Natürlich ist an dieser Stelle wiederum die forschende Person gefragt, sich die fokussierten Codes und ihre Relationen zu Zitaten, Codierungen und Memos anzuschauen und als relevant oder weniger relevant für das Forschungsanliegen zu bewerten. Die Dichte eines Codes geht aus der Analyse der Daten hervor. ATLAS.ti bietet eine Visualisierung dafür an und wie dies Konopásek darlegt, „eine Schnittstelle, in der und durch die wir *denkend handeln*“ (ebd.: 398). In dem vorliegenden Forschungsprozess wird einerseits die Dichte der Codes in ATLAS.ti überprüft, um die Codierungen zu identifizieren, die als Netzwerk in der zweiten Phase, dem

*focused coding*, weiterverfolgt werden. Überdies werden auch Codierungen fokussiert, die besonders starke Irritationen im Analyseprozess oder ausgehend von den Praxiserfahrungen der Kulturagent*in hervorrufen.

Die folgende Abbildung stellt das Netzwerk der Codierung *Funktionalisierung von Kunst* dar. Abgebildet ist einerseits der Code in seiner Nachbarschaft zu weiteren Codierungen. Neben der Nachbarschaft werden die Beziehungen und Bezüge zwischen den Codierungen markiert sowie drei Zitate und eine Frage abgebildet, die sich während des Codierens ergeben hat.
Die Dokumente, aus denen der Code hervorgeht, sind ein Protokoll und der darauf beruhende Artikel eines Workshops der Zwischentagung „Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen. Halbzeittagung des Modellprogramms ‚Kulturagenten für kreative Schulen' am 21. und 22. November 2013 im Depot Dortmund" (Forum K&B 2014) sowie ein Memo der Forscher*in zu diesem Workshop und eine darin integrierte Briefkorrespondenz der Kulturagent*in (vgl. Anhang, Anlage I: Memo 2013_1). Diese Dokumente werden herangezogen, weil eine konkrete Praxiserfahrung der Kulturagent*in auf der Zwischentagung von dem Zweifel getragen wird, ob Kunst und Kultur wirklich dazu beitragen können, Organisationsentwicklungsprozesse in der Schule anzustoßen, wenn ein Kunst- und Kulturbegriff vorausgesetzt wird, der von den Praxisakteur*innen nicht befragt wird. Die Praxiserfahrung ist anleitend dafür, der Fragestellung im Rahmen der Forschung nachzugehen und sie zum Ausgangspunkt des genannten Memos zu machen.
Die Mehrzahl der Codierungen in Abbildung 3 sind *in vivo codes* aus dem oben genannten Memo. Sie weisen einerseits auf die Forscher*in und im Rahmen der Briefkorrespondenz auf die Kulturagent*in und ihre Mailkorrespondent*in hin.
Die Codebezeichnung schlüsselt sich wie folgt auf: Die Versalien weisen auf eine Codegruppe hin. Eine Gruppe versammelt unterschiedliche Codes unter einer Bezeichnung. In Abbildung 3 finden sich folgende Gruppen: *FESTHALTEN, AUSHANDLUNGSRAUM, AUFBRECHEN, PERSPEKTIVWECHSEL* und *ZUSAMMENARBEIT.*
Die Bezeichnung fasst Handlung, Taktik, Praktik oder Wissensform zusammen, die in Korrespondenz zu den in Kapitel 6 formulierten Qualitäten steht. *FESTHALTEN* findet unter anderem eine Entsprechung in der Qualität *In-Kontakt-Treten mit einer konflikthaften Praxis* (Kapitel 6) und verweist auf festgefahrene Strukturen. Weiterhin wird bezeichnet, ob es sich um Bedingungen, Interaktionen, Maßnahmen, Konsequenzen und Strategien handelt, die aus der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Künstler*innen hervorgehen. Der Asterisk zwischen der Codegruppe und dem Unterstrich wird als Markierung eingesetzt, wenn der

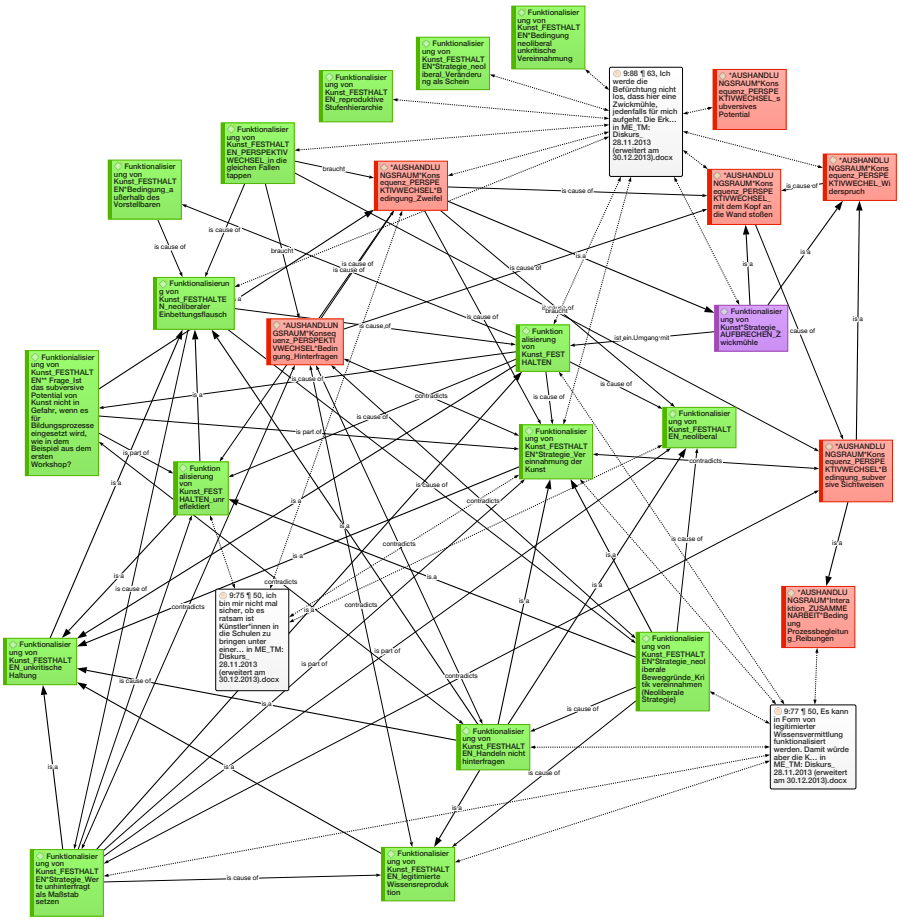



**Abbildung 3: Netzwerk *Funktionalisierung von Kunst*, 2022**

Code oder eine Codegruppe als Bedingung, Strategie, Interaktion, Maßnahme, Konsequenz identifiziert worden ist. Darüber hinaus wird jede Codegruppe einer Farbe zugeordnet, sodass der Code, wenn er in zwei Codegruppen sortiert wird, auch beiden zugeordnet werden kann: Versalien könnten beispielsweise auf Codegruppe A und die Farbe auf Codegruppe B verweisen. Wenn eine Codierung fokussiert wird, wie beispielsweise *Funktionalisierung von (re-)formuliert* wird (weiter-)entwickelt.e an den Anfang der Codebezeichnung gestellt.

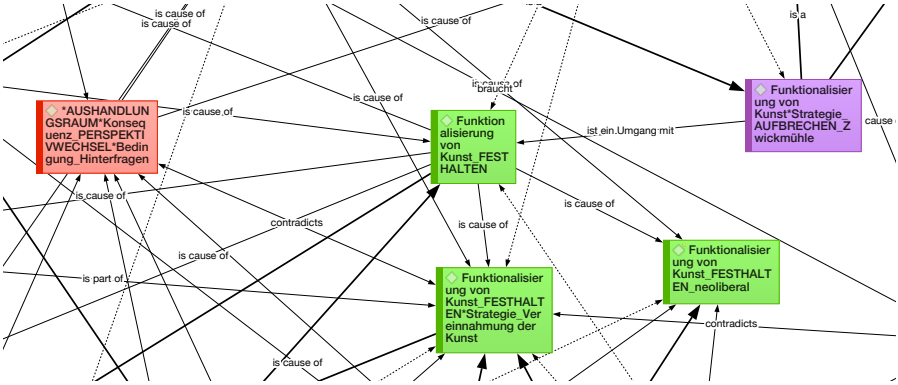



**Abbildung 4: Zoom ins Netzwerk *Funktionalisierung von Kunst*, 2022**

Ziel dieser zweiten Phase des Codierens ist es, in einem kontinuierlichen Schreibprozess die Relationen der Codierungen zueinander zu beschreiben und den Code auf dieser Grundlage weiter zu konzeptualisieren sowie erste Ideen für Kategorien ausgehend von den Netzwerkkommentaren zu entwickeln. Die Codierungen und Kategorien der Analyse werden fortlaufend im Prozess durch ein kontinuierliches Vergleichen (re-)formuliert und (weiter-)entwickelt. Ausgehend von den Netzwerknotizen und den daraus resultierenden Memos können weitere Codierungen fokussiert, *erweitert* und modifiziert werden. Während der Formulierung eines Netzwerkkommentars wird entlang aller im Netzwerk erscheinenden Codierungen der fokussierte Code als mögliche Kategorie in den Blick genommen.

Das Erstellen von Netzwerken trägt in der zweiten Phase beispielsweise dazu bei, die Codierung im Verhältnis zu ihrer Nachbarschaft darzustellen. Hierdurch wird im Prozess des Vergleichens ein neuer Fokus gesetzt und es wird besonders deutlich, wo Codierungen vergessen und ergänzt werden können, oder wo sich neue Sinnzusammenhänge durch die Nachbarschaft weiterer Codierungen erschließen lassen. Darüber hinaus bilden die Netzwerke ab, dass bestimmte Codierungen gebündelt werden können oder eine gemeinsame inhaltliche Kategorie aus ihnen abgeleitet werden kann. Hinzugezogen werden in dieser Phase theoretische Konzepte und Diskurse, um die fokussierten Codierungen und Kategorien zu verdichten. Dieser Prozess unterstützt die Sättigung von Kategorien, sodass theoretisierende Konzepte aus den Kategorien abgeleitet werden können.

Die Forscher*in nimmt beispielsweise den Zweifel – entlang der Codierung *Funktionalisierung von Kunst* – im Winter 2013 zum Anlass, sich einerseits mit dem Kunst- und Bildungsbegriff zu befassen, der im Modellprogramm vertreten wird (Kapitel 3). Zudem stellt der Zweifel einen Ausgangspunkt dafür dar, ihren eigenen Kunst- und Bildungsbegriff im Rahmen dieser Studie zu definieren (Kapitel 3–6). Beides bildet – neben der Beschäftigung mit der Doppelrol-

le und im Spezifischen mit Haraways Konzept des situierten Wissens – eine Grundlage dafür, das Feld und die Position zu kontextualisieren, in der das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ etabliert wird (Kapitel 2–3). Darüber hinaus gelingt es, künstlerisch-edukative Projekte zu situieren, die den Forschungsgegenstand dieser Studie darstellen (Kapitel 4–6).

### 7.4.2.3 Situierte *Verdichtung* in ATLAS.ti: Konstruktiv-komparativ-prozessorientierte Interaktionen

Charmaz setzt in den einzelnen Phasen immer wieder auf die Methode der Komparation:

> *Comparative methods help you to see and make sense of observations in new, analytic ways. (Charmaz 2006: 53)*

Die Daten werden in Bezug auf die Haltungen, Netzwerke, Situationen und Beziehungen der Akteur*innen kontinuierlich reflektiert, also in Bezug auf ihre Wahrnehmungen, ihr individuelles Handeln, den individuellen Sinn in einer sozialen Struktur sowie in Bezug zu möglichen Diskursfeldern. Dabei geht es Charmaz nicht ausschließlich um das Vergleichen von Codierungen mit anderen einzelnen Codierungen oder Gruppen von Codierungen, sondern ebenfalls um die Komparation gleicher und ähnlicher Phänomene, Handlungen und Prozesse in unterschiedlichen Situationen und Kontexten. Das Vergleichen von Personen und von Daten identischer Personen ist genauso wichtig wie der Vergleich spezifischer Daten mit Kriterien einer Kategorie oder der Vergleich mit in Entwicklung befindlichen Kategorien oder einer Kategorie im Rahmen der Analyse. Das bedeutet: Mittels Vergleich werden Beziehungen hinterfragt, modifiziert, neu justiert und beschrieben. Demzufolge können Vergleiche in ATLAS.ti auf verschiedenen Ebenen – der Zitat-, Codier- und Netzwerkebene – vorgenommen und verarbeitet werden. Ausgehend von den Kommentarfunktionen werden Verbindungen zwischen den Ebenen hergestellt, Codierungen farbig markiert und Gruppen im Code-Manager angelegt sowie Verlinkungen zwischen den Codierungen markiert. Der Analyseprozess der Konstruktivistischen Grounded Theory ist insofern von einem kontinuierlichen Schreib- und Komparationsprozess begleitet. Aus diesem Prozess entstehen verschiedene Arten von Memos, die vorwiegend für die Weiterentwicklung der theoretisierenden Konzepte wichtig sind und die die Perspektive der Forscher*in in den Forschungsprozess reflektierend einflechten, wie Charmaz konstant anmerkt:

> *Memo-writing constitutes a crucial method in grounded theory because it prompts you to analyze your data and codes early in the research process. (Ebd.: 72)*

Charmaz unterscheidet zwischen Theorie-, Methoden- und Codiermemos. Der Einsatz des Vergleichens ist ein von ihr gesetzter Fokus, der die Methode mit dem Konzept des situierten Wissens von Donna Haraway verbindet. Situiertes Wissen beschreibt, wie in Kapitel 7.4.1.1 ausgeführt, die Bedingtheit von Wissen und verweist auf die soziale Verortung einer Akteur*in. Es kann daher nur von lokalem Wissen gesprochen werden, das nicht für alle spricht, aber verschiedenes Wissen miteinander verknüpft. Situiertes Wissen steht für die soziale Konstruktion aller Wissensansprüche und -subjekte. In diesem Sinne werden entlang einer Konstruktivistischen Grounded Theory situierte Verdichtung ausgehend von einer komparativen und prozessorientierten Interaktion mit dem Datenmaterial produziert. Indem die Daten miteinander verglichen werden und ein kontinuierlich stattfindender Schreibprozess dazu beiträgt, die Vergleiche zu erfassen und zu beschreiben, können Veränderungen in ATLAS.ti abgebildet und dokumentiert werden. Vergleiche bringen unterschiedliche Beziehungen zwischen den Codierungen, den Daten, den Akteur*innen, den Zuschreibungen der Forscher*in sowie den Kategorien zutage und tragen dadurch zu einer kontinuierlichen Neusortierung und gleichzeitigen Verfeinerung der Daten bei.
In dem folgenden Kapitel 7.4.3 wird der Zweifel, der in dem Code *Funktionalisierung von Kunst* zusammengefasst ist, exemplarisch aufgegriffen und seine theoretische Konzeptualisierung in Bezug auf Kapitel 2 bis 6 herausgearbeitet.

### 7.4.3 Situierte *Verdichtung*: Widersprüche zwischen Überzeugung und Erfahrung

*Wie wird mit Zweifel in einer konkreten Situation umgegangen?*

*Wird er ernst genommen, auf was weist er hin? Und welche Spielweisen eröffnet er?*

Charmaz ist davon überzeugt, dass der Zweifel Theorien hervorbringen und Inspirator für eine kritische Untersuchung sein kann:

> *Doubt can generate theory. Moreover, doubt both inspires and sustains critical inquiry. We need to begin from a perspective of doubt, not only about empirical events but also about how we view, analyze, and represent them. (Charmaz 2016: 2)*

Nach dem ersten beschriebenen Zweifel (Kapitel 5; EINBLICK in Kapitel 5.2.1), der Ausgangspunkt für die Forschung ist, wiederholt sich das Phänomen: Zweifel zeigen sich kontinuierlich in der Praxis der Kulturagent*in.

Eine weitere Situation des Zweifels ist auf 2013 zu datieren. Es folgt daher der Versuch, das Phänomen *Funktionalisierung von Kunst* zu verorten[118]. Konkret schwingen Zweifel von Beginn der Praxis als Kulturagent*in mit und kommen 2013 im Zuge der Zwischentagung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen" verstärkt zum Ausdruck (Kapitel 7.4.2.2). Sie zeichnen sich entlang von Widersprüchen ab, wie aus der Reflexion zur Tagung[119] hervorgeht, und durchziehen das Handeln der Kulturagent*in:

> *[I] bin mir nicht mal sicher, ob es ratsam ist, Künstler*innen in die Schulen zu bringen unter einer politischen Prämisse, weil ich den Eindruck habe, dass es evtl. unbewusst um neoliberale Beweggründe geht, wenn ein Programm, wie das Modellprogramm Kulturagenten für kreative Schulen, künstlerische Prozesse […] in ein System speist, das stark hierarchischen Strukturen folgt. Ich beschreibe hier meine Befürchtungen und Zweifel, die aus der Zwischentagung und der Reflexion über diesen Vertiefungsworkshop entstanden sind: Ist das subversive Potenzial von Kunst nicht in Gefahr, wenn es für Bildungsprozesse eingesetzt wird? Es kann in Form von legitimierter Wissensvermittlung funktionalisiert werden.*
>
> *Damit würde aber die Künstler*in in ihrem Handeln immer aufgrund ihrer evtl. „anderen" Überzeugungen innerhalb von Arbeitsprozessen kritisiert werden können. Und vermutlich würde nicht hinterfragt werden, warum evtl. Reibungen in der Zusammenarbeit entstehen können. Das bestehende System Schule würde seine Werte als Maßstab ansetzen und sich selbst in seinem Handeln nicht hinterfragen. Aber kann so Veränderung stattfinden? Ist so ein nachhaltiges Arbeiten miteinander möglich? Wer ist dann Teil des Wertemaßstabs?*
>
> *Ich hege den Zweifel, dass Systeme von innen heraus veränderbar sind. Gleichzeitig arbeite ich in diesem Programm, weil ich glaube, dass die einzige Kraft, die ein System evtl. von innen heraus verändern könnte, Kunst ist. Ich bin der festen Überzeugung, dass nur subversive Sichtweisen Räume schaffen und bestehende Strukturen in Bewegung versetzen, hinterfragen und eben nicht systemimmanent verändern können. Mich beschäftigt die Zwischentagung nach wie vor und meine Fragen sind nach wie vor nicht beantwortet. Ich empfinde nach wie vor einen großen Widerspruch zwischen Anspruch und Realität. (Anhang, Anlage I: Memo 2013_1: 7–8, hier: 481–482)*

118 Verortung meint hier im Sinne Haraways eine Lokalisierung und Situierung. Obwohl Verortung den Eindruck erwecken kann, einen bestimmten Punkt benennen und lokalisieren zu können, zeigt die darauffolgende Beschreibung in Kapitel 7.4.3, dass Verortung keine fixierbare Figur ist.

119 Anhang, Anlage I: Memo 2013_1; Anhang, Anlage II: Protokoll_1; Anhang; Willenbacher 2014.

Der folgende Ausschnitt einer Mailkorrespondenz verstärkt die vorangegangene Reflexion der Forscher*in. Die Kulturagent*in beschreibt in der Briefkorrespondenz ein Unbehagen, das sich entlang dieser Widersprüche festigt:

> *Meine Angst, die manchmal auftaucht, ist, dass die Künste – indem ich Wege suche, sie in die Schule zu bringen – funktionalisiert werden vom System und unkritisch genutzt werden, aber die Selbstreflexion, kritische Haltung, das emanzipatorische Potenzial, das in ihr steckt, aufgefressen werden.*
> *Dann gibt es den Diskurs um eine kritische Kunstvermittlung, von dem ich überzeugt bin, mit dem ich immer wieder mit dem Kopf an die Wand stoße und mit dem ich letztendlich, und das ist ja das Wesentliche, in seinem Zug selbstreflexiv zu sein, nicht in die gleichen Fallen tappen sollte, indem ich sage, ich weiß aber, wie es richtig geht.*
> *Und dann ist da wieder dieser Widerspruch, der dabei aufgeht, und von dem ich weiß, dass er da ist. Der hat mich umgehauen und beschäftigt mich! (Ebd.: 9, hier: 482)*

Der grundlegende Widerspruch, den die Kulturagent*in Bezug nehmend auf das Praxisfeld wahrnimmt und aus beiden Rollen heraus benennt, bewegt sich in einem Gegensatz zwischen Anspruch und Realität, zwischen Überzeugung und Erfahrung[120]. Sie überlegt, was es bedeutet, wenn künstlerische Prozesse in einem hierarchischen System eingesetzt werden, mit dem Ziel dieses zu verändern. Ihre Vermutung ist, dass bestehende (hierarchische) Strukturen in Bewegung versetzt werden können, wenn kritische Sichtweisen, die sie in den Künsten verortet, auf diese Strukturen treffen. Sie ist überzeugt, dass entlang einer künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit Reibungen sowie das Hinterfragen und Aushandeln Räume dafür schaffen können, diese Strukturen hegemoniekritisch in Bewegung zu versetzen. Auf der Zwischentagung wird diese Überzeugung erschüttert. Die Reflexion ihrer Erfahrungen auf der Zwischentagung macht der Kulturagent*in bewusst: Ein auf Normen basierendes System, wie die Organisation Schule, verändert sich nicht in Bezug auf beispielsweise Ungleichheitsverhältnisse, wenn Kulturelle Bildung oder Kunst darin unreflektiert zum Einsatz kommen.

---

120 „Eine Erfahrung zu machen, verändert die Sicht auf uns selbst, auf andere sowie die Sicht auf Dinge und Wirklichkeit", wie Christine Heil mit Bezug auf Michel Foucault (vgl. Foucault 2005: 52) in einer gemeinsamen Sitzung zur Konzeption des Seminars „Was wir so machen" im Sommersemester 2022 formuliert hat. Das Seminar „Was wir so machen" wurde von Silke Ballath, Christine Heil, Gila Kolb, Konstanze Schütze, Anja Steidinger, Nora Sternfeld und Maren Ziese als Kooperationsprojekt zwischen der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, der Hochschule für Bildende Künste Hamburg, der Pädagogischen Hochschule Schwyz, der Universität Essen-Duisburg und der Universität zu Köln konzipiert (Heil 2022: unveröffentlichtes Skript, Seminar „Was wir so machen", Sitzung 7 „Balancieren auf den Rändern" mit Havin Al-Sindy, Silke Ballath, Christine Heil und Annika Niemann am 13.06.2022, Braunschweig: Hochschule für Bildende Künste).

### 7.4.3.1 Konzeptualisierung: Die Umkehrung des Widerspruchs

*Wie können künstlerische Prozesse*[121] *dazu beitragen, Organisationsentwicklungsprozesse in der Schule anzustoßen, wenngleich ein Kunst- und Kulturbegriff zum Einsatz kommt, der von den Praxisakteur*innen nicht befragt wird?*

*Wie wird der Widerspruch verhandelt, den die Beschreibungen zum Umgang mit künstlerischen Praxen auf der Zwischentagung aufwerfen, wenn sich weder die Akteur*innen in Bezug auf ihre Praxis situieren noch dazu in den Austausch treten?*

Die Projektpraxis zeigt, dass häufig eine Verortung in keiner Weise stattfindet. Diese unhinterfragte Verwendung des Kunst- und Kulturbegriffs, diese Nicht-Verortung führt dazu, dass bestehende, in dem Begriff angelegte neoliberale und koloniale Strukturen reproduziert werden (Kapitel 3).

*Wie also kann eine künstlerisch-edukative Praxis dazu beitragen, diese Reproduktionen zu unterbrechen und zu hinterfragen?*

Sternfeld spricht von einem Raum für die Möglichkeit des Unmöglichen (Kapitel 5; Kapitel 6), den sie als Raum der Kritik im Foucault'schen Sinne herleitet (vgl. Sternfeld 2009: 129). Mit den Worten des Philosophen Michel Foucault handelt es sich darum, mit

*einer sozialen Praxis die Individuen zu unterwerfen – und zwar durch Machtmechanismen, die sich auf Wahrheit berufen, dann […] ist die Kritik die Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin. Dann ist die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit. In dem Spiel, das man die Politik der Wahrheit nennen könnte, hätte die Kritik die Funktion der Entunterwerfung. (Foucault 1978/1992: 9)*

121 Es wird von einem Kunst- und Kulturbegriff gesprochen, weil das Modellprogramm den Begriff „Kultur" in der Namensgebung der „Kulturagentin" nutzt und auf der anderen Seite Künstler*innen eingeladen werden, Prozesse in der Organisation Schule in Bewegung zu bringen, entlang ihrer Praxis. Im Rahmen dieser Arbeit wird bewusst der Begriff künstlerisch-edukativ in Kapitel 4 eingeführt, wenn von einer Praxis die Rede ist, die im Kontext Schule von und mit Künstler*innen, Lehrpersonen sowie Schüler*innen praktiziert wird.

Wird Kunst und künstlerisch-edukativer Praxis das Potenzial zugeschrieben, bestehende Machtmechanismen kritisch auf ihre Machteffekte hin zu befragen (wie dies die Kulturagent*in tut), könnte mit Foucault formuliert werden, dass Kunst und künstlerisch-edukative Praxis eine reflektierte Unfügsamkeit produzieren können, mit der Funktion der Entunterwerfung. Mit Foucault gilt es, künstlerisch-edukative Praxis und Kunst

> *als eine Beziehung in einem Feld von Interaktionen zu betrachten, sie in einer unlöslichen Beziehung zu Wissensformen zu sehen und sie immer so zu denken, daß man sie in einem Möglichkeitsfeld und folglich in einem Feld der Umkehrbarkeit, der möglichen Umkehrung sieht. (Ebd.: 25)*

Das heißt, die beschriebenen Widersprüche, die den Zweifel hergestellt haben, wären als Ausgangspunkt von Beziehungsgefügen partialer Sichtweisen zu betrachten, die es entlang ihrer Interaktionen umzukehren gilt. Zu fragen wäre: Wie ist die Umkehrung von Kunst / künstlerisch-edukativer Praxis als Herrschaftstechnik zu Kunst / künstlerisch-edukativer Praxis als reflektierte Unfügsamkeit handelbar?
Hakan Gürses beschreibt drei Typen der (Gesellschafts-)Kritik: die utopische, die klassizistische und die possessivistische Kritik (vgl. Gürses 2004: 152). Sie basieren auf der Grundannahme, dass jede (Gesellschafts-)Kritik von einem

> *„Ort" auszugehen [hat; S. B.], von dem aus das Vorhandene kritisiert werden kann. Dieser Ort diene […] als explizite oder implizite* normative Grundlage.
> *(Gürses 2004: 152; Herv. i. O.)*

Als vierten Typ schlägt Gürses eine Form vor, die keinen

> *Ort beansprucht, sondern vielmehr die Idee eines vorgeschriebenen Topos für Gesellschaftskritik selbst verwirft. Eine solche Kritik würde den Zwang einer Begründung ablehnen, den vorgeschriebenen normativen Ort, den obligaten Standpunkt der Kritik in Frage stellen. Zu guter Letzt würde sie sich weigern, nachträglich einen Ort zu nennen, der den bereits vollzogenen kritischen Akt legitimieren soll. Dieser Typus könnte als* ortlose Kritik *bezeichnet werden. (Ebd.: 153; Herv. i. O.)*

Zur Herleitung dieses vierten Typus zieht Gürses Foucault heran, welcher „Kritik nur im Verhältnis zu etwas anderem als sich selbst" (Foucault 1978/1992: 8) beschreibt. Foucault betrachtet Kritik als „Instrument, Mittel zu einer Zukunft oder zu einer Wahrheit, die sie

weder kennen noch sein wird“ (ebd.: 8). Gürses vermutet allerdings, dass eine Verortung der Kritik diesen Anspruch – Instrument einer Zukunft zu sein, die sie weder kennen noch sein wird – relativieren würde. Er formuliert daher: Der Ort

> *ist nicht nur im übertragenen Sinne eine Identität, sondern korreliert mit einem Handlungs-Subjekt, das via normative Grundlage im Voraus zu definieren ist. Wenn ich im Namen des Ortes Kritik übe, muss ich diesen Namen auch annehmen, muss ich mich mit ihm identifizieren. (Gürses 2004: 153–154)*

Mit dem vierten Typus der *ortlosen Kritik* formuliert Gürses ein Handlungskonzept, das das Subjekt der Repräsentation und das Handlungs-Subjekt voneinander löst. Seine Idee dahinter ist, (Gesellschafts-)Kritik so von dem normativen Ort *einer* (Subjekt-)Zugehörigkeit zu lösen. Im Gegensatz dazu spricht Haraway im Konzept des situierten Wissens explizit von Lokalisierung. Sie versteht Verortung als „Wendepunkt von Ausrichtungen“ und „Verantwortlichkeit für Differenz“ (Haraway 1995: 89) und sagt:

> *Unsere Suche nach Partialität ist kein Selbstzweck, sondern handelt von Verbindungen und unerwarteten Eröffnungen, die durch situiertes Wissen möglich werden. (Ebd.: 91)*

Für Haraway ist Verortung keine fixierbare Figur, sie ist der Versuch, einen Körper (menschlich oder nicht menschlich), der ein Vorher und ein Nachher hat, in einem bestimmten Moment zu situieren. Die Situierung bezieht die spezifische Geschichte dieses Körpers ein und entwickelt sich aus dieser weiter. Sie ist partial, nicht abgeschlossen und daher beweglich. Sie ist nicht beliebig und dennoch nicht zwangsläufig brauchbar (vgl. ebd.: 83). Sie ist konstruiert, sie ist unvollständig und im Voraus nicht planbar oder bekannt und wie Haraway hervorhebt:

> *Für die Verortung und Verkörperung von Wissen und gegen verschiedene Formen nicht lokalisierbarer und damit verantwortungsloser Erkenntnisansprüche, wobei verantwortungslos hier heißt, nicht zur Rechenschaft gezogen werden zu können. (Ebd.: 83)*

Situierung ist, wie Haraway argumentiert, eine Voraussetzung dafür, dass der Körper partiale Verbindungen eingeht und Verantwortung für diese übernimmt, um beispielsweise Erkenntnisansprüche zu hinterfragen. Darüber hinaus formuliert sie:

> *Verortung hat also etwas mit Verwundbarkeit zu tun. Verortung widersteht einer Politik der Abgeschlossenheit, der Endgültigkeit oder, um einen Begriff von Althusser zu*

> *variieren, feministische Objektivität widersteht der ‚Vereinfachung in letzter Instanz'. Denn feministische Verkörperung widersteht einer Fixierung und hegt eine unstillbare Neugier auf Netzwerke unterschiedlicher Positionierungen. Es gibt keinen singulären, feministischen Standpunkt, weil die Kartierungen dieser Metapher, auf denen unsere Visionen basieren, zu vieldimensional sind. (Ebd.: 90)*

Gürses Handlungskonzept ist hinzugezogen worden, um der Frage nachzugehen, wie der Widerspruch zwischen Kunst / künstlerisch-edukativer Praxis als Herrschaftstechnik und Kunst / künstlerisch-edukative Praxis als reflektierte Unfügsamkeit handelbar wird. Wird das Handlungskonzept der ortlosen Kritik durch das Konzept einer feministischen Verortung ergänzt, lassen sich folgende Merkmale beschreiben:

1. Kritik wird nicht aus einer normativen Grundlage und einer (Subjekt-)Zugehörigkeit heraus formuliert, sondern aus vieldimensionalen Standpunkten, die ein Netzwerk bilden.
2. Kritik ist nicht abgeschlossen und widersteht der Vereinfachung und Fixierung.
3. Kritik übernimmt Verantwortung für Differenz.
4. Kritik als Wendepunkt von Ausrichtungen verstanden ist situiert und ortlos.
5. Kritik wird als Vision von Möglichkeiten formuliert.
6. Kritik experimentiert eine Entunterwerfung.

Die Merkmale verbinden den Widerspruch zwischen Situierung und Ortlosigkeit als *situiert-ortlose Kritik*. Kann das Handlungskonzept der *situiert-ortlosen Kritik* auf die Umkehrung des Widerspruchs Kunst / künstlerisch-edukative Praxis als Herrschaftstechnik und Kunst / künstlerisch-edukative Praxis als reflektierte Unfügsamkeit angewendet werden?

Das Verhältnis zwischen den Überzeugungen der Kulturagent*in im Gegensatz zu ihren konkret gemachten Erfahrungen auf der Zwischentagung kommt als Widerspruch zum Ausdruck. Christine Heil beschreibt:

> *Für jemanden, der gerade eine Erfahrung macht, ist das unter Umständen kein autonomes heroisches Erlebnis, sondern eher ein diffuser und schwer greifbarer Vorgang – Erfahrungsprozesse gehen durch uns und durch unsere Möglichkeiten des Seins und Handelns mitten hindurch – sie durchkreuzen unsere Erwartungen und unser bisheriges Wissen. Und sie verschieben auch unser ‚Bezugsgewebe' (Arendt 1981: 224f), mit dem wir mit anderen sozial verbunden sind. (Christine Heil: Skript 2022: o. S.)*

Ohne es zum Zeitpunkt der Zwischenkonferenz benennen zu können, macht die Kulturagent*in Ende 2013 eine Erfahrung, die mit Spivak in Kapitel 3 als *double bind* beschrieben wird. Mit dem Konzept des *double bind* werden Widersprüche als gängiges Prinzip kapitalistischer Systeme beschreibbar, als widersprüchliche Anweisungen eines „unüberprüften Universalismus" (Spivak 2008a). Sowohl Kultur, Kunst als auch Bildung sind keine neutralen oder harmlosen Kategorien, vielmehr werden sie als zentrale Macht- und Herrschaftstechniken eingesetzt, um etwa gesellschaftliche Ordnung zu stabilisieren, wie mit Castro Varela und Sonderegger in Kapitel 3 ausgeführt werden konnte (vgl. Castro Varela 2015: 16–17 und Sonderegger 2016). Wird zudem in Betracht gezogen, was Castro Varela und Haghighat in Bezug auf Kunst und Kulturelle Bildung zusammenfassen, wird deutlich, dass auch eine künstlerisch-edukative Praxis das *double bind* reproduziert:

> *Diese Gefahr ist nicht nur dadurch gegeben, dass das Feld vorwiegend durch Subjekte der Mehrheitsgesellschaft geprägt ist, sondern ist Effekt der grundsätzlich problematischen Verortung der Kulturellen Bildung in humanistisch liberalen Bildungstraditionen. Weder Kunst noch Kulturelle Bildung sind aus einer postkolonialen Perspektive als neutral und harmlos, sondern stets als in Herrschafts- und Machtstrukturen eingeschrieben zu betrachten. (Castro Varela/Haghigaht 2023: 16)*

Der Widerspruch Kunst / künstlerisch-edukative Praxis als Herrschaftstechnik und Kunst / künstlerisch-edukative Praxis als reflektierte Unfügsamkeit unterstreicht in erster Linie, dass Kunst, Kultur sowie Bildung soziale Ordnungen im Sinne eines *double bind* stabilisieren. Es stellt sich daher die Frage:

> *Wie kann die Umkehrung des Widerspruchs in der Organisation Schule spielbar werden?*

Verstanden als Wendepunkt von Ausrichtungen, eröffnet die Umkehrung des Widerspruchs zuerst einmal eine neue Perspektive auf das Unbehagen, das er hervorruft, und macht ihn sichtbar. Mit dem Konzept der *situiert-ortlosen Kritik* wird es darüber hinaus möglich, das Nebeneinanderstehen widersprüchlicher Positionierungen als Möglichkeiten zu erkennen und machterhaltende Prozesse zu benennen. Normativen und machterhaltenden Setzungen, Vorgaben und Reproduktionen wird so ein möglicher Spielraum entgegengesetzt. Hier trifft das Konzept einerseits mit Spivaks Vorschlag zusammen, dem Unbehagen im Spiel mit anderen Körpern (menschliche und nicht menschliche) zu begegnen. Andererseits schreibt Spivak ästhetischer Bildung zu, die Widersprüche sichtbar zu machen und neue Handlungsspielräume zu imaginieren (vgl. Spivak 2013: 116).

### 7.4.3.2 *Re-reading:* Der doppelte Blick zurück

Das Resonanzverhältnis, das in der Doppelrolle zwischen Kulturagent*in und Forscher*in angelegt ist, macht das Unbehagen gegenüber dem Widerspruch Kunst / künstlerisch-edukative Praxis als Herrschaftstechnik und Kunst / künstlerisch-edukative Praxis als reflektierte Unfügsamkeit erstmals benennbar: Im Prozess des Schreibens werden die Widersprüche und Fragen zu einer Möglichkeit, „zu erkennen, was man erkennen kann" (Foucault 1978/1992: 36). Die Erfahrungen und die damit verbundenen Gefühle werden adressiert, eingeordnet und reflektiert. Im Laufe des Forschungsprozesses wird eine Aufmerksamkeit dafür gebildet, die Widersprüche zu erkennen, die sich zeigen. Das Schreiben wird zu einer Strategie, dem Unbehagen zu begegnen: Insbesondere das Schreiben von Memos ist ein Zugang, die Zweifel im Sinne Haraways zu verorten (zu lokalisieren, zu situieren und zu kontextualisieren) sowie ein Bewusstsein mit ihnen und für sie zu entwickeln, oder im Sinne der Schwarzen, lesbischen Mutter, Kriegerin und Dichterin Audre Lordes[122]:

> *Als ich es zu Papier brachte, wurde es klar, als hätten die Zusammenhänge sich erst beim Aufschreiben gezeigt. (Lorde 1984/2021: 128)*

Zweifel werden zu Wegweisern und Indikatoren, um Fragen stellen zu können und der Forschung sowie der Praxis der Kulturagent*in eine neue Richtung zu geben. Sie sind eine Grundlage für Richtungswechsel und Neu-Orientierungen in beiden Praxen. Das Schreiben macht eine Erfahrung greifbar: Ihre Vieldimensionalität wird im Drehen und Wenden fassbar, im Changieren zwischen den Rollen wird die Erfahrung nicht fixiert, sie bleibt beweglich. Das „‚Bezugsgewebe' (Arendt 1981: 224f), mit dem wir mit anderen sozial verbunden sind" (Christine Heil: Skript 2022, o. S.), wird dabei kontinuierlich de- und rekonstruiert.
Dieser Prozess, das Schreiben, mit dem ein Dialog zwischen Forschungspraxis und Praxisfeld möglich wird, ist eng mit der feministischen Strategie des *re-reading* verbunden:

> *Der Prozess des erneuten Lesens ist mit diesen Praktiken verbunden. Das Oszillieren zwischen diesen Positionen hat immer bedeutet, dass ich nicht kontinuierlich an der Forschung gearbeitet habe. Es hat lange gedauert, bis ich die damit verbundenen Möglichkeiten bewusst für die Forschung genutzt habe. Einerseits, weil die Forschung so für mich zu einem Raum der Reflexion wurde und ich lernte, meine Position zu überprüfen und mich neu zu orientieren, zu bewegen. Zum anderen, weil ich die Überlegungen und Neuorientierungen in der Praxis anwenden oder überprüfen konnte.*

122 Lorde beschreibt sich selbst in dieser Art (Lorde 1984/2021).

*Die Forschung eröffnete mir einen Weg, eine Interaktion zwischen Praxis und Theorie einzugehen und zu praktizieren. Damit einhergehend wurde der Zweifel zu einem ständigen Bestandteil meiner Praxis als Kulturschaffende und als Forscherin. Ich lernte, den Zweifel als eine Position, als einen Wegweiser zu erkennen.*
*Dieses Mal habe ich verstanden, dass die Strategie für den Übergang zwischen Theorie und Praxis für mich darin besteht, neu zu lesen, gegenzulesen. Das, was bereits geschrieben wurde, neu auszurichten, ausgehend von der Praxis. […] Das erneute Lesen aus einer Position des Unbehagens heraus war wiederum ein Motiv, meinen Blickwinkel zu erweitern, meine Sichtweise in Bewegung zu setzen.*
*(Anhang, Anlage I: Memo 2021_1: 4, hier: 500)*

*Re-reading* geht auf Adrienne Rich zurück und hat sich als eine emanzipatorische, feministische Praxis aus der amerikanischen Literaturwissenschaft in den 1970er Jahren entwickelt. Rich beschreibt den Prozess als eine kritische Re-Vision eines vorhandenen Textes:

*Re-vision – the act of looking back, of seeing with fresh eyes, of entering an old text from a new critical direction – is for us more than a chapter in cultural history: it is an act of survival. (Rich 1972: 18)*

Zwischen den unterschiedlichen Phasen im Forschungsprozess liegen teilweise viele Wochen oder sogar Monate, sodass das erneute Lesen, das Wiederlesen zu Beginn der Forschung keine bewusst eingesetzte Strategie ist, sondern ein Hilfsmittel, um an das schon Vorhandene (Gedanken, Memos, Interviews, Codierungen, Protokolle) anzuknüpfen. Gleichzeitig wird jedes Lesen zu einem dekonstruktiven Prozess, mit dem ein Verschieben der Perspektive(n) und Praxen einhergeht und der das Schreiben als einen unvollendeten, unvollständigen Ablauf rekonstruiert.

*An einem Punkt, während dieses Prozesses des erneuten Lesens, fragte ich mich, ob es einen Zusammenhang zwischen meinem Jobwechsel*[123] *und dieser Neuordnung der Kapitel gibt. Der Jobwechsel steht im Zusammenhang mit einem Prozess, mit dem ich mich in den letzten zwei Jahren beschäftigt habe: Eine Kulturagentin zu sein und über die essenzialistische und reproduktive institutionelle Gewalt zu reflektieren, mit der diese Arbeit verbunden ist. Ich habe diesen Widerspruch in der Praxis erlebt, sogar*

123 Anfang Mai 2021 wechselte die Kulturagent*in vom Landesprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen Berlin" an die Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, an das Institut Performative Praxis, Kunst und Bildung. Als Wissenschaftliche Mitarbeiter*in bildet sie dort Lehrpersonen im Fach Kunstpädagogik aus.

> *als sehr schmerzhaft. Zu lernen, diesen Widerspruch anzuerkennen und in der Lage zu sein, ihn auf dieser Grundlage zu benennen, hängt in meinem Fall mit der Beziehung zusammen, die ich zwischen meiner Praxis als Kulturagentin und als Forscherin entwickelt habe. (Anhang, Anlage I: Memo 2021_1: 4, hier: 500)*

Im Schreiben und Wiederlesen aktiviert das Resonanzverhältnis die Reflexivität der Forscher*in ebenso wie die der Kulturagent*in und co-konstruiert dabei die jeweils andere Perspektive und Praxis als beweglich und different. Rich formuliert, dass die Vorstellungskraft, wenn diese Erfahrungen verändern und erweitern soll, die Erfahrungen infrage stellen lernen muss, um Alternativen und Visionen denkbar zu machen:

> *Moreover, if the imagination is to transcend and transform experience it has to question, to challenge, to conceive of alternatives, perhaps to the very life you are living at the moment. (Rich 1972: 23)*

Das Resonanzverhältnis eröffnet diese Möglichkeit. In der Interaktion zwischen Forscher*in und Kulturagent*in können Differenz reflektiert und verhandelt werden, Fragen gestellt und Perspektiven als bedingt, kontingent und unvollständig verstanden werden. Wird an dieser Stelle an Lefebvre erinnert, entstehen Widersprüche zwischen gesellschaftlichem Denken, gesellschaftlichem Handeln und gesellschaftlicher Erfahrung und produzieren in ihrer triadisch-dialektischen Relation einen Raum, sodass Dialektik nicht eine Auflösung zur Folge hat, sondern Differenz experimentierbar wird.

Im doppelten Blick zurück wird die feministische Strategie des *re-reading* im Forschungsprozess einerseits zum Instrument, Differenz wahrzunehmen, sie zu benennen und sie andererseits zu experimentieren und zu bewegen. Das heißt, der Gegenblick auf das Geschriebene und die gleichzeitige Verortung des Geschriebenen mit Bezug auf die jeweilige Erfahrung in der Praxis von Kulturagent*in und Forscher*in macht die Differenz sichtbar. Differenz wird im Resonanzverhältnis zirkulär bewegt und eröffnet im Blick zurück eine Vorstellung davon, was es noch nicht gibt.

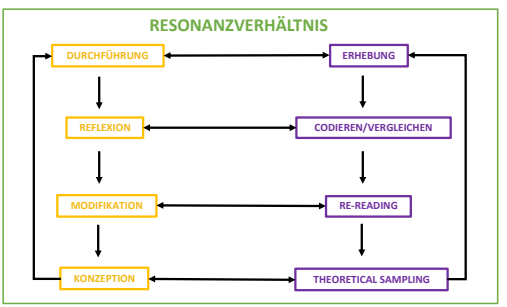
*Re-reading* wird in dieser Studie als ein Werkzeug eingesetzt, das Konzept der *situiert-ortlosen Kritik* entlang des Resonanzverhältnisses Kulturagent*in und Forscher*in anzuwenden.

Im Forschungsprozess hat es zudem die Phase des *theoretical sampling* eingeleitet (Kapitel 7.1.3): Aus bestehenden Codierungen und Kategorien werden theoretisierende Konzepte entwickelt (vgl. Charmaz 2012: 3). Einerseits werden dabei weitere Daten gesammelt, die die herausgearbeitete Kategorie fokussieren und ihre Eigenschaften beschreiben, andererseits meint die Strategie des *theoretical sampling*, wie Charmaz herausstellt, „seeking and collect-

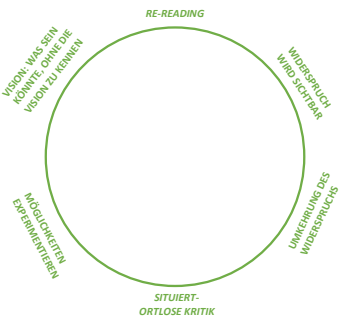
ing pertinent data to elaborate and refine categories in your emerging theory“ (dies. 2006: 96). Mittels *theoretical sampling* werden prozessorientiert Daten erhoben, um situativ auf den Analyseprozess zu reagieren. Das Verfahren folgt der iterativen Logik der Abduktion (Kapitel 7.1.3), um Kategorien theorie- und erfahrungsgeleitet zwischen Daten, Konzeptualisierungen und Feld einerseits zu überprüfen und zu befragen, andererseits, um sie zu verfeinern und auszudifferenzieren (vgl. dies. 2011b: 191). Abduktion zielt darauf ab, (selbst-)kritisch und konstruktiv Regeln für die Konzeptualisierung zu (er-)finden. Die Fragen, wann Kunst, Kultur als auch Bildung gesellschaftliche Ordnungen destabilisieren und wie die Umkehrung des Widerspruchs Kunst / künstlerisch-edukative Praxis als Herrschaftstechnik und Kunst / künstlerisch-edukative Praxis als reflektierte Unfügsamkeit in der Organisation Schule spielbar werden, sind anleitend für die Aufnahme weiterer Daten.

### 7.4.3.3 Resonanzverhältnis: *Re-reading*–Zweifel

Zusammenfassend können Zweifel im Rahmen dieser Studie nicht nur als Wegweiser für das Aufnehmen neuer Daten oder das Befragen der Praxis identifiziert werden. Mit Bezug zur Konstruktivistischen Grounded Theory werden sie als Motiv für ein abduktives Forschungsvorgehen beschreibbar. Kapitel 7.1.3 endet mit den Fragen, wie sich das Grundmotiv des Zweifels als Haltung sowohl in der Praxis der Kulturagent*in als auch in der der Forscher*in abbildet. Zudem wird gefragt, ob das Motiv einen Resonanzraum zwischen Forschungs- und Praxisfeld entlang der Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in produzieren kann.
Mit den vorangegangenen Kapiteln konnte herausgearbeitet werden, wie das Motiv des Zweifels entlang der Technik des *re-reading* konstruktiv in den Forschungs- und Praxisprozess eingebunden wird und ein zirkuläres Handeln unterstützt.




ZIRKULÄRER PROZESS: RESONANZVERHÄLTNIS KULTURAGENT*IN–FORSCHER*IN, 2022




RESONANZVERHÄLTNIS: RE-READING–ZWEIFEL, 2022

**Abbildung 5: Zirkulärer Prozess: Resonanzverhältnis Kulturagent*in – Forscher*in, 2022 und Resonanzverhältnis: *Re-reading*–Zweifel, 2022**

*Re-reading* macht auf das Resonanzverhältnis zwischen den Rollen aufmerksam, wobei die Widersprüche in diesem Resonanzgefüge sichtbar werden. Mit Foucault und Deleuze konnten Widersprüche als ein Feld aus Möglichkeiten beschrieben werden. Das heißt, auch die Umkehrung eines Widerspruchs wird als Möglichkeit verstanden und macht ihn mit Foucault einerseits als solche wahrnehmbar (vgl. Foucault 1978/1992: 25), andererseits werden dadurch Handlungsspielräume denkbar. Sternfeld spricht von einem Raum für die Möglichkeit des Unmöglichen und nimmt Bezug auf Foucaults Raum der Kritik. Um eine Zukunft spielbar zu machen, die es noch nicht gibt, wird das Konzept der *situiert-ortlosen Kritik* ausgehend von Gürses und Haraway in Kapitel 7.4.3.1 eingeführt. Mit dem Handlungskonzept werden sechs Kriterien formuliert, mit denen den Widersprüchen begegnet werden kann und die hier nochmals genannt seien:

1. Kritik wird nicht aus einer normativen Grundlage und einer (Subjekt-)Zugehörigkeit heraus formuliert, sondern aus vieldimensionalen Standpunkten, die ein Netzwerk bilden.
2. Kritik ist nicht abgeschlossen und widersteht der Vereinfachung und Fixierung.
3. Kritik übernimmt Verantwortung für Differenz.
4. Kritik als Wendepunkt von Ausrichtungen verstanden ist situiert und ortlos.
5. Kritik wird als Vision von Möglichkeiten formuliert.
6. Kritik experimentiert eine Entunterwerfung.

Die Umkehrung eines Widerspruchs eröffnet sowohl im Praxisfeld als auch in der Forschungspraxis Spielweisen, die ein Experimentieren möglich machen. Spielen mittels ästhetischer Bildung meint mit Spivak eine Umcodierung und ein Training der Imagination. Widersprüche werden im Experimentieren als bewegliches Gewebe erfahrbar und legen einerseits Formen des gesellschaftlichen Miteinanders offen, wie beispielsweise dominantes Wissen und bestehende Ungleichheitsverhältnisse, andererseits können darin Möglichkeiten erprobt und ausgehandelt werden. Beschreibbar wird eine Vision davon, was sein könnte (Sternfeld 2014: 10), ohne diese Vision schon zu kennen.

Eine Konstruktivistische Grounded Theory zielt nicht darauf ab, eine gegenstandsbezogene Theorie zu entwickeln (Kapitel 7). Mehrdeutige und widersprüchliche Erkenntnisse werden vielmehr in den Forschungsprozess einbezogen und leiten ihn an, um theoretisierende Konzeptionen auszuarbeiten, die verschiedene Perspektiven auf ein Phänomen eröffnen und eine plurale Sicht bilden. Das zirkuläre Verfahren ermöglicht, kontinuierlich Modifikationen

(neue Datenaufnahme, Vergleich von Codierungen, Konzepten, Kategorien, Memos) in den Forschungsprozess aufzunehmen. Wie ausgearbeitet werden konnte, wird dieses Zirkulieren durch das Motiv des Zweifels unterstützt. Insbesondere das Resonanzverhältnis, das sich entlang der Doppelrolle darstellt (Kapitel 7.2), hebt das zirkuläre Bezugssystem aus Relationen und Interaktionen in den Vorgehensweisen beider Praxen hervor. Mit der Konstruktivistischen Grounded Theory können die wesentlichen Konzepte in einem Zwischenraum von Theorie und Praxis als Theoretisierung (Clarke 2012; Clarke/Friese/Washburn 2015) herausgearbeitet werden. Sie zeichnen den Forschungsprozess nach und sind situiert in Raum, Zeit, Position, Handlung und Interaktion.

Die folgende Analyse untersucht ausgehend von dem situierten Wissen der Kulturagent*in die kontextspezifischen Bedingungen künstlerisch-edukativer Projekte im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“. Unter Einbezug einer hegemoniekritischen Perspektive fokussiert sie, wie die Produktion eines Handlungsspielraums eine künstlerisch-edukative Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Künstler*innen und Kulturagent*in eröffnen kann. Ausgehend von der Codierung *Funktionalisierung von Kunst* sowie ihrer bisherigen Konzeptualisierung wird den Fragen gefolgt:

*Wann destabilisieren Kunst, Kultur als auch Bildung gesellschaftliche Ordnungen?*

*Wie wird die Umkehrung des Widerspruchs Kunst / künstlerisch-edukative Praxis als Herrschaftstechnik und Kunst / künstlerisch-edukative Praxis als reflektierte Unfügsamkeit in der Organisation Schule spielbar?*

# 8 Spielweisen künstlerisch-edukativer Zusammenarbeit praktizieren

Der dritte Teil dieser Forschungsarbeit beginnt mit einer Zusammenfassung der vorherigen Kapitel. Daran anschließend werden das situierte Wissen der Kulturagent*in sowie ihre Interaktionen anhand des Datenmaterials analysiert und schließlich im Sinne der Konstruktivistischen Grounded Theory theoretisch konzeptualisiert.
Der Zweifel, der sich Anfang 2013 in der künstlerisch-edukativen Praxis im Rahmen einer Fortbildung manifestiert sowie Ende 2013 auf der Zwischentagung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ erneut Fragen nach sich zieht, wird mit der Codierung *Funktionalisierung von Kunst* zusammengefasst. Aus der Codierung leitet sich die Auseinandersetzung mit der Doppelrolle als Kulturagent*in und Forscher*in ab. Ihr wird mit dem Konzept des situierten Wissens Donna Haraways begegnet und überdies das Resonanzverhältnis zwischen beiden Rollen analysiert (Kapitel 7.2–7.4). Entlang von Haraway und Lefebvre wird herausgearbeitet, dass die Studie auf folgenden raum-zeitlichen Ebenen aufbaut:

1. Standpunktgeprägtheit: Position, Situierung, Lokalisierung
2. Interaktion: Interaktivität und Interventionshaftigkeit der Situationen
3. Kontext: Institution, Rahmen, Situation

Die Codierung, mit der ein Widerspruch beschrieben wird, ist aus unterschiedlichen Praxen verschiedener Kulturagent*innen und ihrer Zusammenarbeit mit Künstler*innen/Vermittler*innen einer Kulturinstitution sowie Lehrpersonen hervorgegangen. Dieser Widerspruch löst Ende 2013 ein erneutes Unbehagen bei der Kulturagent*in aus, dem die Forscher*in mit folgender Frage begegnet:

> *Inwieweit reproduziert und stabilisiert die Zusammenarbeit von Künstler*innen, Kulturagent*in und Lehrpersonen hegemoniale Ungleichheitsverhältnisse entlang von Kunst?*

In Kapitel 3 wird der Kulturbegriff analysiert, der das Modellprogramm anleitet, um sich der Fragestellung zu nähern. Auf dieser Grundlage sowie einer historischen Analyse des Feldes von Künstler*innen in Schule (Kapitel 2) wird das Programm positioniert. Kapitel 4 situiert das Praxisverständnis der Kulturagent*in im Rahmen künstlerisch-edukativer Projekte und kontextualisiert es im Diskursfeld einer kritischen Kunstvermittlung. Herausgearbeitet wird,

dass Interaktionen unterschiedlicher Positionierungen kontextspezifische (Aushandlungs-) Räume eröffnen können: Das Aushandeln von Bedeutungen wird entlang von Widersprüchen und Spannungsverhältnissen in einer künstlerisch-edukativen Praxis sicht- und verhandelbar. Das Zwischenfazit (Kapitel 5) fasst die vorherigen Kapitel Kontext (Kapitel 2), Position (Kapitel 3) und Situierung (Kapitel 4) zusammen und öffnet die Studie mit der Frage:

> *Wie wird eine künstlerisch-edukative Praxis als Spielraum für Widersprüche etabliert, sodass einerseits der Zusammenhang von Macht und Kultur hervortritt und andererseits hegemoniale Ungleichheitsverhältnisse in den Blick geraten?*

Ausgehend von dieser Frage wird in Kapitel 6 mit theoretischen Bezügen zu Bhabha (2000), Arendt (1967/2019) und Pratt (1991, 1992) die Ebene der Interaktion fokussiert und die Voraussetzungen für einen kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum ausgearbeitet sowie in acht Punkten zusammengefasst (Kapitel 6.4). Resümiert wird, dass das Imaginieren und spielerische Erproben Teil eines In-Kontakt-Tretens mit einer konflikthaften und selbstermächtigenden Praxis ist. Zudem wird das Anerkennen der Reproduktion hegemonialer, machterhaltender Mechanismen als Grundvoraussetzung für ein *verlearning* (vgl. Spivak 2017: 2:52–3:28) im Sinne eines ‚Verlernens' nach Spivak hervorgehoben. Es stellt sich daher die Frage:

> *Welche Rahmenbedingungen benötigen die genannten Qualitäten kontextspezifischer (Aushandlungs-)Räume in der Praxis, und wie werden sie in einer künstlerisch-edukativen Praxis hegemoniekritisch spielbar gemacht?*

Mit Bezug zum methodischen Vorgehen der Konstruktivistischen Grounded Theory greift der zweite Teil in Kapitel 7 die Ausarbeitungen der vorherigen Kapitel auf und fasst sie in der nachfolgenden Forschungsfrage zusammen:

> *Wie eröffnet die Kulturagent*in eine künstlerisch-edukative Praxis, die eine hegemoniekritische Perspektive in der Zusammenarbeit von Künstler*innen und Lehrpersonen spielbar macht?*

Als anleitendes Motiv in der Praxis ist Zweifel gleichfalls für die Fragestellung ein Ausgangspunkt. Die Interaktionen zwischen Kulturagent*in und Forscher*in werden als Resonanzverhältnis beschrieben. Zweifel wird dabei als Widerspruch sicht- und verhandelbar. Der Code *Funktionalisierung von Kunst* benennt den Widerspruch: Kunst als Herrschaftstechnik und Kunst als Kritik (daran). In Kapitel 7.4 wird die Codierung konzeptualisiert. Zunächst

wird die Umkehrung des Widerspruchs mit Foucault (1978/1992) und Sternfeld (2009) als Möglichkeit offengelegt, zugleich wird Kritik mit Gürses (2004) und Haraway (1995) als Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* eingeführt. Kunst und im Kontext dieser Arbeit künstlerisch-edukative Praxen werden als reflektierte Unfügsamkeit beschreibbar. Mit dem Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* werden künstlerisch-edukative Prozesse schließlich als Wendepunkt von Ausrichtungen und demzufolge als veränderbare Kraft denkbar. Zudem tritt deutlich hervor, dass dieser Widerspruch in Abhängigkeit von der Situierung der Akteur*innen verstanden werden muss, die eine künstlerisch-edukative Praxis in der Organisation Schule einsetzen, zur Verhandlung bringen oder produzieren. Wird Situierung nicht im Sinne Haraways verstanden, kann eine künstlerisch-edukative Praxis weder als situiert-ortlose etabliert noch praktiziert werden. Es greift, was mit Spivak als gängiges Prinzip kapitalistischer Systeme und widersprüchlicher Anweisungen eines „unüberprüften Universalismus" (Spivak 2008a) hervorgehoben worden ist: Kultur, Kunst wie auch Bildung können als zentrale Macht- und Herrschaftstechniken eingesetzt werden, um gesellschaftliche Ordnung zu stabilisieren. Die Vermutung (Kapitel 7.4.3), dass bestehende (hierarchische) Strukturen[124] mittels künstlerisch-edukativer Prozesse unterbrochen, Hegemonien destabilisiert und konstruktiv in Bewegung versetzt werden können, muss daher in Abhängigkeit dazu betrachtet werden. Mit der Reflexion des Resonanzverhältnisses zwischen Kulturagent*in und Forscher*in werden die Widersprüche erst als Möglichkeit wahrnehmbar, um in einem nächsten Schritt ein Bewusstsein für die jeweilige Situierung zu bilden. Bezugnehmend auf dieses Zusammenspiel unterschiedlicher Relationen und Positionierungen wird gefragt:

> *Kann das Handlungskonzept* situiert-ortloser Kritik *auch in der künstlerisch-edukativen Praxis gespielt werden?*

Im vorliegenden dritten Teil der Studie fassen Kapitel 8.1 und 8.2 anhand der empirischen Untersuchung die Interaktionen der Kulturagent*in (Standpunktgeprägtheit: Position, Situierung, Lokalisierung) im Rahmen der künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" zusammen. Kapitel 8.1 beschreibt zwei Beispiele aus der Praxis der Kulturagent*in. Von diesen ausgehend, werden die Interaktionen als *zirkuläres Austauschen* codiert. Zudem werden in Kapitel 8.2 die Interaktionen der Kulturagent*in (Interaktivität und Interventionshaftigkeit der Situationen) mit der Frage zusammengelesen:

---

124 Hier ist die Rede von den Strukturen der Organisation Schule.

*Wie wird die Umkehrung des Widerspruchs von künstlerisch-edukativer Praxis als Herrschaftstechnik und künstlerisch-edukativer Praxis als reflektierte Unfügsamkeit spielbar?*

Im darauffolgenden Kapitel 8.3 werden zunächst die aus den vorherigen Kapiteln entwickelten Konzepte theoretisch ausdifferenziert (Kapitel 7.1.1 zu theoretischen Konzeptualisierungen). Kapitel 8.3.1 erfasst entlang von Paulo Freire die Praxisqualitäten einer reflexiven Praxis. Das anschließende Kapitel 8.3.2 wird mit Bezug zu Henri Lefebvre die Prozessqualitäten eines (Aushandlungs-)Raums ausformulieren und schließlich in Kapitel 8.3.3 zusammenzufassen. Kapitel 8.4 wird auf der Grundlage der theoretischen Konzeptualisierungen eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums von der Frage angeleitet, welche Konsequenz das Imaginieren solidarischer *Beziehungsweisen* in der Schule haben kann, um darauf aufbauend die Praxis eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums entlang der Begriffe Gegen-Raum, Gegen-Begegnung und (Gegen-)Position zu lokalisieren. Das abschließende Kapitel 8.5 wird mit einem doppelten Blick zurück zunächst der Frage nachgehen, die 2013 den Ausschlag für die Untersuchung gegeben hat:

*Trägt die Kulturagent*in dazu bei, die bestehende gesellschaftliche Ordnung einer Schule zu reproduzieren, wenn sie die Widersprüche der kapitalistischen Gesellschaftsordnung entlang einer künstlerisch-edukativen Praxis spielt?*

Um schließlich entlang der Frage, wie wir gebildet werden wollen, das Ziel der Studie zu fokussieren: eine Sensibilisierung der schulischen Akteur*innen gegenüber einer künstlerisch-diskriminierungs- und hegemoniekritischen Herangehensweise.

## 8.1 Situierung Kulturagent*in

Für die Analyse des situierten Wissens der Kulturagent*in wird ein Memo[125] (vgl. Anhang, Anlage I: Memo 2019_2) hinzugezogen, das ausgehend von 20 Notizheften (Ballath 2011–2015: Persönliche Notizen, Heft 1–20: o. S.) die Praxis der Kulturagent*in zusammenfasst. Die Notizhefte umfassen Anmerkungen, Konzepte und Fragen der Zusammenarbeit mit drei Schulen und den jeweiligen Schulakteur*innen zwischen 2011 und 2015. Ferner werden darin Erkenntnisse, Gedanken und Themen zu den Akademien, Qualifizierungen und weiteren Arbeitszusammenhängen des Modellprogramms festgehalten. Aus diesen heraus

125 Das Memo fasst die wesentlichen Strategien und Vorgehensweisen zusammen, die zwischen 2011 und 2016 von der Kulturagent*in während des Modellprogramms erarbeitet, angewendet und umgesetzt worden sind und setzt sie in Bezug zu künstlerisch-edukativen Praxisbeispielen.

werden die farbig markierten Codierungen entwickelt: Die Codierung *zirkuläres Austauschen* (türkis) fasst die folgenden Codes zusammen: *forschender Habitus* (orange), *erweitern* (grün), *vormachen/tun/teilen* (dunkelblau), *verdichten* (gelb), *Beziehungsweisen aufbauen* (pink). Abbildung 6 stellt die fünf Codes als Netzwerk dar, welches durch weitere Codes ergänzt wird.

Mit Bezug zu den Interaktionen und der Arbeitsweise der Kulturagent*in werden die Codierungen in Kapitel 8.2 fokussiert und konzeptualisiert. Das kommende Kapitel 8.1.1 wird die Codierung *zirkuläres Austauschen* entlang von zwei Praxisbeispielen einführen. Zunächst wird allerdings mit Blick auf diese Beispiele und mit Rückgriff auf die Codierung *Funktionalisierung von Kunst* nochmals an die Programmziele erinnert.

Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" hat das Ziel, Kulturelle Bildung im Schulkontext mittels strukturell integrierter künstlerischer Prozesse nachhaltig zu etablieren. Diesem Ziel liegt die Annahme zugrunde, dass zeitgenössische Kunstproduktion ein (zu) wenig genutztes Potenzial für die Entwicklung von Schulunterricht birgt. Ein besonderer Fokus liegt auf der kulturellen Teilhabe: Die Kenntnis von, die Neugierde auf und die Zugänglichkeit zu Kunst und Kultur soll ein fester Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen sein. Damit dies gelingt, werden Kulturagent*innen eingesetzt. Sie sollen die Prozesse initiieren und moderieren, mit denen nachhaltige Strukturen Kultureller Bildung im Kontext Schule aufgebaut werden (Kapitel 2). Kulturagent*innen nehmen folglich eine zentrale Rolle dabei ein, die Programmziele im Kontext der Organisation Schule umzusetzen. Wird nun die Codierung *Funktionalisierung von Kunst* in Relation zu den Zielen gelesen, tritt mit der Figur der Kulturagent*in der Widerspruch – künstlerisch-edukative Praxis als Herrschaftstechnik und als reflektierte Unfügsamkeit – deutlich hervor (Kapitel 7.4.3). Mit der Konzeptualisierung dieses Widerspruchs konnte das Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* ausgearbeitet werden:

> *Können die Interaktionen unterschiedlicher Positionierungen Widersprüche in der künstlerisch-edukativen Praxis sicht- und verhandelbar machen und dabei kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume eröffnen?*
>
> *Und wie können entlang künstlerisch-edukativer Praxis Zweifel und die daraus resultierenden Widersprüche gespielt werden?*

Die Anfangsmonate des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen" geben Aufschluss über die Praxis der Kulturagent*in. Aus ihren Interaktionen geht die zusammenfassende Codierung *zirkuläres Austauschen* hervor. Kapitel 8.1.2 und Kapitel 8.1.3 führen zwei Beispiele ein, mit denen der Aufbau eines kulturellen Profils vorgestellt wird.

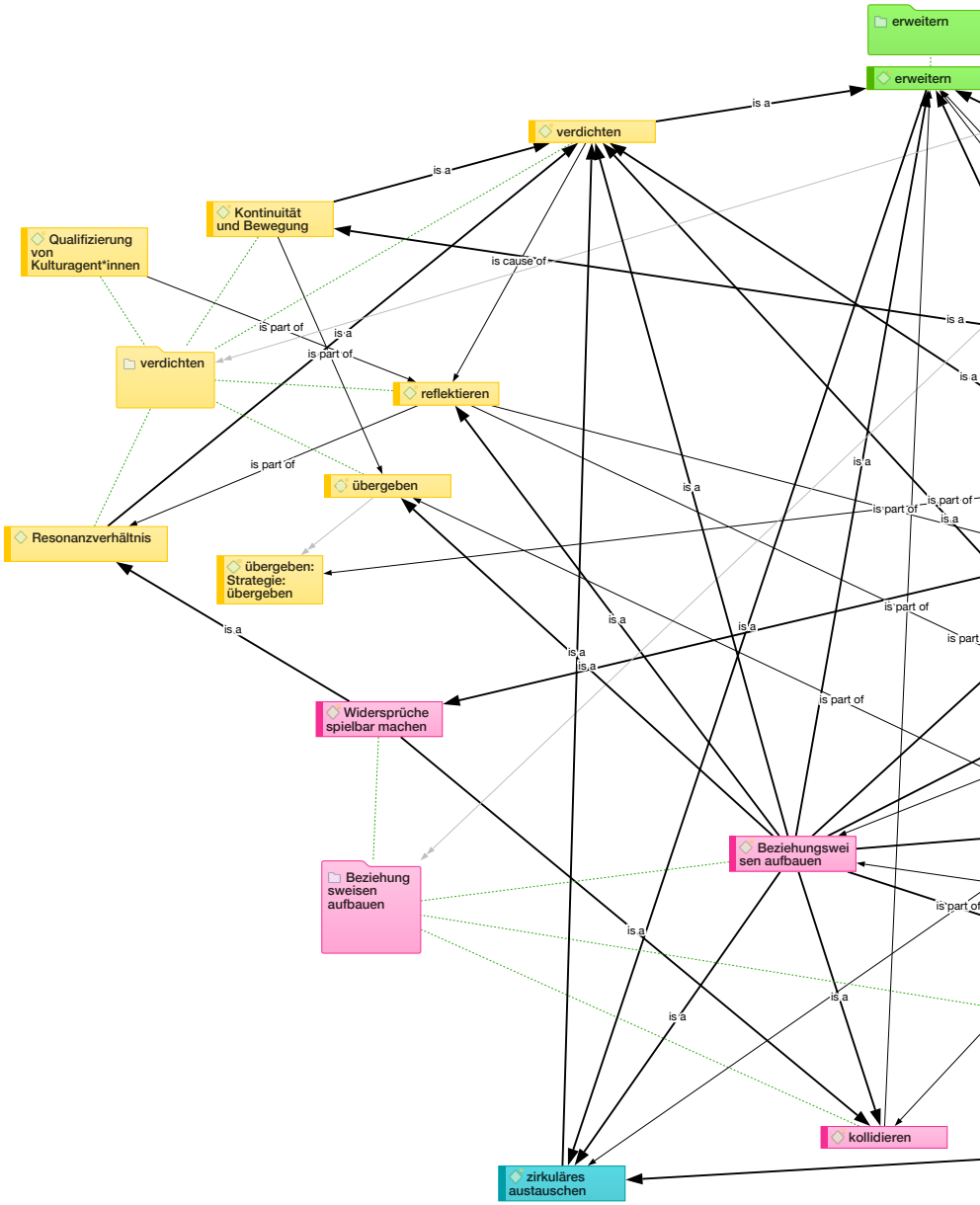
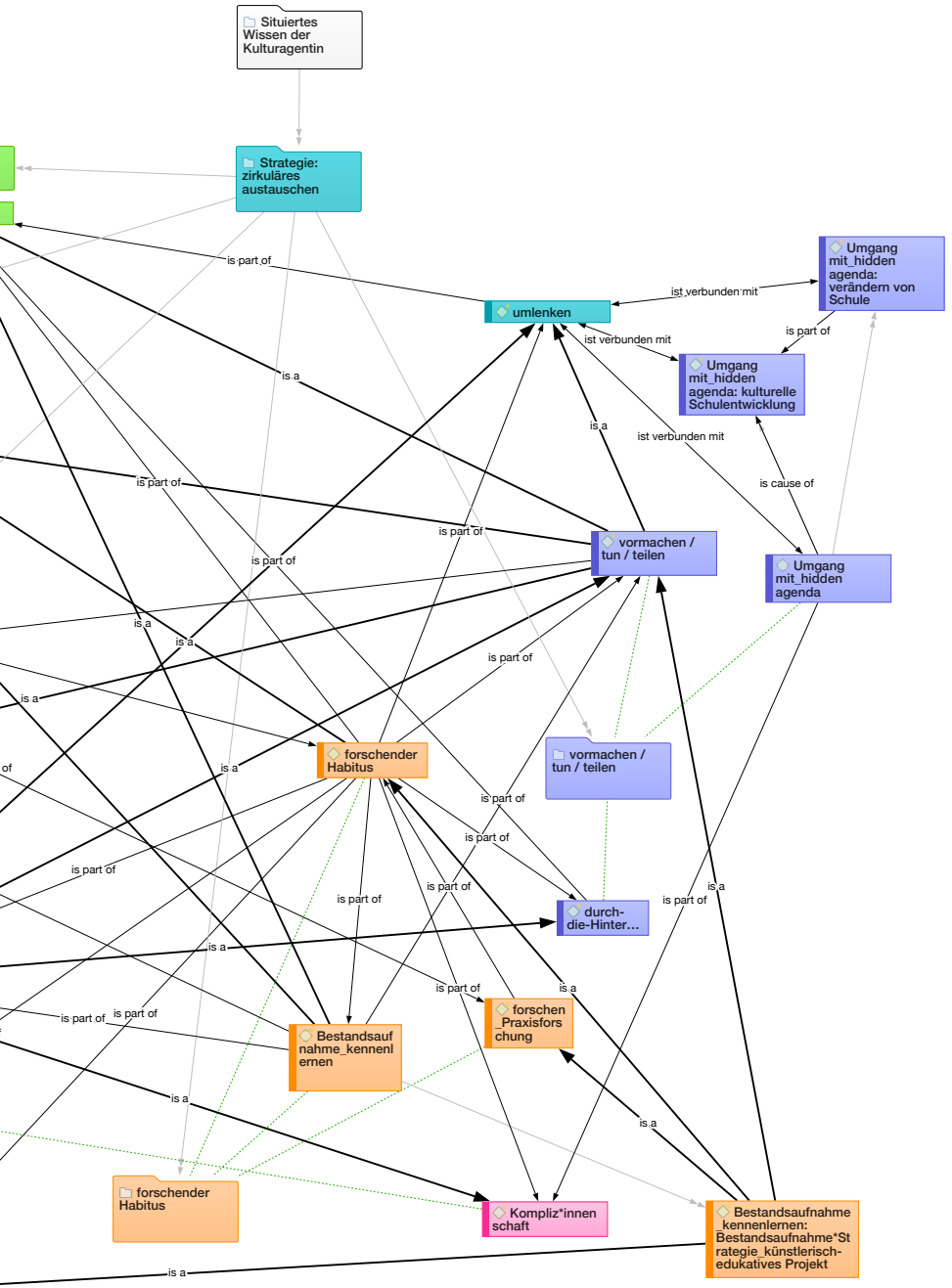



Abbildung 6: Netzwerk – Situiertes Wissen Kulturagent*in: Vorgehensweisen, 2023


Situiertes Wissen der Kulturagentin
Strategie: zirkuläres austauschen
umlenken
Umgang mit_hidden agenda: verändern von Schule
Umgang mit_hidden agenda: kulturelle Schulentwicklung
Umgang mit_hidden agenda
vormachen / tun / teilen
vormachen / tun / teilen
forschender Habitus
durch-die-Hinter...
forschen_Praxisforschung
Bestandsaufnahme_kennenlernen
forschender Habitus
Kompliz*innenschaft
Bestandsaufnahme_kennenlernen: Bestandsaufnahme*Strategie_künstlerisch-edukatives Projekt
is part of
ist verbunden mit
is a
is cause of

### 8.1.1 *Zirkuläres Austauschen* praktizieren

Verschiedene Zitate zwischen 2011 und 2015 werden herangezogen, um ein verdichtetes Bild der Anfangsmonate nachzuzeichnen und darauf aufbauend die Interaktionen der Kulturagent*in auszudifferenzieren. Kapitel 8.1.1 wird von zwei Fragen angeleitet:

> *Wie beginnt die Kulturagent*in eine künstlerisch-edukative Zusammenarbeit?*
> *Und wie bringt sie verschiedene Positionen in den Austausch, wenn unterschiedliche Erwartungen und Zielsetzungen die Zusammenarbeit begleiten?*

Im September 2011 beginnt das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" mit der Zusammenarbeit zwischen den Kulturagent*innen und den Schulen, die in den kommenden vier Jahren von diesen begleitet werden. Während eines zweitägigen Auftakts lernen sich in Berlin zehn Kulturagent*innen sowie die Programmleitung kennen, um Aufgaben, Rollen, Ziele sowie das Qualifizierungsprogramm zu besprechen und zu planen. Auf dieser Grundlage beginnt die erste Phase der Zusammenarbeit mit den Schulen[126]: die Erprobungsphase.

> *Die […] ersten Wochen in den Schulen waren gefüllt mit ersten Treffen der Schulakteur*innen, dem Erschließen des Feldes und einer Unmenge an Terminen sowohl in den Schulen als auch mit den Ganztagsträger*innen, Sozialarbeiter*innen und pädagogischen Fachkräften, erste Kontakte zu Kulturpartner*innen im Bezirk sowie zu Künstler*innen (die z. T. mit oder in der Schule agierten) wurden hergestellt. Der Kalender[127] der Kulturagentin weist darauf hin, dass sie täglich zwei bis fünf Termine an verschiedenen Orten mit unterschiedlichen Akteur*innen hatte, um zu sondieren, mit welcher Motivation die Schulen z. B. am Programm teilnehmen. Was interessiert sie? Welche Vorstellungen und Erwartungen formulieren sie?*
> *(Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 1, hier: 490)*

Die Kulturagent*in versucht, die Schulen und die darin agierenden Personen während dieser Zeit kennenzulernen. Sie setzt deren *Beziehungsweisen* (Adamczak 2017/2019; Haraway 1995, 2018), Routinen, Selbstverständnisse, Erwartungen und Wünsche in Relation zu ihrer eigenen Position sowie zu den Zielen des Programms. Sie möchte eine Idee von der Organisation (vgl. Freire 1970/1991: 150–153), den *Beziehungsweisen* und der Strukturierung

126 Ein Netzwerk aus drei Schulen hat sich für eine Kulturagent*in beworben.

127 Neben Notizheften kann auch auf die Kalender der Kulturagent*in zwischen 2011 und 2015 zurückgegriffen werden.

des Feldes (Bourdieu 1985, 1987; Lefebvre 1974/2000) erhalten und gemeinsam mit den Akteur*innen darüber nachdenken, wie ein kulturelles Profil aufgebaut werden kann. Welche Visionen können das Profil anleiten, und wer nimmt mit welchem Interesse daran teil? Welche Vorstellungen über Kunst und Kultur werden formuliert, gezeigt und gelebt? Was wird neben den Programmzielen und den Fragen nach dem Kultur- und Kunstbegriff an der Schule diskutiert? Welche Themen bewegen die Akteur*innen? Wo bleiben sie im Laufe des Gesprächs im positiven wie im negativen Sinn ‚hängen'? Was passiert an der Schule? Was motiviert die Schulakteur*innen? Was lehnen sie ab?
Die Phase ist geprägt von Gesprächen und Hospitationen. Die Kulturagent*in macht Notizen von den Gesprächen und Beobachtungen, hält Fragen fest und positioniert diese im Verhältnis zu ihren eigenen Gedanken, Überzeugungen und Themenschwerpunkten. Der folgende Memoausschnitt gibt einen Einblick einer solchen Notiz:

> *Entlang eines Gesprächs mit der Schulleitung einer ihrer Schulen notiert sie [Kulturagent*in; S. B.]: „enger Kulturbegriff"*[128]*. In dem Gespräch scheint sich abzuzeichnen, dass die Schulleitung über die regulären und eher klassischen Angebote hinaus noch keine genaue Vorstellung davon hat, wie ein kulturelles Profil aussehen könnte, noch eine eigene Vision dazu formulieren kann, aber unbedingt möchte, dass ihr Kollegium an dem Prozess teilnimmt. Mit der Teilnahme am Programm ging sie von einer finanziellen Unterstützung bestehender kultureller Angebote aus: z. B. Besuche des Puppentheaters, das Erlernen von künstlerischen Techniken (wie malen, musizieren, tanzen) und gemeinsame Besuche von Kulturinstitutionen (auch mit dem Kollegium).*
> *(Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 1, hier: 490)*

Die Schulleitung erläutert in ihren Ausführungen, mit welcher Intention sie sich für das Modellprogramm beworben hat: Hauptsächlich ist ihr daran gelegen, dass die bereits bestehende kulturelle Angebotsstruktur mit ergänzender finanzieller wie personeller Unterstützung weitergeführt und ausgebaut wird. Diese von ihr beschriebenen Angebote können mit Mörschs Funktionen zur Kulturvermittlung als *affirmativ* und *reproduktiv* beschrieben werden (Kapitel 4.4). Kultur wird darüber hinaus ausschließlich mit Aktivitäten und Angeboten gleichgesetzt, die sich in einem ihr vertrauten künstlerischen Spektrum bewegen, wie beispielsweise Malerei, Zeichnung, Skulptur, Theater oder Tanz (ohne diese Ausdrucksweisen weiter zu spezifizieren). Die Notiz „enger Kulturbegriff" ist ein erstes Resümee der Kulturagent*in über die Aussagen und Vorstellungen der Schulleitung. Und obwohl sich zum Zeitpunkt des Gesprächs

128 Unveröffentlichter Beleg: Notizen und Aufzeichnungen:

deutlich abzeichnet, dass sich die Vorstellungen davon, was ein kulturelles Profil ausmacht, unterscheiden, besteht vonseiten der Schulleitung eine Offenheit, das Kollegium in den Prozess der kulturellen Profilbildung einzubeziehen. Die Kulturagent*in versucht in dieser Anfangszeit einen Eindruck davon zu entwickeln, mit welchen Vorstellungen die Schule sich beworben hat, und fragt im gesamten Kollegium, bei den pädagogischen Fachkräften, den Schüler*innen wie bei der Schulleitung nach ihren jeweiligen Ideen für ein kulturelles Profil. Innerhalb ihrer Notizen positioniert sie sich zu den Aussagen: Beispielsweise äußert sie mit dem Begriff „eng" zunächst eine Bewertung, mit der eine Relation zwischen dem eigenen Verständnis und den Ausführungen der Schulleitung beschrieben wird. Im Laufe der ersten Wochen sammelt sie Impressionen, Haltungen, Motivationen, Positionen, Erwartungen und Gedanken der unterschiedlichen Schulakteur*innen. Das Bild, das über diesen Zeitraum entsteht, wird von der Forscher*in wie folgt zusammengefasst:

> *Sowohl Lehrpersonen als auch die Schulleitung stellen sich vor, hier und da ein „Kunst"-Projekt zu machen oder ein Theaterstück zu besuchen. Darüber hinaus gibt es ein bis zwei Ausnahmen innerhalb des Kollegiums: Sie verwirklichen ihre „eigenen" Vorstellungen, z. B. in einer Lernwerkstatt oder in ihrem Klassenunterricht. Sie arbeiten forschend, beispielsweise können die Kinder in der Lernwerkstatt selbstständig eigene Themen finden, die sie bearbeiten möchten. Fachübergreifende Ansätze werden darin ebenfalls eröffnet, ästhetische Forschung wird in den Vordergrund gestellt und demnach künstlerische Strategien in den Regelunterricht integriert.*
> *Viele der pädagogischen Fachkräfte haben eine eigene künstlerische Expertise und würden diese gerne mehr in den Regelunterricht einbringen.*
> *Aber es häufen sich auch andere Bemerkungen: Es gibt Raummangel, die Pausen sind unerträglich wegen der Lärmentwicklung, die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrpersonen läuft nur im Rahmen der Lernwerkstatt gut, eigentlich hatte sich die Schule eine bestimmte Person als Kulturagentin vorgestellt, viele wollen experimentelle Instrumente bauen, den meisten Lehrpersonen fehlt eine künstlerische Ausbildung, sie möchten nur Dinge vermitteln/lehren, die sie kennen etc. (Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 2, hier: 490–491)*

Dieses Memo ist in doppelter Hinsicht interessant, denn es zeichnet sich auf engem Raum die komplexe Situation in der Schule ab:
Auf der einen Seite wird ein Bild gezeichnet, das viele Möglichkeiten aufscheinen lässt. Im Rahmen der Lernwerkstatt arbeitet die diese Werkstatt anleitende Lehrperson eng zusammen

mit den pädagogischen Fachkräften, die eine künstlerische Expertise mitbringen. Zudem ist diese Lehrperson eine Visionär*in, deren Vorgehen und Haltung gegenüber künstlerischen Prozessen sich von den meisten anderen Akteur*innen der Schule unterscheidet:

> *Grundsätzlich denke ich, dass experimentelles Herangehen eine Grundlage sein sollte. Sich trauen, auszuprobieren und auf Ideen zu kommen. Künstlerische Praxis, denke ich, ist ein ganz, ganz weiter Begriff. Auf die Fächer bezogen, die ich unterrichte, sowieso zu übertragen, was Deutsch betrifft, Kunst klar, und aber auch Sachkunde. Dieser Ansatz des Experimentierens sollte grundsätzlich für Unterricht gelten. Experimentelles Herangehen bedeutet, es ist alles offen, ich bin frei, in dem, was ich beobachte und was meins ist, es ist alles in Ordnung. Man kommt weg von dem Richtig und Falsch. […] Die eigene Lernhaltung wird geöffnet. Hinzuspüren, worauf ich reagiere: Sind es die Zahlen oder sind es mehr die musischen oder visuellen Dinge, oder mehr ein naturwissenschaftliches Herangehen. […]*
>
> *Es müsste grundsätzlich eine andere Herangehensweise gefördert werden. Zum Beispiel haben wir in Deutsch einen Klassensatz, einen Roman gelesen. Die Kinder haben eine Leserolle hergestellt, was nichts anderes heißt, als eine Chipsrolle füllen, mit verschiedenen Aufgaben: 4 Pflichtaufgaben und 5 Wahlaufgaben. Das bewerte ich als Klassenarbeit. Einschließlich einer Präsentation. Der Vorteil für die Kinder ist erstens, sie bestimmen den Zeitpunkt, wann bin ich so weit. Dann spüren sie hin: Ich habe alles in meiner Hand, ich bestimme die Zensur, je nachdem, wie tief ich einsteige, was nehme ich zum Beispiel mit nach Hause, wo mache ich mich schlau, wo kann mir jemand helfen, wenn ich Hilfe brauche. All das ist denkbar. Wenn man dann fertig ist, kann es den Mitschülern und dem Lehrer vorgestellt werden.*
>
> *Das ist von meiner Seite aus ein experimentelles Herangehen: Man muss sich halt trauen, Schule anders zu denken und diese eigenen Blockaden, wie etwas gehen könnte oder nicht gehen könnte, weil angeblich irgendwo ein Rahmenlehrplan rumschwirrt, der mich einengt,– das ist ja so nicht.*
>
> *(Anhang, Anlage IV: Interview 2012_1: 2–3, hier: 502–503)*

Die Kulturagent*in entdeckt hierin Überschneidungen zu ihrem eigenen Vorgehen: Im Fokus stehen das Initiieren von Aushandlungsprozessen, das Reflektieren von Selbst- und Fremdwahrnehmung, forschende Vorgehensweisen, prozessorientiertes Arbeiten, das Hinterfragen von sozialen Handlungs- und Erfahrungsweisen sowie essenzialistischen Differenzkategorien. Sie wünscht sich – während des Kennenlernens ist es ein unausgesprochener Gedanke –, dass

diese Lehrperson am Aufbau der kulturellen Profilierung beteiligt ist, um Dimensionen wie Differenz, Hierarchie und Ausschluss gesellschaftlicher Machtverhältnisse in den Blick zu rücken (vgl. Osterloh/Westerholt 2021: 985–989).

Auf der anderen Seite zeigt das obige Memo auf, dass an diesem Punkt bereits unterschiedliche Widerstände greifen, die an die Frage geknüpft sind, wer an der Entwicklung und am Aufbau eines kulturellen Profils beteiligt sein wird. Die Kulturagent*in kann diese sich abzeichnenden Widerstände zu diesem Zeitpunkt allerdings noch nicht einordnen. Ihr Vorschlag, mit der bestehenden Lernwerkstatt[129] einen ersten räumlichen und inhaltlichen Ausgangspunkt für die Profilbildung zu setzen, sei nach Aussage der Schulleitung nicht zu realisieren. Das Hauptargument gegen diesen Anknüpfungspunkt ist die fehlende künstlerische Ausbildung vieler Lehrpersonen. Der Hinweis der Kulturagent*in, dass umgekehrt viele der pädagogischen Fachkräfte eine künstlerische Expertise mitbrächten und die Lernwerkstatt Rahmenbedingungen (räumliche, methodische, personelle) anböte, dieser Herausforderung zu begegnen, wird nicht aufgegriffen. Vielmehr zeigt das zusammenfassende Memo eine Ablehnung des Vorschlags:

> *Sie [die Schulleitung; S. B.] ist erstaunt darüber, dass auch das pädagogische Fachpersonal befragt wurde, bestätigt allerdings, dass die Zusammenarbeit nicht immer reibungslos verläuft. Die Lernwerkstatt als Prinzip für den Regelunterricht zu betrachten, scheint ihr abwegig, weil nicht alle im Kollegium diese Idee unterstützen würden. Künstlerische Vorgehensweisen in den Regelunterricht zu übernehmen, findet sie spannend, argumentiert allerdings, dass die fehlende Ausbildung in künstlerischen Fächern – eines Großteils ihres Kollegiums – das nicht möglich macht. Experimentelles Komponieren und Musik könnten einen Fokus für die Zusammenarbeit darstellen. Der Raummangel und die Lärmentwicklung in den Fluren[130] ist ein Argument gegen andere Lernprinzipien wie Lernwerkstatt oder Lernbüros.*
> *(Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 2, hier: 491)*

129 Mit diesem Vorschlag spricht die Kulturagent*in indirekt den Wunsch aus, mit der oben genannten Lehrperson zusammen arbeiten zu wollen. Die Lernwerkstatt wird von dieser Lehrperson geleitet, wobei viele weitere Personen an dem Prozess beteiligt sind, was ausschlaggebend dafür ist, dass die Lernwerkstatt in den Fokus des Interesses für den Aufbau eines kulturellen Profils rückt.

130 Die Lärmentwicklung in den Fluren zeigt sich besonders stark in den Pausen. Andere Lernprinzipien, wie das Nutzen der Lernwerkstatt oder der Aufbau von Lernbüros, benötigen mehr Raum und Ausweichmöglichkeiten während der Unterrichtszeit. Insofern stellt die Kulturagent*in den Vorschlag zur Debatte, ob die Flure währenddessen als erweitertes Klassenzimmer genutzt werden könnten. Beispielsweise, indem dort architektonische Eingriffe in Form von Sitzinseln und Rückzugsorten fest installiert werden. Das denkmalgeschützte Schulgebäude ist 1902 durch den Berliner Stadtbauinspektor Siegfried Neumann gebaut worden. Die Reformarchitektur ist mit Start des Modellprogramms 2011 noch nicht mit Schalldämpfung in den Fluren und Treppenhäusern ausgestattet (vgl. [online] https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/item/OCWDKQWOZGEQTYZBVGSC3NUXYMPEWKCM [abgerufen am 27.07.2023]).

Diese Zusammenfassungen der Gesprächsnotizen ermöglichen vertiefende Einblicke in die bisherigen Beobachtungen. So erfährt die Kulturagent*in, dass die Schulleitung nicht erwartet hat, dass auch die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Anfangserhebung eine Rolle spielen würden. Zudem hat die Leitung keine Kenntnis darüber, dass ein Teil der pädagogischen Fachkräfte künstlerisch tätig ist. Mit dieser letzten Information bilden sich für die Kulturagent*in Ressourcen ab: Aus ihrer Sicht könnten sie den Aufbau eines kulturellen Profils sowie fächerübergreifender Ansätze im Unterricht unterstützen. Der Schulleitung allerdings dienen die fehlenden Kenntnisse der Lehrpersonen in Bezug auf künstlerische Praxen als Argument gegen die Integration künstlerischer Vorgehensweisen in den Regelunterricht.
Entlang des Beispiels festigt sich, was einzelne Akteur*innen angedeutet haben: Die Zusammenarbeit zwischen den Pädagog*innengruppen funktioniert nur bedingt, wie im weiteren Verlauf ausgeführt wird. Würden die Akteur*innen den Unterricht zusammen ausgestalten, könnte aus der Perspektive der Kulturagent*in ein Austausch, eine Reflexion oder eine Vernetzung der jeweiligen Wissensformen dabei unterstützen, mit künstlerischen Vorgehensweisen im Regelunterricht zu experimentieren. Ferner würde es möglich werden, das Bezugsgewebe (vgl. Arendt 1967/2019: 222–234), das mit diesen Positionen den Raum strukturiert, auf *weiße* Flecken und Leerstellen in den Blick zu nehmen. Hannah Arendt formuliert demgemäß:

> *Diese Interessen sind im ursprünglichen Wortsinne das, was ‚inter-est', was dazwischen liegt und die Bezüge herstellt, die Menschen miteinander verbinden und zugleich voneinander scheiden. Fast alles Handeln und Reden betrifft diesen Zwischenraum, […]. Wir nennen diese Wirklichkeit das Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten, wobei die Metapher des Gewebes versucht, der physischen Ungreifbarkeit des Phänomens gerecht zu werden. (Arendt 1967/2019: 224–225)*

Ergänzend könnten Arbeitsweisen zwischen den pädagogischen Fachgruppen erprobt und weiterentwickelt werden. Spätere Aufzeichnungen der Kulturagent*in deuten zudem verstärkt auf eine Konfliktlinie zwischen Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften hin. Dazu tragen insbesondere die strukturellen Bedingungen bei: Unterschiedliche Weisungsbefugnisse (Schulleitung und Träger der pädagogischen Fachkräfte), unterschiedliche Arbeitszeiten und Bezahlungen, aber auch unterschiedliche inhaltliche Aufträge erschweren die Abstimmungsprozesse in der Zusammenarbeit erheblich. Vor diesem Hintergrund wird das Erstaunen der Schulleitung nachvollziehbar, warum die Kulturagent*in die pädagogischen Fachkräfte in die Erhebungsphase einbezieht. Sie werden von der Schulleitung schlicht nicht mitgedacht, weil

sie keine Befugnisse über sie hat (Kapitel 7.3.1).[131] Zugleich wird für die Kulturagent*in die Frage virulent, wie konstruktive Arbeitsbedingungen aussehen müssten, trotz der unterschiedlichen Voraussetzungen in der Zusammenarbeit. Von Bedeutung ist, dass die Kulturagent*in bereits in diesen ersten Wochen (Ende September 2011) einen Gedanken notiert, den sie über das kommende Jahr hinweg in ihren Notizen aufgreift und ausbaut: *Wie könnten Lehrer*innenworkshops Anbindungen zum Unterricht finden?* Der Gedanke verdichtet sich und führt zur einjährigen Fortbildung für Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte, die den Ausgangspunkt für diese Studie darstellt (EINBLICK in Kapitel 5.2.1).

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass die Kulturagent*in die Verzahnung und Vernetzung unterschiedlicher Wissensformen als Ausgangspunkt für die Zusammenarbeit verschiedener Akteur*innen und Ressourcen als Möglichkeit betrachtet. So nimmt sie das Prinzip Lernwerkstatt sowohl auf der räumlichen als auch der personellen Ebene als mögliche Unterstützung wahr. Das Argument der fehlenden Ausbildung sowie der fehlenden Räume zum Experimentieren mündet ein Jahr später in die Idee der Fortbildung. Das Vernetzen und Aushandeln differenter (Macht-)Positionen, Erfahrungen und letztlich auch Wissensformen und -konstruktionen ist ein grundlegendes Motiv, das die Praxis der Kulturagent*in durchzieht und sich im Verlauf der Notizen kontinuierlich wiederfindet. Wird dieses Selbstverständnis in Bezug zu der Notiz „enger Kulturbegriff" gelesen, zeichnet sich daran ab, dass der Kulturbegriff, den die Kulturagent*in vertritt, von Verbindungen ausgeht. Verbindungen unterschiedlicher (Macht)Positionen, Disziplinen und Verhältnisse, die kontinuierlich miteinander in Relation stehen und in den Austausch gebracht werden (Haraway 1995, 2018). Diese Verbindungen ergänzen und widersprechen sich, sie strukturieren den Raum (hier den der Schule) und geraten erst in Bewegung, wenn ein Bewusstsein für die (hegemonialen) Verhältnisse zwischen den Positionen und Körpern entwickelt wird. Dieses Selbstverständnis deckt sich mit den von Katrin Osterloh und Nele Westerholt beschriebenen Ausführungen zu einem Kulturbegriff, der eine rassismus- und diskriminierungskritische Perspektive einbezieht und praktizierbar macht:

> *Uns erscheint es darüber hinaus sinnvoll, einen weiten ‚K.'-Begriff zu befördern, der sich nicht nur auf Konstruktionen von ‚Ethnizität' und ‚Nation' bezieht, sondern auch*

131 Tatsächlich ist die Beobachtung kein Einzelfall. Die Zusammenarbeit zwischen Trägern, welche pädagogische Fachkräfte einsetzen, und Schulleitungen ist nicht immer ideal abgestimmt. Aus Sicht der Autorin könnte jedoch eine gut abgestimmte Kooperation, gerade wenn es um eine kulturelle Schulentwicklung geht, viele Möglichkeiten eröffnen. Denn die unterschiedlichen Perspektiven, Positionen und Erfahrungskontexte ergänzen sich oftmals. Eine vertiefende Studie über die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen und die Möglichkeiten in der Zusammenarbeit würde hier mit Fokus auf (kulturelle) Schulentwicklung aufschlussreich sein (vgl. Baur/Krüger/Homuth 2019).

*auf unterschiedliche Sozialisationen, Erfahrungen und damit verbundene Praxen, Werte, Rollen, Positionen, Glaubens-, Lebens- und Wissensformen in Bezug auf Alter, Geschlecht, Beruf, Region, soziale Lage, Religion, […]. (Osterloh/Westerholt 2021: 989)*

Neben der nicht immer reibungslosen Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften zeichnen sich weitere Themen ab, die auf Herausforderungen, Leerstellen, Widersprüche und Unausgesprochenes hinweisen. So erfährt die Kulturagent*in erst nach mehreren Wochen, dass sich die Schulleitung zusammen mit der von ihr für das Programm ausgewählten kulturbeauftragten Lehrperson[132] mit Blick auf eine bestimmte Person beworben haben mit dem Ziel, diese als für sie zuständige Kulturagent*in zu erhalten. Allmählich stellt sich heraus, wer diese Person ist, und dass sie weiterhin als externe Person mit der Schule zusammenarbeitet sowie gemeinsam mit ihr bereits erste Ideen für ein kulturelles Profil entwickelt worden sind. Zeitgleich wird der Kulturagent*in über die kulturbeauftragte Lehrperson kommuniziert, dass die Schule diese vorgedachten Ideen realisieren möchte und die Kulturagent*in dafür die Anträge stellen solle. Alle Lehrpersonen dieser Schule würden experimentelle Instrumente bauen wollen, was der einzuschlagende Weg für das kulturelle Profil sei. Als Stellvertreter*in der Schule sieht die kulturbeauftragte Person die Kulturagent*in nun in der Rolle der administrativen Verwaltung der Gelder und Projekte sowie für das Verfassen der Anträge zuständig. Der inhaltliche Prozess hingegen solle nicht von ihr begleitet werden. Ebenso sei ein Austausch mit allen Akteur*innen der Schule nicht notwendig. An diesem Beispiel wird deutlich, dass die Ziele der Programmstruktur und die der Schulakteur*innen durchaus dieselbe Richtung verfolgen können, jedoch von hegemonialen Verhältnissen durchzogen sind. Der Raum wird von (unerfüllten) Erwartungen, Machtverhältnissen, *Beziehungsweisen*, Erfahrungen, Regeln, Ungleichheitsverhältnissen, Kämpfen und vielem mehr (vor-)strukturiert. Überdies kann mit diesem Beispiel darauf hingewiesen werden, dass schon in den Zielsetzungen des Modellprogramms Widersprüche angelegt sind. So sind einige Ziele benannt, andere nicht: Das Modellprogramm hat sich zum Beispiel nicht explizit als Schulentwicklungsprogramm vorgestellt. Dieses wesentliche Ziel – kulturelle Schulentwicklung – begleitet den Prozess lediglich indirekt (Kapitel 5.2) und hinterlässt bei den Akteur*innen der Schule folglich Unklarheiten über die Rolle der Kulturagent*in den Aufbau eines kulturellen Profils betreffend.

132 Kulturbeauftragte Lehrpersonen sind im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ Lehrpersonen, die gemeinsam mit der Kulturagent*in das kulturelle Profil aufbauen sollen. Sie begleiten den Prozess schulseitig und sind ein Sprachrohr in das Kollegium der Schule. In Berlin erhalten sie dafür zwei Lehrer*innenstunden pro Woche, zu Beginn des Modellprogramms waren es je nach Schulgröße ein bis drei Stunden. Eine Lehrer*innenstunde entspricht eineinhalb Zeitstunden. Pro Schule wird eine Person zur kulturbeauftragten Lehrperson ernannt.

Die Kulturagent*in wird in der Praxis mit dieser Intransparenz in unterschiedlicher Weise konfrontiert: Die Aussagen der kulturbeauftragten Lehrperson beschreiben etwa Vorstellungen und Wünsche der Schulakteur*innen, die auf die Rolle der Kulturagent*in projiziert werden.[133] Indes wird sie – obwohl Stellvertreter*in des Modellprogramms – darüber informiert, dass eine andere Person den Prozess hätte begleiten sollen. Die Ideen seien mit „allen Akteur*innen“[134] der Schule abgestimmt und sie möchten „alle“ daran teilnehmen. Die bisherigen Bemühungen der Kulturagent*in, mit verschiedenen Personen der Schule in den Austausch zu gehen, seien demzufolge überflüssig. Und sie werde inhaltlich nicht gebraucht. Die Aussage löst bei der Kulturagent*in unterschiedliche Eindrücke aus: Die Ablehnung, die sie darin erfährt, ist mit Irritation, Unwohlsein, Verstehen, Widerstand, Erstaunen und Fragen verbunden. Ihre Anwesenheit ist nicht erwünscht. Und die Zuschreibung ihrer Rolle entspricht nicht ihrem Arbeitsauftrag von Programmseite. Wie geht sie mit diesen Widersprüchen und Ablehnungen um?

Zusammengefasst entsteht aus dieser Gemengelage ein konstruktiver Austausch mit der Schulgemeinschaft, der aktiv von der Kulturagent*in gesucht wird: Darüber, welche Rolle die Kulturagent*in qua Programm einnehmen soll, und darüber, wie sie diese Rolle im *zirkulären Austauschen* mit den Schulakteur*innen ausgestalten kann, sowie was daraus für Konsequenzen in einer Zusammenarbeit entstehen.

Das Phänomen, das als ein Widerstand gegen die Zusammenarbeit mit der Kulturagent*in codiert wird, zeigt sich in den anderen zwei Schulen, die sie begleitet, in anderer Ausprägung.[135] Sowohl die Zielsetzung des Modellprogramms als auch die damit einhergehende Steuerung der Ziele durch die Kulturagent*innen sowie ihre Rolle in dem Prozess werden hier berührt. Alle drei Aspekte verweisen auf strukturelle Vorgaben, in denen sich das Programm positioniert. Beispielsweise wird das Programm von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft in Berlin kofinanziert und in Berlin in Absprache mit der Senatsverwaltung als gleichzeitige Arbeitgeberin der Schulakteur*innen umgesetzt.

---

133 In diesem Schulbeispiel soll die Kulturagent*in Anträge schreiben und verwalten, kurz das Projektmanagement machen.

134 Diese Aussage der kulturbeauftragten Person widerspricht sich zunächst mit den Beobachtungen und Gesprächen, die die Kulturagent*in mit den Menschen der Schule geführt hat. „Alle“ kann insofern als Argument identifiziert werden, um eine Mehrheit zu behaupten und eine Legitimation für die Idee zu unterstreichen. Als normative Formulierung wird nicht zwischen den situierten Stimmen der Schulakteur*innen unterschieden. Die schriftlichen Notizen der Kulturagent*in lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Ein Teil des Kollegiums ist offen dafür, experimentelle Instrumente zu bauen. Ein weiterer Teil hat nur ein geringes Interesse an dem Prozess, ein kulturelles Profil aufzubauen und/oder an dieser spezifischen Ausrichtung teilzunehmen. Die Gründe sind sehr unterschiedlich: Einige möchten keinen Aufwand mit einer neuen Aufgabe haben (Zeit, grundsätzliche Ablehnung von Kunst und künstlerischem Vorgehen). Weitere Lehrpersonen haben eigene Vorstellungen, Vorlieben und Wünsche für den Aufbau und die Entwicklung eines kulturellen Profils und möchten sich dieser spezifischen Idee [– experimentelle Instrumente zu bauen –] nicht pauschal anschließen (vgl. Ballath 2011b, 2011c).

135 Im Verlauf des achten Kapitels werden auch Beobachtungen der anderen zwei Schulbeispiele herangezogen.

*Aufgrund des impliziten Auftrags der Kulturagentin, die Schulstrukturen durch ein kulturelles Profil zu erweitern, sind diese Beschreibungen jedoch keine Überraschung: Die Schulen haben sich nicht auf ein Schulentwicklungsprogramm beworben, darüber hinaus wurde das Programm auch nicht als solches vorgestellt, vielmehr sollten die Agent*innen diese Idee implizit bearbeiten – sie verfolgten eine „hidden agenda". Natürlich liegt bei genauerer Begutachtung der Programmziele auf der Hand, dass es sich nicht um die Entwicklung und Durchführung temporärer Projekte handelt, sondern darum, nachhaltige Strukturen für diese Projekte zu entwickeln, das wurde auch explizit benannt. Dennoch sollte auf einen weiteren Aspekt hingewiesen werden, den Ute Pinkert auf der 3. Akademie im Rahmen ihres Impuls-Referats formuliert hat: Es geht um Veränderung von Schule, nicht um Veränderung von Kunst.*[136]
*(Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 11, hier: 494)*

Die Schulleitung hat keine Möglichkeit, die Kulturagent*in auszusuchen und einzustellen (Kapitel 2.4): Sie wird der Schule von außerhalb zugewiesen. Jede Schule hat sich mit zwei weiteren Schulen als Netzwerk für das Programm beworben. Vertreter*innen des Modellprogramms[137] entscheiden im Rahmen eines Assessment-Center über die Auswahl derjenigen Kulturagent*innen, die ein kulturelles Profil mit den Akteur*innen der Schule aufbauen werden. Das heißt, die beschriebene Reibung entsteht zunächst aus der strukturellen Logik des Programms und der Zusammenarbeit mit der Senatsverwaltung sowie der Fachaufsicht und führt daher zwangsläufig zu Widerständen gegenüber der Person, die das Programm auf Schulebene repräsentiert und als Expert*in für die kulturelle Profilierung eingesetzt wird: die Kulturagent*in.

*[Die obigen Beschreibungen; S. B.] könnten daher gegebenenfalls auch als ein Widerspruch oder ein Aufbegehren gegen diese „hidden agenda" gelesen werden und […] einen (un-)bewussten Widerstand gegenüber dem Thema Veränderung darstellen.*
*(Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 11–12, hier: 494)*

Der Widerstand gegen die Zusammenarbeit mit der Kulturagent*in verweist direkt auf die hegemonialen Strukturen, in die sich die Organisation Schule einschreibt. Zudem hat die

136 Ute Pinkerts Impuls-Referat: „LehrerInnen und KünstlerInnen im Spiegel kultureller Zuschreibungen" fand im Rahmen der 3. Qualifizierung „Partizipation, Kollaboration und Kooperation in der Kunst" am 20.06.2012 statt (Ballath 2012c, 2012d).

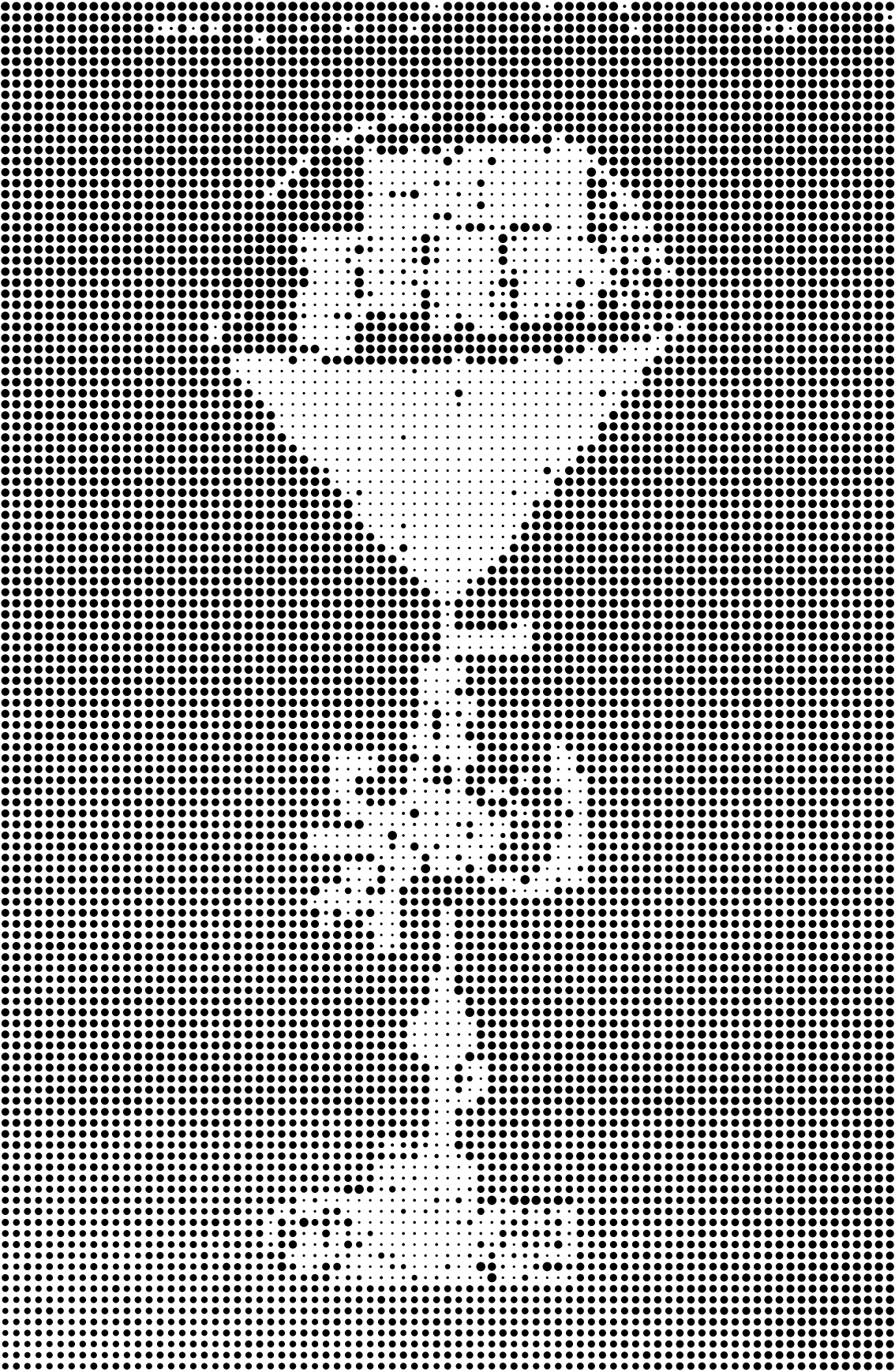
137 Eine Jury, bestehend aus der Programmleitung der Forum K & B, ein bis zwei Personen der Fachaufsicht, einer Vertreter*in der Kulturstiftung des Bundes, einer Vertreter*in des Ministeriums oder Senats, einer Vertreter*in der Stiftung Mercator sowie der Leitung der Akademie des Modellprogramms, entscheidet über die Auswahl der Kandidat*innen.

kulturbeauftragte Person viele Jahre lang die von der Schulleitung aufgezählten kulturellen Angebote der Schule koordiniert und aufgebaut. Sie bringt selbst eine Expertise mit und möchte lediglich die Aufgaben nicht mehr fortführen, die sie nicht mag, wie das Management und die Verwaltung der Anträge. Neben diesem individuellen Motiv zeigt sich über die Gespräche mit den Schulakteur*innen und anhand der Beobachtungen der Kulturagent*in, dass an dieser Schule viele unterschiedliche kulturelle und künstlerische Aktivitäten, Angebote und Vorgehensweisen nebeneinander existieren. Es findet allerdings keine Verzahnung statt. Die eher *affirmativen* und *reproduktiven* Angebote im Vergleich zum Prinzip der Lernwerkstatt sind zwei Beispiele dafür. Im Laufe der Erhebungsphase wird deutlich, dass die Lehrpersonen dieser zwei Beispiele (kulturelle/künstlerische Aktivitäten versus Lernwerkstatt) kaum gemeinsame Schnittmengen haben. Ihre jeweiligen Vorstellungen davon, wie ein kulturelles Profil aussieht, wie dieser Prozess aufgestellt und mit der Schulgemeinschaft verhandelt wird, laufen diametral auseinander.

Ist das der Grund, warum die Vielzahl von Aktivitäten und Vorgehensweisen in diesem Schulbeispiel nicht miteinander verzahnt wird? Und wie geht die Kulturagent*in konkret mit diesen unterschiedlichen, zum Teil gegensätzlichen Ebenen und Positionen um? Die Kulturagent*in nähert diese gegensätzlichen Positionen im Verlauf des Modellprogramms einander an. Sie bleiben nebeneinanderstehen, werden allerdings *erweitert* und *kontinuierlich verdichtet*, indem Relationen und Widersprüche thematisiert und miteinander verhandelt werden. Oftmals sind sie ein erster Ausgangspunkt für ein In-Kontakt-Treten mit einer konflikthaften Praxis, um kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume zu erproben und zu aktivieren.

Diese erste Phase ist davon geprägt, dass die Kulturagent*in Erwartungen, Vorstellungen, Fragen der Lehrpersonen der beiden vorgestellten Beispiele sammelt. Sie spielt diese im Abgleich mit ihren eigenen zurück, um in einen weiteren Austausch mit den Akteur*innen zu gehen und so verschiedene Stimmen in den Prozess zu integrieren. Die Kulturagent*in versucht ein Bild der Situation zu zeichnen, dieses mit den Programmzielen und ihrem Auftrag abzugleichen sowie zu kommunizieren. Daraus leitet die Kulturagent*in Widersprüche, Fragen, Bedürfnisse, Ablehnungen, Irritationen, Schwierigkeiten, Ängste, Wünsche, Visionen und weitere Vorstellungen bei allen beteiligten Akteur*innen ab, die sie kontinuierlich in einen erneuten Austausch bringt. Auf dieser Grundlage entstehen gemeinsame Ideen. Es zeichnen sich Bedarfe und Selbstverständnisse ab. Kurz, es wird ein Netz zwischen den Akteur*innen gesponnen, *Beziehungsweisen* bilden sich ab, aber auch die Widersprüche und das Konfliktpotenzial werden sichtbar. Kennzeichnend ist, dass die Kulturagent*in weder den Widersprüchen noch den Konflikten aus dem Weg geht, sondern sie gezielt in die Zusammenarbeit einbezieht. Sie praktiziert und gestaltet in den ersten Monaten ihrer Tätigkeit ein *zirkuläres Austauschen* zwischen den Akteur*innen der Schule und sich selbst.





*Zirkuläres Austauschen* ist entlang der Analyse des Memos (vgl. Anhang, Anlage I: Memo 2019_2) als zentrale Strategie formuliert worden. Zwei Beispiele werden herangezogen und nachfolgend in Kapitel 8.1.2 eingeführt, um die Interaktionen der Kulturagent*in im Rahmen einer künstlerisch-edukativen Praxis zusammenzufassen. Kapitel 8.2 wird die Codierungen *forschender Habitus, erweitern, vormachen/tun/teilen, verdichte*n sowie *Beziehungsweisen aufbauen* entlang dieser Beispiele beschreiben.

### 8.1.2 *Zirkuläres Austauschen:* Beispiel eins

Alle drei Schulen, die von der Kulturagent*in während des Modellprogramms begleitet werden, sind in unterschiedlicher Weise von Widersprüchen durchzogen: auf der individuellen, der kollegialen als auch der strukturellen Ebene. Die Widersprüche und das *zirkuläre Austauschen* zwischen den Akteur*innen verweisen auf unterschiedliche Sozialisationen, Erfahrungen, Praxen, Werte, Rollen, Positionen, Glaubens-, Lebens- und Wissensformen.

*Wie werden diese von der Kulturagent*in verbunden und in den Austausch gebracht?*

Die Kulturagent*in greift im ersten Beispiel den Wunsch der Schulakteur*innen auf, experimentelle Instrumente zu bauen und mit Bezug zu diesen Erfahrungen ein kulturelles Profil zu entwickeln. Sie verbindet diesen Wunsch mit den Aussagen über die starke Lärmentwicklung in den Fluren sowie der fehlenden künstlerischen Expertise der Lehrpersonen und bezieht ebenso die Person ein, die statt ihrer gerne Kulturagent*in der Schule geworden wäre. Ihre eigene forschende Arbeitsweise, die die Kulturagent*in in der Praxis der Lernwerkstatt gespiegelt wiederfindet, wird ebenfalls Gegenstand des Projekts. Es können vier Aspekte hervorgehoben werden, die zu Beginn der Durchführung des Modellprogramms in die Entwicklung einer gemeinsamen Idee einbezogen und auch später als Prinzip herangezogen werden, um eine Zusammenarbeit aufzubauen:

1. Erwartungen, Wünsche, Motivation
2. Gelebter Kulturbegriff
3. Herausforderungen, Konflikte, Widersprüche
4. Programmziele

---

Fotos S. 271 und S. 272: Silke Ballath, Berlin 2021; Grafische Aufrasterung: Hannes Nordiek, 2024

Diese Gedanken finden sich gleichfalls in folgendem Memo:

> *[D]ie künstlerisch-edukative Projektidee entstand ausgehend von der jeweiligen schulischen (Alltags-)Situation. […] Schwierigkeiten [wurden] in den Blick genommen […], die vor allem die Lehrpersonen störten, wie z. B. die Lärmentwicklung in den Schulen, die Sauberkeit und die Disziplin. Die künstlerischen Disziplinen, Klang/Musik/Komponieren sowie Theater/Demokratiebildung/Architektur verschränkten sich auf einer inhaltlichen Ebene mit den benannten Schwierigkeiten.*
> *(Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 7, hier: 492)*

Die Interaktion der Kulturagent*in besteht darin, dass sie die Wünsche der Schule mit den bestehenden Herausforderungen entlang der Programmziele verbindet. Fast alle jahrgangsübergreifenden Klassen[138] nehmen an einer Projektwoche zum experimentellen Komponieren teil. Ferner erforscht eine Klasse des vierten Jahrgangs[139] das Schulgebäude im Rahmen einer Klangforscherwoche[140] und baut experimentelle Instrumente. Das heißt, die Kulturagent*in entwickelt auf der Grundlage des *zirkulären Austauschens* die künstlerisch-edukative Projektidee gemeinsam mit den Schulakteur*innen und *erweitert* den Wunsch, experimentelle Instrumente zu bauen, als Antwort auf die Herausforderung des Lärms auf den Fluren.[141] Kurz, sie verbindet Lärm und Klang mit experimenteller Musik und forschenden Vorgehensweisen und eröffnet hierüber eine neue Perspektive auf den gelebten Kulturbegriff und die Alltagspraxen und -situationen. Die dahinter liegende Idee bildet ein Selbstverständnis ab, das die politische, historische, soziale, gesellschaftliche und repräsentative Dimension künstlerischer Verfahren und Erfahrungen in den Blick rückt. Im künstlerisch-edukativen Prozess werden sie zur Disposition gestellt und ein Reflexionsprozess zwischen Schüler*innen, Lehrpersonen und Künstler*innen sowie der Kulturagent*in angeregt und durch sie begleitet. Einerseits nimmt die Kulturagent*in die Bedingungen ernst, auf die sie während der Erprobungsphase trifft. Sie setzt sich nicht über die Erwartungen, Wünsche, Ängste und Befürchtungen der Schulakteur*innen hinweg. Auf der anderen Seite *erweitert* der künstlerisch-edukative Pro-

138 Die erste bis dritte Klasse wird jahrgangsübergreifend geführt, das heißt, insgesamt betrifft dies acht Klassen.

139 Ab Klasse vier findet der Unterricht nicht mehr jahrgangsübergreifend statt.

140 Während der Klangforscherwoche erforschen 25 Kinder gemeinsam mit vier Künstler*innen und je zwei Lehrpersonen das Schulgebäude hinsichtlich Klänge und Geräusche und intervenieren mit der Architektur. Die Prozesse werden der Schulöffentlichkeit präsentiert.

141 Der „Lärm auf den Fluren" steht unter anderem auch für die spezifische Situation, dass um 2011 viele Berliner Schulen anfingen, sich mit der Lärmentwicklung im Schulgebäude zu befassen. Die notwendigen Sanierungsmaßnahmen waren sehr kostenaufwendig und konnten nicht sofort in allen Schulen umgesetzt werden (vgl. https://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/lauter-als-eine-kreissage-6958750.html [abgerufen 10.04.2023].

zess das bestehende Selbstverständnis der Teilnehmenden gegenüber kulturellen Angeboten. Die Bedingungen der Zusammenarbeit sowie die unterschiedlichen Erwartungen und Positionen der Schulakteur*innen – einschließlich der Schüler*innen, der Kulturagent*in und der Künstler*innen – werden in die Entwicklung, Durchführung und Reflexion der künstlerisch-edukativen Praxis einbezogen. Auf dieser Grundlage entsteht ein dialogischer Raum für weiteren Austausch. Überdies werden Qualitäten eines forschenden Vorgehens eingeführt und im Rahmen der künstlerisch-edukativen Praxis praktisch und ‚hautnah' erfahren.
Im zweiten Jahr wird gemeinsam mit dem Kollegium der Schule zudem die Fortbildung für Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte konzipiert und durchgeführt (Ballath/Steinkrauss/Hummel 2015). Wie mehrfach benannt, ist diese Ausgangspunkt für die vorliegende Studie. Zunächst eröffnet allerdings im ersten Jahr die gemeinsame Erfahrung in Bezug auf die künstlerisch-edukative Forschung eine Vorstellung davon, wie die unterschiedlichen Erwartungen, Wünsche und Selbstverständnisse in einen konstruktiven Austausch gebracht werden können. Eine gemeinsame Idee für die kulturelle Profilbildung entsteht: Experimentelle Komponierwochen, experimenteller Instrumentenbau und weitere künstlerische Disziplinen wie Tanz ergänzen später das kulturelle Profil.
In den letzten zwei Jahren des Modellprogramms wird ein Co-Mentoring-Ansatz (Ballath/Roszak 2015) experimentiert. Die Kulturagent*in baut auf dieser Erfahrung auf und entwickelt gemeinsam mit den Akteur*innen einer weiteren Schule zwischen 2016 und 2021 das Material „Chillen & Kämpfen. Teachers' Edition"[142] (Ballath/Cadio/Vogl 2018/2021) als Orientierungshilfe zur künstlerisch-edukativen Projektentwicklung.

### 8.1.3 *Zirkuläres Austauschen:* Beispiel zwei

Im zweiten Beispiel ist es weitaus schwieriger, während der Erhebungsphase mit den Schulakteur*innen in den Austausch zu kommen:

> *[…] über die ersten Wochen [entstand] ein Widerstand gegen eine Zusammenarbeit mit der Kulturagentin. Die Gründe dafür waren divers und erst im Vergleich mit den*

142 „Chillen & Kämpfen. Teachers' Edition" ist ein Werkzeug, mit dem Erfahrungen der Zusammenarbeit zwischen Künstler*innen und Lehrpersonen geteilt und reflektiert werden können. Zudem kann es als Orientierung für die eigene Projektarbeit dienen. Es gibt Anhaltspunkte, wie eine Zusammenarbeit aussehen kann, und regt dazu an, sich über Rollen, Haltungen und Selbstverständnisse in einer Projektzusammenarbeit auszutauschen. Das Material ist ausgehend von verschiedenen Erfahrungen in der Projektzusammenarbeit zwischen 2016 und 2021 an der Alfred-Nobel-Schule in Berlin Neukölln entstanden. Es fasst die Prozessschritte vom Kennenlernen bis zur Reflexion zusammen (Ballath/Cadio/Vogl 2018/2021).

*anderen beiden Schulen fand die Kulturagentin heraus, warum es so schwer war, an dieser Schule mit den Lehrer*innen ins Gespräch zu kommen.*
*Berlin hatte gerade eine Reform hinter sich: Haupt- und Realschulen waren zu einer Schulform zusammengelegt worden – zur Sekundarschule. […] Das Kulturagentenprogramm kam ein Jahr nach der Zusammenlegung in die Schule. […] Über die ersten Wochen stellte die Kulturagentin […] fest, dass die Bewerbung von der neuen Leitung des Ganztagsbereichs gestellt worden war, die weder von der alten Schulleitung und von einem Großteil des Kollegiums unterstützt wurde noch als externer Träger eine Ansprechpartner*in für das Programm stellen konnte: Ein Missverständnis hatte dazu geführt, dass diese Schule nun im Programm war. Die meisten Lehrpersonen wollten nichts mit der Kulturagentin zu tun haben. Sie waren freundlich, aber reserviert.*
*Dennoch entschied die Kulturagentin, auch an dieser Schule ein künstlerisch-edukatives Projekt zu beantragen, hier nicht auf Grundlage einer gemeinsamen Bestandsaufnahme mit den Schulakteur*innen, sondern vielmehr, um diese Bestandsaufnahme innerhalb des Projektes zu machen. (Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 7–8, hier: 492)*

Die Kulturagent*in setzt in dieser Schule künstlerisch-edukative Projekte ein, um gemeinsam mit Schüler*innen[143] eines siebten und achten Jahrgangs sowie einer Künstler*in zu erforschen, welche Art von (künstlerischen) Projekten, Vorgehensweisen und Themen bislang an der Schule stattgefunden haben. Es geht zunächst darum, gemeinsam zu dokumentieren und zu erheben, was davon die Schüler*innen interessiert, um auf dieser Grundlage schließlich zu überlegen, wie weitere Schulakteur*innen für die künstlerisch-edukative Arbeit und die kulturelle Profilbildung begeistert werden können. Im Rahmen einer öffentlichen Präsentation werden die Forschungsprozesse allen Schüler*innen des siebten und achten Jahrgangs vorgestellt.[144] Um weitere Schulakteur*innen einzubeziehen, haben die Schüler*innen ein Spiel entwickelt, das die Forschung nicht nur präsentiert, sondern mit einer Abfrage nach Interessen und Vorlieben künstlerischer Sparten schließt.

*Dieses Vorgehen unterscheidet sich [von dem ersten Beispiel; S. B.] insofern, als nicht die Kulturagentin, sondern die Schüler*innen mittels künstlerischer Verfahrensweisen*

143 Die Kulturagent*in bezieht Schüler*innen von Anfang an in die kulturelle Profilbildung und künstlerisch-edukative Zusammenarbeit ein und fragt nach den Bedingungen von Beteiligung und Teilhabe. Dieses Beispiel hebt hervor, dass die Frage nach der Teilhabe von Schüler*innen eng mit den strukturellen Bedingungen einer Schule zusammenhängt und mit einer eigenständigen Forschung vertieft werden müsste.

144 Die Prozessergebnisse werden allen Schüler*innen des siebten und achten Jahrgangs vorgestellt, weil die Schule im Frühjahr 2012 nur aus diesen zwei Jahrgängen besteht.

*in Interaktion zu weiteren Schulakteur*innen treten. Während der Projektpräsentation findet ein Austausch mit Lehrpersonen und Schüler*innen statt und die gezeigten Prozesse werden reflektiert. Das Projekt ist Ausgangspunkt für die Frage: Welches kulturelle Profil soll die Schule erhalten? Wie [in dem vorherigen Beispiel; S. B.] wird ein Problem in den Blick genommen, um daraus ein künstlerisch-edukatives Projekt zu entwickeln, allerdings sind die Lehrpersonen nicht in die Entwicklung und Konzeption eingebunden, weil sie nicht möchten. Die Kulturagentin versucht über die Hintertür die Schulakteur*innen – konkret die Lehrpersonen – einzubeziehen, z. B. im Rahmen der Präsentationen. (Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 9, hier: 493)*

Die Umfrage bildet den Rahmen dafür, im darauffolgenden Schuljahr gemeinsam mit den gleichen Schüler*innen ein Casting vorzubereiten und durchzuführen. Einbezogen werden der gesamte siebte, achte und neunte Jahrgang. Die Idee ist, die bestehende Schulordnung als Grundlage des Zusammenlebens in der Schule in sechs Episoden[145] zu verfilmen. Die inhaltliche Ausrichtung, die thematischen Schwerpunkte und die Szenen werden von den Schüler*innen in Kooperation mit drei Künstler*innen entwickelt und gemeinsam filmisch umgesetzt. Während des Castings wird nach Vorlieben, Interessen, Wünschen und Talenten gefragt. Ausgehend von der Umfrage entstehen zusätzlich zu den Episoden ein Musikvideo, die Filmmusik sowie ein Graffiti.

Ein zirkulärer und sich *verdichtender* Prozess, der weitere Schulakteur*innen auf unterschiedlichen Ebenen der künstlerisch-edukativen Praxis direkt oder indirekt einbindet, ist anleitend für die Durchführung dieses Projekts. Ein forschendes Vorgehen wird auch hier herangezogen, um erste Ideen für die kulturelle Profilierung zu entwickeln. Die Ideen gehen allerdings, anders als in dem ersten Beispiel, ausschließlich von den Schüler*innen aus. Die künstlerische Forschung wird durch eine Künstler*in im Rahmen der künstlerisch-edukativen Praxis begleitet und durch die fest angestellte Schulsozialarbeiter*in[146] unterstützt.

---

145 Ballath, Silke/Scheffer, Anja (2015): Warum liegt der Film in der Schublade?, in: FORUM K & B, *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“,* Publikation, Praxis, Projektbeispiele, Schulkultur, Essen [online] http://publikation.kulturagenten-programm.de/files/kulturagenten/executes/kulturagenten-warumliegtderfilminderschubladec509.pdf?documentid=110 [abgerufen am 31.03.2023]; zum Film: Ballath, Silke/Scheffer, Anja (2015): Warum liegt der Film in der Schublade?, RESPECT! – Ein Film über die Regeln des Zusammenlebens, in: FORUM K & B, *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“,* Publikation, Praxis, Projektbeispiele, Schulkultur, Essen [online] http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht1fa6.html?document=110&page=projektbeispiele.html [abgerufen am 31.03.2023].

146 Die Schulsozialarbeiter*in war bereits Teil des alten Kollegiums und ist fest an der Schule angestellt. Sie steht in engem Kontakt zu dem Kollegium und der Schulleitung. Sie fungiert als Gatekeeper und unterstützt die Kulturagent*in sowie die Künstler*in in den ersten Jahren stark darin, die Projektideen der Schüler*innen umzusetzen.

*Ebenso [wie in dem ersten Beispiel; S. B.] findet eine* Verdichtung *statt, die sich in folgende Schritte gliedert:*

- *Bestandsaufnahme: Dokumentation*
- *Reflexion der Dokumentation: Entwicklung von Ideen und Vorschlägen*
- *Präsentation der Dokumentation der Ideen und Vorschläge: gemeinsamer Austausch mit weiteren Schulakteur*innen und Abfrage zu ihren Ideen und Wünschen*
- Verdichtung: *Reflexion und Weiterentwicklun*

*Es entsteht [wie in dem vorherigen Beispiel; S. B.] ein zirkulärer Prozess, der die Schulakteur*innen einbindet und ihre Ideen abbildet.*
*(Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 9, hier: 493; Herv. S. B.)*

Die Kulturagent*in agiert hier stärker im Hintergrund, der Austausch über Werte, Wünsche, Erwartungen, Rollen und Positionen findet im Rahmen der künstlerisch-edukativen Praxis statt, in die die Lehrpersonen erst eineinhalb Jahre später eingebunden sein werden. Sie könnten jederzeit aktiv an dem Prozess teilnehmen, ansonsten aber als Beobachter*innen den Prozess verfolgen und sich zu bestimmten Momenten gezielt einbringen, wie zu den Präsentationen. Der künstlerisch-edukative Prozess wird in diesem Beispiel zu einem Erhebungswerkzeug.

*Die bisherige Zusammenfassung der Praxis der Kulturagentin beschreibt insofern einen Bezug zur Praxisforschung, als dass die Kulturagentin in der ersten Phase des Kennenlernens einerseits auf Methoden der Forschung zurückgreift, um das Feld kennenzulernen, andererseits im Austausch mit den Akteur*innen Schlussfolgerungen für z. B. eine erste Vision, das erste Konzept für einen Antrag und die Zusammenarbeit entwickelt und dabei zirkulär vorgeht.*
*Damit kommt ein (selbst-)kritisches Vorgehen zum Tragen, bei dem Prozesse, Gedanken, Ideen etc. ausgehend von allen Positionen im Feld entwickelt und Kooperationen zwischen den Akteur*innen aufgebaut werden. Dieses Vorgehen verfolgt sie auch in der Entwicklung, Konzeption, Durchführung und Reflexion von künstlerisch-edukativen Projekten. Künstlerisch-edukative Projekte werden z. T. sogar selbst zu einem Forschungswerkzeug […]. (Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 5, hier: 491)*

Die Kulturagent*in nimmt einerseits die Lehrpersonen mit ihrer Ablehnung einer Zusammenarbeit ernst. Gleichzeitig *erweitert* das Vormachen und Teilen der künstlerisch-edukativen Praxis das vorherrschende Selbstverständnis und weckt die Neugierde der Lehrpersonen. Bedingungen der Zusammenarbeit, unterschiedliche Erwartungen und Positionen der Schulakteur*innen, der Kulturagent*in und der Künstler*innen werden in die Entwicklung,

Durchführung und Reflexion der künstlerisch-edukativen Praxis einbezogen. Das Sichtbar- und Erfahrbarmachen dieser Praxis unterstützt dabei, Widerständen, Ablehnung, Zweifeln oder Verunsicherung konstruktiv zu begegnen, sie zu thematisieren und einen Austausch darüber anzustoßen. Der Film ist ein Ausgangspunkt dafür, dass die Lehrpersonen eineinhalb Jahre nach dem Start des Modellprogramms anfangen, sich an der kulturellen Profilierung zu beteiligen: Ein Theaterprofil[147] wird aufgebaut. Bis 2019 wird das Profil als fester Bestandteil des siebten, achten und neunten Jahrgangs etabliert und bis zum Ausscheiden der Schule aus dem Programm weiterentwickelt.

Das folgende Kapitel 8.2 wird die Interaktionen der Kulturagent*in mithilfe der fünf Codierungen *forschender Habitus, erweitern, vormachen/tun/teilen, verdichten, Beziehungsweisen aufbauen* ausdifferenzieren und in Bezug zu den Kriterien einer *situiert-ortlosen Kritik* stellen.

## 8.2 Interaktionen situierter Vorgehensweisen

Theoretisch eingeführt wurde eine künstlerisch-edukative Praxis in Kapitel 4: Der Begriff unterstreicht ein Selbstverständnis, sich künstlerischer Formen und Verfahren nicht nur zu bedienen, sondern eigene künstlerische Praktiken und Ansätze zu entwickeln. Alltagspraktiken werden explizit einbezogen, um in Aushandlung sowie über Interaktion mit unterschiedlichen Positionen, Werten und Normierungen gesellschaftliche und institutionelle Verhältnisse in den Fokus zu rücken. Historische Diskurse und Effekte auf das Handeln der Akteur*innen werden reflektiert und sind ebenfalls Teil der Praxis (Mörsch/Pinkert 2006). Es wird dabei von einem Kulturbegriff ausgegangen, der historische Einschreibungen, Körper, Begriffe und

147 Vier Wochen wird in einer Klasse des siebten Jahrgangs ausgehend von einem Thema (beispielsweise Liebe, Held*innen, Flucht) eine Inszenierung bis zur Aufführung entwickelt, gemeinsam mit einer Schauspieler*in und einer Bühnenbildner*in. Meist finden zwischen drei bis zehn Aufführungen für die Öffentlichkeit statt. Einige Jahre später wird ein (Theater-)Raum im dritten Obergeschoss der Schule etabliert. In der achten und neunten Klasse wird jeweils nach dem gleichen Prinzip über zwei Wochen zusammengearbeitet. Zeitgleich zum Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" geht die Schule 2011 eine enge Kooperation mit dem Jüdischen Museum Berlin ein. Im Rahmen der Geschichtswerkstatt arbeiten Schüler*innen mit einer Kunstvermittler*in des Museums zusammen. Ab 2015 beginnt eine Kooperation zwischen dem Theaterprofil und dem Jüdischen Museum Berlin. Mit der ersten vierwöchigen Produktion wird die Architektur des Museums künstlerisch erforscht. Daraufhin folgt 2017 die Einladung, gemeinsam mit der Programmdirektor*in eine Ausstellung zu kuratieren. Aus dieser Zusammenarbeit gründete sich 2017 eine freie Initiative: das Jugendgremium Schattenmuseum (vgl. sideviews (2018): Schattenmuseum, Berlin [online] https://schattenmuseum.de [abgerufen am 07.04.2023]). Heute arbeiten dreizehn Jugendliche sowie Künstler*innen des Kollektivs sideviews (vgl. sideviews (2019): sideviews, Berlin [online] https://side-views.com [abgerufen am 10.04.2023]) zusammen und erforschen unterschiedliche Ausstellungshäuser, wie die Kinderbiennale Dresden (2019), die Berlinische Galerie (2019–2021), das KW Institute for Contemporary Art (2020–2021) und aktuell das Haus der Kulturen der Welt (2020 bis heute). Entlang künstlerischer Forschung entstehen performative Interventionen und Installationen, die die Perspektive der jungen Menschen sichtbar machen und etwa Fragen nach Zugänglichkeit, Teilhabe, Flucht und Migration verhandeln.

Dinge in ein kolonial geprägtes Weltverständnis hinterfragt (Kapitel 3). Widerständen und Konflikten wird daher nicht aus dem Weg gegangen, vielmehr wird ein produktiver Umgang mit ihnen entwickelt. In den vorangegangenen Beispielen sind sie oftmals sogar Ausgangspunkt für die Zusammenarbeit zwischen den Schulakteur*innen, Künstler*innen/Kulturpartner*innen und der Kulturagent*in. Lassen sich die Akteur*innen auf die Zusammenarbeit mit der Kulturagent*in ein, eröffnet die künstlerisch-edukative Praxis einen Dialog über Selbstverständnisse, Vorgehensweisen, Rollenverständnisse und Erwartungen, die eine Grundlage dafür bilden, *Beziehungsweisen aufzubauen*.
Mit Blick auf die Wendepunkte und Ausgangssituationen künstlerisch-edukativer Praxis werden die folgenden Kapitel die Interaktionen der Kulturagent*in entlang der Fragestellung konzeptualisieren:

> *Wie wird die Umkehrung des Widerspruchs von künstlerisch-edukativer Praxis als Herrschaftstechnik und künstlerisch-edukativer Praxis als reflektierte Unfügsamkeit spielbar?*

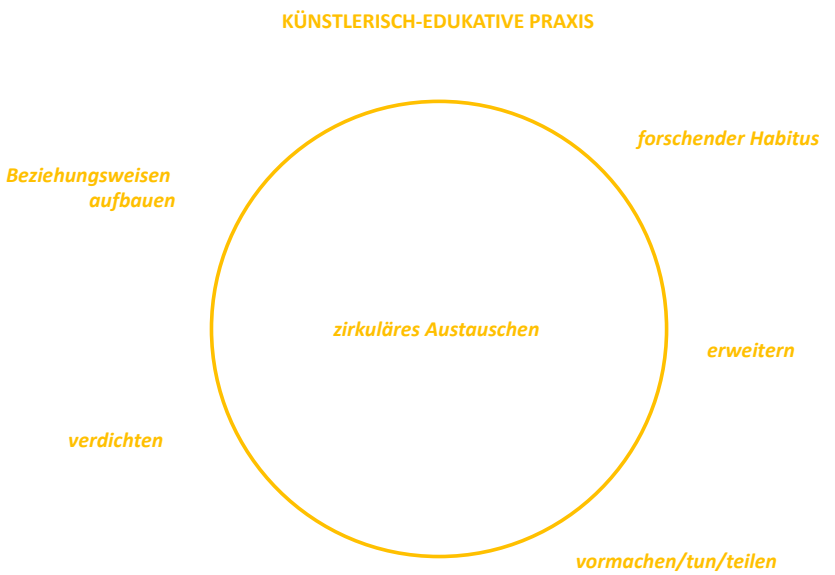



**Abbildung 7: Kulturagent*in: Situierte Vorgehensweisen künstlerisch-edukativer Praxis, 2023**

### 8.2.1 *Forschender Habitus*

Ein *forschender Habitus* basiert auf dem zirkulären Vorgehen der Kulturagent*in und wird als Haltung beschrieben, die die Kulturagent*in von Anfang an in die Zusammenarbeit mit den Schulen und ihren Akteur*innen einbringt: ausgehend von Fragestellungen, die aus Beobachtungen der Praxis einerseits entstehen und sich andererseits im Abgleich mit den Zielen des Programms, den Erwartungen und Wünschen der Akteur*innen und ihren eigenen Vorstellungen (weiter-)entwickeln. Ein *forschender Habitus* wird in Anlehnung an die Kindheitsforscherin, Kunst- und Sonderschulpädagogin Kirsten Winderlich, die sich in dem folgenden Zitat auf Iris Nentwig-Gesemann bezieht, als forschende Haltung verstanden:

> *Eine* forschende Haltung *ist hierbei als eine Fähigkeit zu verstehen, die mit Iris Nentwig-Gesemann bedeutet, „sich fragend und neugierig dem ‚Fremden' und auch dem fraglos ‚Funktionierenden' zu nähern, […], den forschenden Blick von theoretischem Wissen inspirieren zu lassen, das Erfahrene mit bereits gemachten Erfahrungen zugleich systematisch wie auch kreativ zu vergleichen, sich in ein kritisches wie auch reflexives Verhältnis zu sich selbst und der sozialen Situation setzen zu können und damit Prozesse des Erklärens und Verstehens zu vollziehen, die sich von denjenigen des Alltagshandelns und -denkens [der jeweiligen Profession] unterscheiden" (Nentwig-Gesemann 2007:20). (Winderlich 2019/2022: 3; Herv. i. O.)*

Das Vernetzen und Aushandeln differenter (Macht-)Positionen, Erfahrungen und letztlich auch Wissensformen und -konstruktionen ist ein grundlegendes Motiv, das die Praxis der Kulturagent*in durchzieht. Sie nimmt Herausforderungen, Leerstellen, Widersprüche und Unausgesprochenes als Basis für ihre Fragestellungen. Eine Verzahnung und Vernetzung unterschiedlicher Wissensformen wird ferner als Möglichkeit betrachtet und ist ein Ansatzpunkt für die Zusammenarbeit verschiedener Akteur*innen und Ressourcen.

#### 8.2.1.1 *Forschender Habitus:* Beobachten, sammeln, austauschen, reflektieren

Die erste überregionale Qualifizierung im Rahmen des Modellprogramms (Akademie: Kapitel 2.4.3; vgl. Anhang, Anlage III: Mapping 2019_1) findet Ende September 2011 statt. Während dieser Weiterbildung erhalten die Kulturagent*innen verschiedene Impulse: Der Kontext Schule wird darin aus einer lehrenden, einer prozessbegleitenden und einer forschenden

Perspektive vorgestellt. Zunächst werden unterschiedliche „Grauzonen“[148] des schulischen Alltags im ersten Impuls als Möglichkeit aufgezeigt, indem künstlerische Methoden als Interventionswerkzeug eingesetzt werden. Ein weiterer Impuls plädiert dafür, den „dritten Raum“ (Pinkert 2009: 115) als Reflexionsraum in der Zusammenarbeit zu etablieren (Kapitel 2.3). Der dritte Impuls schließlich thematisiert Praxisforschung als methodisches Vorgehen, um einen vielstimmigen Prozess zu gestalten und Wissenshierarchien zu destabilisieren, Unterschiede sichtbar zu machen und Vorannahmen zu reflektieren. Die Forscher*in resümiert:

> *Wessen Wissen ist relevant? Es geht um ein gemeinsames Forschen, darum, die jeweiligen Interessen in die Forschung zu integrieren: zu beobachten, zu reflektieren, zu handeln – kurz um einen zirkulären Prozess. Zirkulär meint dabei, dass die Beobachtungen und Gespräche zwar gedeutet werden, allerdings werden sie im gemeinsamen Austausch und entlang weiterer Gespräche geschärft, verworfen, konkretisiert und modifiziert. Darüber hinaus hinterfragt dieser Zugang zum Feld auch die Machtverhältnisse und setzt auf einen Aushandlungsraum, in dem Konflikte, Differenzen, Vorannahmen verhandelt werden. Welche Rahmenbedingungen benötigt so ein Aushandlungsraum? (Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 5, hier: 491)*

Schon zu Beginn des Modellprogramms notiert die Kulturagent*in die Frage nach den Rahmenbedingungen für einen (Aushandlungs-)Raum, in welchem Konflikte, Differenzen und Vorannahmen verhandelt werden können. Die vorherigen Beschreibungen der Praxis (Kapitel 8.1.1–8.1.3) weisen darauf hin, dass sie ein Vorgehen verfolgt, das alle drei oben genannten Impulse miteinander verbindet – kunstbasierte Praxisforschung, die Produktion eines Reflexionsraums und künstlerische Methoden als Interventionswerkzeug.
Die Kulturagent*in greift auf Methoden der Forschung zurück, wie zum Beispiel teilnehmende Beobachtung, um das Feld kennenzulernen. Ferner geht sie gezielt in den Austausch mit den Akteur*innen. Zudem kann sie im Kontext der (überregionalen) Qualifizierungen ihre eigenen Vorgehensweisen theoretisch *erweitern* und *verdichten*, beispielsweise entlang von Impulsen, Workshops, Praxisbeispielen.

148 Aus den Notizen der Kulturagent*in geht hervor, dass der Begriff von der Referent*in eingesetzt wird, um Freiräume zu beschreiben, die nicht auf den ersten Blick sichtbar oder identifizierbar sind. Der Begriff kann von Räumen über Zuständigkeiten, Rollen, Konfliktfeldern bis zu pädagogischen Konzepten und Vorgaben auch den Stundenplan betreffen. Ihm*ihr geht es vor allem darum, darauf hinzuweisen, dass diese „Grauzonen“ mittels Kunst und künstlerischer Vorgehensweisen inszeniert und sichtbar gemacht werden können (Ballath 2011b: Persönliche Notizen, Heft 2: o. S.).

*Für die Praxis der Kulturagentin kann kurz zusammengefasst werden, dass die Qualifizierungen einen Abgleich mit Theorie und Praxisbeispielen sowie eine Möglichkeit des In-Distanztretens und Reflektierens ermöglichten.*
*(Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 5, hier: 492)*

Ergänzend findet später eine Reflexion der eigenen Praxis im Rahmen ihrer Forschungskolloquien statt (Kapitel 7.3.3). Im Austausch mit unterschiedlichen Personen[149] praktiziert und erprobt die Kulturagent*in ein (selbst-)reflexives Vorgehen in verschiedenen Zusammenhängen.

*[S]ie [nutzte] unterschiedliche Möglichkeiten […], um eine reflexive Praxis aufzubauen. Zum einen arbeitet sie im Team, zu den Arbeitsprozessen im Team gehört eine kontinuierliche Vor- und Nachbereitung der Prozesse, Konzeptionsgespräche und Reflexionen der künstlerisch-edukativen Projekte. Zum anderen schrieb sie eine Art Logbuch für ihre Arbeitgeber*in. Diese halbjährig entstehenden Arbeitstagebücher halfen ebenfalls dabei, die eigene Praxis zu reflektieren und sich vor Augen zu führen, welche Entwicklungen, Veränderungen, Hindernisse und Möglichkeiten sich entlang der Arbeit darstellten, ebenso, wo Lücken und* weiße *Flecken waren.*
*Im Rahmen der Akademie konnte die Praxis einerseits kollegial auf bundesweiter Ebene reflektiert und gegengelesen werden, andererseits konnte die Praxis entlang theoretischer Vorträge sowie Verknüpfungen zum Feld entlang von Theorie- und Praxisbeispielen und einer eigenen Forschungsfrage über den Arbeitskontext kritisch reflektiert und weiterentwickelt werden.*
*Darüber hinaus begann sie 2013/14 mit ihrer Dissertation und stellte ihren Arbeitsprozess, der eng mit ihrer Arbeitspraxis als Kulturagentin verbunden war, regelmäßig in ihren Kolloquien vor. In diesem Rahmen fanden Gespräche statt, ausgehend von teilnehmenden Beobachtungen entstanden dichte Beschreibungen und Memos.*
*(Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 19, hier: 497; Herv. i. O.)*

Zusammenfassend können drei Ebenen beschrieben werden, auf denen sich die Kulturagent*in bewegt:

149 Mit Kolleg*innen in den (über-)regionalen Qualifizierungen, mit den Schulakteur*innen aus drei verschiedenen Schulen, mit Künstler*innen, mit Forscher*innen aus den Disziplinen Kunstpädagogik, Kulturwissenschaften, künstlerische Praxis / Bildende Kunst, kuratorische Praxis.

1. Die Kulturagent*in bildet in Anlehnung an die Praxisforschung und eine kunstbasierte Forschung einen *forschenden Habitus* aus. Im Kontext der zweimal jährlich stattfindenden einwöchigen Qualifizierungen werden die praktischen Erfahrungen theoretisch kontextualisiert und reflektiert.
2. Entlang künstlerisch-edukativer Praxis wird den Schulakteur*innen ein kunstbasierter Rahmen angeboten, eine reflexive Praxis und eine forschende Haltung einzuüben und zu praktizieren.
3. Eine wissenschaftliche Forschung wird im Rahmen der Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in als Resonanzraum zwischen Praxis und Theorie beschreibbar (Kapitel 7).

### 8.2.1.2 *Forschender Habitus:* Künstlerisch-edukative Praxis als forschende Praxis

Prozesse, Gedanken, Ideen werden im Austausch mit verschiedenen Akteur*innen von der Kulturagent*in gesammelt und beispielsweise im Rahmen künstlerisch-edukativer Praxis experimentiert. Sie entwickelt, *erweitert* und reflektiert mit ihnen zusammen diese Ideen, Fragen und Selbstverständnisse.

> *[…] sie beobachtet, befragt, beschreibt Prozesse und versucht daraus Schlüsse für die Praxis, für die Entwicklung eines künstlerisch-edukativen Projektes zu formulieren. Damit einher geht, dass die daraus entstehende Praxis ebenfalls beobachtet, befragt und beschrieben wird, um unter Umständen verändert, modifiziert, weiterentwickelt zu werden. Ihr forschendes Vorgehen ermöglicht ihr, zu ihrer eigenen Praxis in Distanz zu treten. Viele der initiierten Prozesse, wie z. B. die Weiterbildung, sind intensive Teamprozesse, d. h., die Kulturagentin agiert nicht alleine oder ausgehend von ihrer Vorstellung, sondern in Aushandlungen mit weiteren Personen, bestehend aus Lehrpersonen, Künstler*innen und ggf. Akteur*innen des Feldes. (Selbst-)Reflexion ist daher eine wesentliche Komponente, um ihr Tun zu reflektieren und die eigenen Handlungsweisen zu hinterfragen und ggf. zu modifizieren. Darüber hinaus können Leerstellen und* weiße *Flecken in das Blickfeld gerückt werden.*
> *(Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 18–19, hier: 497; Herv. i. O.)*

Die jeweiligen schulischen (Alltags-)Situationen sind oftmals ein Ausgangspunkt. Dabei begegnet die Kulturagent*in den spezifischen Bedingungen und Herausforderungen mit künstlerischen Vorgehensweisen sowie in Kollaboration mit Künstler*innen. Im Rahmen der

künstlerisch-edukativen Praxis stößt sie einen Reflexionsprozess zwischen den unterschiedlichen Positionen und Beteiligten an. Perspektiven verschieben sich im gemeinsamen Handeln und entlang der Reflexion dieser Erfahrungen. Erst auf dieser Grundlage wird der Prozess für den Aufbau eines kulturellen Profils initiiert.
Wird das gemeinsame Tun in der künstlerisch-edukativen Praxis dem Beobachten und Ins-Gespräch-Gehen der ersten Wochen der Erhebungsphase gegenübergestellt, zeigt sich, dass das kollaborative Experimentieren und der gemeinsame Erfahrungsprozess einen konstruktiven Austausch über bestehende Selbstverständnisse, Routinen und Gewohnheiten eröffnet. Mit Winderlich wird zusammengefasst:

> *Hierfür bedarf es einer forschenden Haltung, die sich zwischen einer im Rahmen der individuellen künstlerischen Entwicklung gewonnenen Aufmerksamkeit und einer theoriegebundenen Praxisreflexivität bewegt. Eine* forschende Haltung *bedeutet dabei „nicht nur, gewonnene Einblicke und Erkenntnisse in die Praxis zurückfließen zu lassen, sondern erfordert, sich selbst in einer Praxis zwischen Kunst und Forschung zu üben" (Winderlich 2009:247). (Winderlich 2019/2022: 1; Herv. i. O.)*

Künstlerisch-edukative Projekte werden zu einem Forschungswerkzeug in der Schulpraxis, wie mit dem zweiten Schulbeispiel (Kapitel 8.1.3) eingeführt werden konnte. Die Entwicklung, Konzeption, Durchführung, Reflexion und Modifikation von künstlerisch-edukativen Projekten ermöglicht einen Austausch zwischen praktischer Erfahrung und ihrer Reflexion. Die Schulakteur*innen selbst sind in den Prozess einbezogen und gestalten im *zirkulären Austauschen* den Aufbau ihres kulturellen Profils.

### 8.2.1.3 Künstlerisch-edukative Prozesse als situiert-ortlose Praxis *erforschen*

Die Praxisforschung und das forschende Lernen ziehen einen *forschenden Habitus* nach sich, um als kritisch-reflexive Grundhaltung über den Gegenstand und die eigene Rolle im Erfahrungsprozess zu reflektieren (vgl. Fichten 2009: 139–146; Berghoff/Wisehart/Blackwell 2011: 26; Dürnberger/Reim/Hofhues 2011: 209–219). Insbesondere der Pädagoge Wolfgang Fichten betont, dass ein *forschender Habitus* nicht einfach da ist oder sich automatisch durch die Beteiligung an der Forschung ergibt. Er formuliert, dass dieser sich vielmehr

> *auf der Basis einer dezidierten und in den Forschungsprozess eingelagerten Thematisierung des eigenen forschenden Handels [ergibt]. (Fichten 2010: 17)*

Die zirkuläre Arbeitsweise, die sich von Beginn ihrer Praxis als Kulturagent*in durch die Zusammenarbeit zieht und ihre forschende Haltung unterstützt, findet sich sowohl in der beschriebenen Arbeit mit den Schulakteur*innen wieder (Kapitel 8.1.1–8.1.3) als auch in dem Resonanzverhältnis zwischen Forscher*in und Kulturagent*in (Kapitel 7). Im Rahmen einer künstlerisch-edukativen Praxis wird in der konkreten Zusammenarbeit mit den Akteur*innen der Schule eine forschende Arbeitsweise entwickelt. Christine Heil erläutert, dass im Kontext einer kunstpädagogischen Praxis ohnehin unterschiedliche Konzepte forschenden Lernens Anwendung finden:

> *Konzepte der Ästhetischen Forschung (Helga Kämpf-Jansen, Manfred Blohm), der künstlerischen Feldforschung (Andreas Brenne), des Displacement (Christiane Brohl), der Naturforschung (Mario Urlaß), des Mapping und der Kartierung (Klaus-Peter Busse, Christine Heil, Joachim Kettel), Biografieforschung (Fritz Seydel, Andrea Sabisch). (Heil 2012: 28)*

Sowohl Heil als auch die Künstlerin und Bildungsforscherin Lydia Schulze Heuling weisen darauf hin, dass Forschungsmethoden und -methodologien je spezifische Sichtweisen und Zugänge auf das Forschungsfeld eröffnen und demzufolge nur jeweils einen bestimmten Ausschnitt oder Fokus des Feldes sichtbar machen. Schulze Heuling formuliert: „Keine Methodologie ist umfassend in dieser Hinsicht." (Schulze Heuling 2017: 63) Die gewählte Methode wird vielmehr in Abhängigkeit zum Feld entwickelt und verändert es, wie Heil bekräftigt. Sie begreift Forschung

> *als Intervention […]. Aber auch künstlerisches Handeln in sozialen oder außer-künstlerischen Feldern hat Erkenntnispotenzial. Umgekehrt lassen sich also künstlerische Interventionen in Anteilen als Forschung begreifen. (Heil 2012: 27–28)*

Kann folgerichtig ein *forschender Habitus*, der die Arbeitsweise der Praxisakteur*innen anleitet, in den Kontext – hier der Schule – einwirken? Christine Heil schlussfolgert, dass „kunstpädagogisches Handeln auch als Intervention in das System Schule" (Heil 2012: 31) begriffen werden kann. Wird eine kunstbasierte Forschung mit Schulze Heuling darüber hinaus als ein zugleich generierender und analysierender Prozess (vgl. Schulze Heuling 2017: 64) verstanden, der unterschiedliche Wissensformen einbezieht, kann zusammengefasst werden:

> *Kunstbasierte Forschung als Methodologie umfasst den gesamten Forschungsprozess von der Identifizierung eines Problems über seine Analyse bis zu seiner Interpretation. (Ebd.: 65)*

Schulze Heuling arbeitet sechs Charakteristika aus, die kunstbasierte Forschung ausmachen und im Rahmen dieser Studie dazu beitragen, eine forschende Haltung zu identifizieren:
Das erste Charakteristikum beschreibt eine kunstbasierte Forschung als poststrukturalistische Praxis. Schulze Heuling geht es mit dieser Beschreibung darum, dass eine kunstbasierte Forschung bestehende hierarchische Mechanismen hinterfragen kann, „sie kann neue Räume des Erkennens öffnen, aber auch sicher geglaubtes Wissen destabilisieren" (ebd.: 66).
Das zweite Kriterium verortet kunstbasierte Forschung als erfahrungsbasiert und prä-strukturell. Als gelebte Praxis können mit diesem Kriterium Seh- und Handlungsgewohnheiten (de-)konstruiert und modifiziert werden. Prä-strukturell verweist zudem auf den prozesshaften Charakter kunstbasierter Forschung und das Zusammenspiel unterschiedlicher Ausdrucksformen.
Eine Forschung, die auf Kunst basiert, ist außerdem performativ. Mit dieser dritten Dimension versteht Schulze Heuling Wissenschaft als

> *ein Konglomerat von Phänomenen, Akteurinnen und Akteuren, Prozessen und Artefakten, die die Wirklichkeit, auf die sie verweisen, erst hervorbringen (Fischer-Lichte 2012). Kunstbasierte Forschung expliziert dieses Moment des Hervorbringens, aktiven Tuns und Gestaltens und lässt Kontingenzen, Brüche, Ambiguität und Emergenz zu (Pickering 1995). (Ebd.: 66)*

Schulze Heuling erfasst eine kunstbasierte Forschung viertens als pluralen Prozess, aus dem die Forschungsfrage, der Forschungsgegenstand und die Forschungsmethoden hervorgehen sowie vielstimmige Wissensformen sicht- und verhandelbar werden.

Fünftens ist

> *die kunstbasierte Forschungsmethodologie […] eine reichhaltige Praxis (praxis of proliferation, Haywood-Rolling 2010). Sie fragt und sucht in oszillierenden Bewegungen, erzeugt Turbulenzen sowie Ambiguität und verwischt Grenzen zwischen Kategorien. Sie erschafft Komplexität, anstatt sie zu reduzieren. (Ebd.: 66)*

Schulze Heuling beschreibt sechstens kunstbasierte Forschung schließlich als post-paradigmatische Praxis. Unterschiedliche Paradigma des Forschens können nebeneinanderstehen, weil „Form oder Inhalt des Ergebnisses nicht vorab entschieden sind" (ebd.: 66).
Sowohl eine kunstbasierte Forschung als auch Ansätze des forschenden Lernens und der Praxisforschung entwickeln aus der Praxis heraus die Forschungsfrage. Diese Gemeinsamkeit zielt darauf ab, Herausforderungen und Bedarfe des schulischen Alltags aus der Praxis he-

raus zu erforschen (vgl. Heinrich/Klewin/Streblow 2019: VI). Ein verbindendes Element – von der Aktionsforschung (Altrichter/Posch/Spann 2018) bis hin zur Lehrer*innenforschung (Tillmann 2007; Hahn/Heinrich/Klewin 2014) – ist die Einbindung der Praxisakteur*innen in den Forschungsprozess. Forschungsergebnisse sollen hierdurch in die Praxis zurückgespielt sowie den forschenden Pädagog*innen ein Rahmen angeboten werden, ihre Praxis kritisch zu reflektieren (vgl. Klewin/Tillmann 2019: 3). Die in Kapitel 8.2.1.1 zusammengefassten Ebenen greifen diese Elemente einer Praxisforschung in unterschiedlicher Art und Weise auf:

1. Kulturagent*in im Kontext Schule:
   Bilden eines *forschenden Habitus* entlang kunstbasierter Forschung
2. Kulturagent*in und Praktiker*innen der Schule:
   Praktizieren eines *forschenden Habitus* entlang einer künstlerisch-edukativen Praxis
3. Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in:
   Praktizieren eines Resonanzverhältnisses zwischen Praxis und Theorie

Ebene eins und zwei beziehen sich aufeinander: Die Kulturagent*in wendet einen *forschenden Habitus* während der Erhebungsphase des Modellprogramms an (Kapitel 8.1.1–8.1.3). Sie erfährt während der gesamten Modellphase Unterstützung, eine forschende Haltung auszudifferenzieren, zum Beispiel in den vielen (über-)regionalen Qualifizierungen. Die Praxis künstlerisch-edukativer Prozesse entsteht zudem auf der Grundlage dieses *forschenden Habitus*. Die Kulturagent*in baut auf dieser Haltung die künstlerisch-edukative Zusammenarbeit auf, von der Konzeption über die Begleitung der Durchführung bis zur Reflexion. Die Fragestellung und die Forschungsmethodologie der vorliegenden Studie sind wiederum ausgehend von dieser Praxis als Kulturagent*in entwickelt worden. Ebene drei bezieht die Kulturagent*in im Rahmen der Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in als Praxisakteur*in ein. Ferner handelt es sich bei dieser Studie um eine Variation, die auf Prinzipien der Praxisforschung sowie auf Ansätzen des forschenden Lernens sowie auf eine kunstbasierte Forschung zurückgreift und durch die Konstruktivistische Grounded Theory, eine sozialwissenschaftliche Methodologie, gerahmt wird.

Die von Schulze Heuling beschriebenen Kriterien einer kunstbasierten Forschung werden nachfolgend mit denen des Handlungskonzeptes *situiert-ortloser Kritik* (Kapitel 7.4.3.1) zusammengelesen, um den *forschenden Habitus* auszudifferenzieren, den die Kulturagent*in im Rahmen künstlerisch-edukativer Praxis anwendet.

Ausgehend von dem Resonanzverhältnis der Doppelrolle zwischen Kulturagent*in und Forscher*in wird das Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* ausformuliert (Kapitel 7.2; Kapitel 7.4). Eine nicht unwesentliche Rolle dabei spielen der Prozess des Schreibens und

des *re-reading* (Kapitel 7.4.3.2). Zwei Methoden im Forschungsprozess, die dabei helfen ein Bewusstsein für Widersprüche zu entwickeln, sie zu dekonstruieren, die eigene Perspektive zu verschieben sowie als unvollständig und damit als erweiterbar zu erleben. Entlang der Interaktionen werden Widersprüche sichtbar und ihre Umkehrung als Möglichkeit erlebt (vgl. Foucault 1978/1992: 25). Die sich dabei eröffnenden Handlungsspielräume beschreibt Sternfeld wie bereits ausgeführt als Raum für die Möglichkeit des Unmöglichen (vgl. Sternfeld 2009: 129) und in Anlehnung an Foucault als Raum der Kritik (vgl. ebd.; vgl. Foucault 1978/1992: 9). Das Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* wird auf dieser Grundlage und ausgehend von Gürses und Haraway formuliert (Kapitel 7.4.3.1).

*Situiert-ortlose Kritik* verbindet den Widerspruch zwischen Situierung und Ortlosigkeit und basiert auf der Umkehrung des Widerspruchs künstlerisch-edukativer Praxis als Herrschaftstechnik und künstlerisch-edukativer Praxis als reflektierte Unfügsamkeit. Dieser Widerspruch unterstreicht in erster Linie, dass Kunst, Kultur sowie Bildung soziale Ordnungen im Sinne eines *double bind* stabilisieren. In der künstlerisch-edukativen Praxis der Kulturagent*in eröffnet das Handlungskonzept im Praxisfeld Spielweisen (EINBLICK in Kapitel 5.2.1). Verstanden als Wendepunkt von Ausrichtungen, ermöglicht die Umkehrung des Widerspruchs eine neue Perspektive auf das Unbehagen, das der Widerspruch hervorruft, und macht ihn sichtbar. Im Experimentieren können Widersprüche als bewegliches Gewebe erfahrbar werden. Sie legen Formen des gesellschaftlichen Miteinanders wie dominantes Wissen und bestehende Ungleichheitsverhältnisse offen. Zudem können entlang der Widersprüche Möglichkeiten erprobt und ausgehandelt werden: das Nebeneinanderstehen widersprüchlicher Positionierungen als Möglichkeiten wahrnehmen, machterhaltende Prozesse benennen und dem Unbehagen ein Spiel mit anderen Körpern (menschlichen und nicht menschlichen) entgegensetzen. Ein solches Spielen mittels ästhetischer Bildung meint eine Umcodierung und ein Training der Imagination (vgl. Spivak 2013: 116). Sechs Kriterien fassen das Handlungskonzept zusammen:

1. Kritik wird nicht aus einer normativen Grundlage und einer (Subjekt-)Zugehörigkeit heraus formuliert, sondern aus vieldimensionalen Standpunkten, die ein Netzwerk bilden.
2. Kritik ist nicht abgeschlossen und widersteht der Vereinfachung und Fixierung.
3. Kritik übernimmt Verantwortung für Differenz.
4. Kritik als Wendepunkt von Ausrichtungen verstanden ist situiert und ortlos.
5. Kritik wird als Vision von Möglichkeiten formuliert.
6. Kritik experimentiert eine Entunterwerfung.

Für einen *forschenden Habitus* heißt dies, dass im Rahmen dieser Studie und in Verzahnung mit der Praxis künstlerisch-edukativer Prozesse ein Handlungskonzept hervortritt, mit dem zunächst hierarchische Mechanismen hinterfragt und mit der Umkehrung eines Widerspruchs eine reflektierte Unfügsamkeit spielbar wird (vgl. Kriterium eins bei Schulze Heuling 2017: 66). Wissen wird destabilisiert und eine Entunterwerfung praktiziert, wenn Aushandlungsräume eröffnet werden können, in denen *situiert-ortlose Kritik* als Wendepunkt von Ausrichtungen sowohl situiert als auch ortlos wahrgenommen und Verantwortung für Differenz übernommen wird.

Eine künstlerisch-edukative Praxis bietet ein erfahrungsbasiertes und prozessuales Vorgehen an, mit dem unterschiedliche Ausdrucksformen kunstbasiert experimentiert werden (vgl. Kriterium zwei bei ebd.: 66). Werden die Erfahrungen kontinuierlich reflektiert und eine Projektstruktur beispielsweise basierend auf den Reflexionen weiterentwickelt, wird ein Arbeiten möglich, das Prozesse ernst nimmt und einer Vereinfachung und Fixierung widersteht.

Die Verbindung und Verzahnung unterschiedlicher Wissens- und Ausdrucksformen wird mit Schulze Heuling als performativ verstanden (vgl. Kriterium drei bei ebd.: 66). In Kapitel 3.1 und Kapitel 7.3.4 wird ausgeführt, dass Lefebvre das Verhältnis von Theorie und Praxis als eine Dynamik zwischen Körpern, Räumen, Dingen und Sprache versteht. Das heißt, die Interaktionen verschiedener Akteur*innen einer künstlerisch-edukativen Praxis produzieren einen gemeinsamen Raum. Diese Dynamik bezeichnet er als soziale Reproduktion: Konzepten, Begriffen und Praxen sind hegemoniale Strukturen eingeschrieben, die wirksam bleiben, werden sie nicht ‚verlernt'. Lefebvre fragt daher, ob es nicht die Körper sind, die durch die Wiederholung etwas Neues erfinden, da sie in der Wiederholung die hierdurch entstehende Differenz festhalten.

Wird an dieser Stelle die Pluralität von Prozessen hinzugezogen, die als viertes Kriterium von Schulze Heuling angeführt wird (vgl. ebd.: 66), kann mit Bezug zu Lefebvre Differenz einerseits als Voraussetzung von Pluralität beschrieben werden und eröffnet andererseits einen Zwischenraum, der etwas möglich machen kann, das es noch nicht gibt (Kapitel 7.3.4).

Plurale Prozesse sind die Grundlage dafür, vieldimensionale Standpunkte verhandelbar zu machen. Erst ein pluraler Aushandlungsprozess eröffnet die Möglichkeit, Grenzen zu verwischen und Strukturen miteinander zu verweben (vgl. Kriterium fünf bei ebd.: 66). Mit Bezug zu dem Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* wird es möglich, entlang pluraler Prozesse Komplexität herzustellen.

Werden zudem verschiedene (Forschungs-)Paradigma nebeneinandergestellt und treten miteinander in Kontakt (vgl. Kriterium sechs bei ebd.: 66), kann entlang einer situiert-ortlosen Praxis ein konstruktiver Dialog dazu beitragen, ein Netz zu bilden, das unterschiedliche Standpunkte miteinander verbindet (vgl. Haraway 1995: 91). Das Handlungskonzept *situ-*

*iert-ortloser Kritik* trägt maßgeblich dazu bei, einen *forschenden Habitus* in künstlerisch-edukativen Prozessen umzusetzen. Die folgenden Codierungen *erweitern, vormachen/tun/teilen, verdichten und Beziehungsweisen aufbauen* differenzieren die forschende Haltung der Kulturagent*in weiter aus.

### 8.2.2 *Erweitern*

Das Einflechten alltäglicher Herausforderungen wie die der hohen Lärmentwicklung in eine künstlerisch-edukative Praxis unterstützt, über den bestehenden Kunst- und Kulturbegriff zu diskutieren und ihn zu *erweitern* (Kapitel 8.1.1–8.1.3).

> *Die Kulturagentin verband die Felder miteinander: Lärm und Klang oder Disziplin, Identifikation und Theater. Die dahinter liegende Idee war ein erweiterter Kultur- und Kunstbegriff. Die politische, soziale, gesellschaftliche u. a. Dimension[en; S. B.] von künstlerischen Verfahren konnte entlang der gemachten Erfahrung im künstlerisch-edukativen Projekt in den Blick rücken. Darüber hinaus wurden die Akteur*innen mit ihren Bedingungen ernst genommen, so z. B. die Lärmentwicklung. Die Bezugnahme eröffnete einen Raum für weiteren Austausch. (Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 7, hier: 492)*

Die Forscher*in verbindet ihre eigene künstlerisch-forschende Arbeitsweise mit der künstlerisch-edukativen Praxis der Kulturagent*in und *erweitert* im gemeinsamen Tun die Perspektive der Schulakteur*innen über die Erfahrung, künstlerische Verfahren interdisziplinär im Kontext Schule einzusetzen. Im Rahmen der Erhebungsphase können entlang eines forschenden und prozessorientierten Vorgehens die Programmziele mit den Wünschen und Erwartungen der Schulakteur*innen sowie mit der Herausforderung einer Lärmentwicklung verbunden werden. Im zweiten Beispiel werden die Lehrpersonen „durch-die-Hintertür“[150] in den Prozess der kulturellen Profilbildung einbezogen. Schüler*innen erforschen gemeinsam mit einer Künstler*in ihre eigenen Interessen, Praxen sowie Erwartungen und aktivieren damit weitere Schulakteur*innen (Kapitel 8.1.3).

#### 8.2.2.1 *Erweitern:* Dialogfähigkeit

Das künstlerisch-forschende Vorgehen der Kulturagent*in unterstützt, ein (selbst-)reflexives Arbeiten zu entwickeln, bringt unterschiedliche Expertisen in den Austausch, verbindet

150 Die Codierung „Durch-die-Hintertür“ ist keine Codierung, die im weiteren Codierprozess als *focused code* (Kapitel 7.1.3) weitergeführt wird, daher ist sie nicht kursiv gesetzt. Es handelt sich jedoch um eine Codierung, die ein Vorgehen der Kulturagent*in beschreibt und zeigt, wie sie mit Widersprüchen umgeht.

Wissensformen miteinander und experimentiert kollaborative (Aushandlungs-)Räume. Das Verbinden unterschiedlicher Perspektiven und Erfahrungen eröffnet entlang einer künstlerisch-edukativen Praxis einen Rahmen, um miteinander in den Austausch zu kommen. Mit Bezug zu Paulo Freire – Erziehungswissenschaftler, Pädagoge, Autor und Vordenker des Bildungsansatzes einer „Pädagogik der Unterdrückten" – trägt die künstlerisch-edukative Zusammenarbeit dazu bei, Rahmenbedingungen zur Entwicklung von Dialogfähigkeit zu gestalten. Freire beschreibt die Notwendigkeit einer vereinenden Praxis, um eine Pädagogik zu etablieren, die er als befreiend bezeichnet (vgl. Freire 1970/1991: 147). Sein Fokus liegt auf dialogischen Aktionen. Einerseits ist er davon überzeugt, dass jedes Handeln mit der gesellschaftlichen Realität verknüpft ist, in der sich lehrende und lernende Akteur*innen befinden. Zugleich betrachtet Freire Erkenntnis und demzufolge Wissensproduktion nicht als neutral (vgl. Freire 1981: 98–99). Er formuliert:

> *Kulturelle Aktion ist immer eine systematische und gezielte Form der Aktion, die auf die Sozialstruktur wirkt mit dem Ziel, diese Struktur entweder zu bewahren oder sie zu verändern. Als Form gezielter und systematischer Aktion hat alle kulturelle Aktion ihre Theorie, die ihre Ziele bestimmt und dadurch auch ihre Methode definiert. Kulturelle Aktion dient entweder (bewußt oder unbewußt) der Beherrschung oder der Befreiung des Menschen. Indem diese dialektisch einander entgegengesetzten Typen kultureller Aktion in und an der sozialen Struktur wirken, schaffen sie dialektische Beziehungen von Dauer und Veränderung. (Freire 1970/1991: 153)*

Wie mit der Codierung *Funktionalisierung von Kunst* ausgeführt worden ist (Kapitel 7.4), können Kulturagent*innen künstlerische und kulturelle Praxen einsetzen, um Herrschaftsverhältnisse zu stabilisieren oder zu destabilisieren. Das heißt, Kulturagent*innen können in Anlehnung an Freire (bewusst oder unbewusst) Kunst einsetzen, um Herrschaftsverhältnisse zu (de-)stabilisieren. Freires pädagogisches Konzept basiert auf der Idee des Dialogs als Grundvoraussetzung einer befreienden Pädagogik (vgl. ebd.: 116–117). Er weist darauf hin, dass Spaltung und Vereinzelung als Prinzipien einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung Unterdrückungsverhältnisse aufrechterhalten (vgl. ebd.: 119–125). Um einen Dialog herzustellen und Dialogfähigkeit zu entwickeln, beschreibt er Einheit zur Befreiung, Kooperation, kulturelle Synthese und Organisation als Qualitäten (vgl. ebd.: 105–157), die es zu stärken gilt. Er stellt sie den Prinzipien der Unterdrückung – Vereinzelung, Manipulation und kulturelle Invasion – entgegen. Die Bildung eines Bewusstseins für Ungleichheit ist zugleich eine Grundvoraussetzung, um diese Prinzipien benennen zu können. Alsdann plädiert Freire dafür, dass sich Subjekte in Einheit zusammenfinden, „um die Welt zu benennen, um sie zu verändern" (ebd.: 143).

> *Das Ziel dialogischer Aktion [besteht] darin, den Unterdrückten die Entscheidung zur Veränderung einer ungerechten Wirklichkeit dadurch zu ermöglichen, daß sie ihre Anpassung begreifen, das heißt, ein kritisches Bewußtsein entwickeln. (Ebd.: 148–149)*

Die Bildung eines kritischen Bewusstseins ist aus dieser Perspektive eng verknüpft mit einer konkreten Praxiserfahrung sowie ihrer Reflexion. Beides ermöglicht, Dialogfähigkeit zu lernen, und geht einer befreienden Pädagogik voraus.

> *Menschen werden im echten Sinn kritisch, wenn sie die Fülle der Praxis ausleben, das heißt, wenn ihr Handeln kritische Reflexion einschließt, die ihr Denken in zunehmender Weise organisiert und sie schließlich dazu bringt, sich von einer rein naiven Kenntnis der Wirklichkeit auf eine höhere Ebene zu begeben, wo sie imstande sind, die Ursachen ihrer Wirklichkeit zu begreifen. (Ebd.: 110)*

Neben einem kritischen Bewusstsein für Ungleichheitsverhältnisse beschreibt Freire mit dem Aufbau von Kooperationen ein weiteres Prinzip für die Entwicklung und Bildung von Dialogfähigkeit. Er hebt in dem Zusammenhang hervor, dass eine Form der Selbstorganisation dabei unterstützt, dialogische Aktionen umzusetzen, um eine befreiende Pädagogik zu praktizieren, und er führt aus:

> *Das Volk zu organisieren ist jener Prozeß, bei dem die revolutionären Führer, denen ja ihr eigenes Wort auch verboten ist, den Erfahrungsprozeß einleiten, zu lernen, wie man die Welt benennt. Darin besteht echte Lernerfahrung, und darum ist sie dialogisch. (Ebd.: 152)*

Das Antworten auf Forderungen, Wünsche, Erwartungen und Erfahrungen kann unter Einbezug der Ausführungen von Freire als eine wesentliche Voraussetzung für eine künstlerisch-eduaktive Praxis beschrieben werden, wenn mit ihr eine Dialogfähigkeit aufgebaut werden soll, die Einheit, Kooperation, kulturelle Synthese und Organisation eröffnet.

> *Der Dialog ist das innerste Wesen revolutionärer Aktion. In der Theorie dieser Aktion lenken die Akteure ihre Aktion intersubjektiv auf ein Objekt (nämlich die Wirklichkeit, durch die sie vermittelt werden) mit der Humanisierung des Menschen (die durch die Veränderung dieser Wirklichkeit erreicht werden soll) als ihrem Ziel. (Ebd.: 114)*

Wie wird eine revolutionäre, dialogische und kulturelle Aktion in den Kontext kultureller Schulentwicklung übersetzt? Für eine künstlerisch-edukative Praxis, die als reflektierte Unfügsamkeit Wendepunkte von Ausrichtungen initiieren will, könnte dies heißen, dass sie in Anlehnung an Freire im Dialog entsteht. Mit Freire würden dadurch unterschiedliche Perspektiven einbezogen und ausgehend von dem Austausch verschoben, *erweitert* und modifiziert werden. Das Erproben in der Praxis macht die *Beziehungsweisen* sichtbar und stellt ein Bewusstsein für Ungleichheitsverhältnisse her. Aushandlungsprozesse sind mit Haraway darüber hinaus als Beziehungsgefüge partialer Sichtweisen beschrieben worden, die mit vieldimensionalen und situierten Widersprüchen einhergehen (vgl. Haraway 1995: 90). Infolgedessen geht es bei einer Dialogfähigkeit um den Einbezug situierter Positionen. Und es geht darum, Konflikte sowie Widersprüche in den Prozess des Aushandelns einzubeziehen. Nach Freire ist es notwendig, „eine klare politische Position zu beziehen, um genau zu wissen, was wir tun müssen, wie wir die Dinge angehen müssen, welche Handlungsmöglichkeiten wir haben“ (Freire 1981: 106).

#### 8.2.2.2 *Erweitern:* Kompliz*innenschaften

In Beispiel eins und zwei (Kapitel 8.1.2–8.1.3) stößt die Kulturagent*in gleich zu Beginn ihrer Tätigkeit auf unterschiedliche Gründe der Ablehnung in Bezug auf die Zusammenarbeit mit ihr. Sie reagiert darauf, indem sie wiederholt mit den gleichen Akteur*innen zusammenarbeitet und zugleich regelmäßig neue Künstler*innen einbezieht. Die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit werden einerseits *erweitert*. Andererseits wird eine Kontinuität zwischen denjenigen aufgebaut, die künstlerisch-edukative Projekte gemeinsam realisieren,

> *wodurch einerseits Strukturen und Beziehungen gestärkt und andererseits weiter Akteur*innen mit der Struktur vernetzt werden. Gleich zu Beginn der Tätigkeit als Kulturagentin traf die Kulturagentin auf Widerstand in allen drei Schulen, der vor allem darauf beruhte, dass bekannte Strukturen und Beziehungen wiederholt verändert worden waren: Auffällig ist daher, dass sie in allen drei Schulen kontinuierliche Arbeitssituationen schaffte. (Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 13, hier: 495)*

Der Aufbau von Beziehungen wird mit der Kulturhistorikerin Gesa Ziemer als „Überlebenstaktik“ (vgl. Ziemer 2013: 118–127) beschrieben und von ihr als ein Anzeichen für Kompliz*innenschaft ausgelegt. Ziemer fasst fünfzehn Anzeichen von Kompliz*innenschaft zusammen (Ziemer 2013: 167–173), die in unterschiedlicher Intensität im Rahmen der Tätigkeit als Kulturagent*in auftreten und die Praxis der Kulturagent*in zeitweise angeleitet haben. So

ist den beiden angeführten Beispielen gemeinsam, dass eine Allianz gegen einen Widerstand entsteht und sich jeweils mindestens zwei Akteur*innen zusammenschließen. Sie finden sich für einen eingegrenzten Zeitraum, um etwas „Neues" zu entwickeln, und ermöglichen oftmals den Beginn einer Relation. Das Bündnis verhilft, Regelbrüche zu initiieren, Konventionen (Gewohnheiten, Routinen) zu hinterfragen und damit die Wahrnehmung zu verschieben oder bestehende Normierungen neu zu verhandeln, Unsagbares und Überraschendes zu formulieren sowie Herrschaftswissen zu unterlaufen. Meist entstehen die Zusammenschlüsse aus einem gemeinsamen Drang heraus, etwas im Kontext der Schule verändern zu wollen, um zum Beispiel bestehende Regeln gemeinsam zu hinterfragen oder ein gemeinsames Ziel zu verfolgen. Ziemer formuliert:

> *Komplizenschaft eröffnet die Möglichkeit, quer zu der rigiden Silostruktur zu agieren und deren Grenzen zu destabilisieren. Sie ist eine Spielart der Kooperation, und sie kann aus einer solchen entstehen. Im Kern ist sie jedoch eine zielgerichtetere und handlungsorientiertere Form der Zusammenarbeit. (Ziemer 2013: 106)*

Der Zusammenschluss entsteht aus unterschiedlichen Positionierungen, die eine gemeinsame Zielsetzung für einen bestimmten Zeitraum verfolgen. Die Grundbedingungen der Kompliz*innenschaft treffen mit dem Prinzip der Dialogfähigkeit einer befreienden Pädagogik von Freire (1970/1991) zusammen. Kompliz*innenschaften verbindet „individualisierte Wertvorstellungen mit kollaborativen Arbeitspraktiken. Sie sind flüchtig und dennoch von hoher situativer Verbindlichkeit gekennzeichnet. Es bilden sich neue Gemeinschaften, die […] aufgrund von Interessen, Neigungen oder Leidenschaften zueinander finden", wie Ziemer (2013: 125) zusammenfasst. Die folgende Beschreibung der Kulturagent*in gibt Einblick in eine Kompliz*innenschaft während der ersten Programmjahre:

> *Als Überlebensstrategie entstand eine solche Kompliz*innenschaft im ersten Jahr der Programmzeit in einer der beschriebenen Schulen, ausgehend von der Situation, dass der Großteil des Kollegiums dieser Schule nicht mit der Kulturagentin in Kontakt trat und nicht klar war, warum die Schule sich beworben hatte. Eine Kompliz*innenschaft bildete sich zwischen einer Künstlerin, die die Kulturagentin hinzuzog, sowie einem Schulsozialarbeiter, der innerhalb der Schule ein gutes Standing hatte.*
> *Im Verlauf des ersten Programmjahres wurde sehr schnell deutlich, dass der Auftrag des Programms und die Situation der Schule nicht unbedingt zueinanderpassen. Vielleicht gerade aufgrund der Kompliz*innenschaft dieser drei Akteur*innen öffneten sich Türen: Z. B. konnte ein Film mit einem Großteil der Schüler*innen des 7. und 8. Jahr-*

*gangs gedreht werden, obwohl immer wieder darauf hingewiesen wurde, dass es keinen Unterrichtsausfall geben sollte. Der Film zeigte bestehende Ordnungen auf, hinterfragte Regeln und ging mit tabuisierten Themen wie Gewalt und Drogenkonsum um. Eine öffentliche Premiere des Films und ein vorheriges Pilotprojekt verhalfen dazu, dass das Kollegium sich öffnete und sich dazu entschloss, dass im Folgejahr wieder über vier Wochen Theater gespielt werden durfte. Ähnliche temporäre Konstellationen wurden auch in den anderen Schulen aufgegriffen.*
*(Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 20, hier: 497–498)*

Zunächst sucht die Kulturagent*in sich temporäre Verbündete, die etwa direkt oder indirekt das Ziel zusammen mit ihr verfolgen, künstlerisch-edukative Prozesse in der Schule zu etablieren. Gleichzeitig *erweitert* sie damit den Aktions- und Wirkungsradius, lernt weitere Schulakteur*innen kennen, begeistert sie für die künstlerisch-edukative Zusammenarbeit und erforscht gemeinsam mit ihnen die Möglichkeiten und Bedingungen der Organisation Schule. Trotz der produzierten Differenz zum Schulalltag übernehmen die Akteur*innen in ihren jeweiligen Positionierungen Verantwortung für die Sache. Das heißt, Handlungsspielräume werden gemeinsam eröffnet, obwohl verhindernde Strukturen dagegen agieren oder sprechen.

*Im zweiten Programmjahr sollte die erwähnte Fortbildung umgesetzt werden. Das Programm hatte als Regel formuliert, dass je 1000 Euro pro Jahr für Fortbildungen beantragt werden können. Für die Fortbildung wurden allerdings die kompletten Gelder auf einmal benötigt. Dagegen sprachen zu Beginn diverse administrative Argumentationen der Programmleitungen. Die Kulturagentin nutzte die Programmstruktur mit dem Ziel, diese Regel aufzuheben. Der Beirat hatte eine beratende Funktion, z. B. um Qualitätskriterien für die Zusammenarbeit der Akteur*innen zu formulieren. Die Kulturagentin trat an eines der Mitglieder heran und erläuterte die Qualität einer solchen Fortbildung im zweiten Programmjahr. Ihre Argumente platzierte sie auf einer inhaltlichen und qualitativen Ebene in Bezug auf das Ziel der Nachhaltigkeit. Sie konnte erwirken, dass das Programm die Regel aufhob. (Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 10, hier: 493)*

Die mentale Unterstützung im Sinne eines Du-bist-nicht-allein stärkt den Prozess ebenfalls. Es geht darum, zu wissen, dass es Personen gibt, die eine ähnliche Haltung vertreten, aber nicht zwangsläufig den gleichen Beruf oder die gleiche Tätigkeit ausüben noch am gleichen Ort leben müssen. Diese Menschen haben gegebenenfalls eine entstandene Irritation miterlebt oder teilen die daraus erwachsene Verunsicherung und können das In-Frage-Stellen der eigenen Position nachvollziehen. Kompliz*innenschaft fungiert hier als Unterstützungssys-

tem, um Fragen, Verunsicherungen, Irritationen oder gesetzte Regeln zu thematisieren und zu reflektieren. Im Anschluss an die Zwischenkonferenz des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen" geht die Kulturagent*in beispielsweise gestärkt aus einer E-Mail-Korrespondenz mit einer Kolleg*in heraus, nachdem sie ihre Arbeit grundlegend infrage gestellt hatte. Die Kolleg*in antwortete ihr:

> *[…] die Aufgabe besteht darin, unangenehm zu bleiben und gleichzeitig selbst nicht darin zu erstarren. Es sich selbst ebenfalls nicht ideologisch bequem zu machen und sich einzurichten. Das Stören und Unterbrechen von Logiken hat […] zum Ziel, das eigene Denken und Handeln zu überprüfen. Daher hilft es in der Regel, sich selbst und das Geschehen um einen herum besser lesen zu können. Die Krux daran ist, dass nur wenige das kritische Betrachten als Einladung und Chance für sich selbst begreifen, sondern erst mit Abwehr/Widerständen reagieren – die wiederum viele Formen annehmen kann. Dieses Widerständige respektive diese Abwehrmechanismen sind verlässliche Anzeiger dafür, dass etwas „im Busch" ist.*
> *(Anhang, Anlage I: Memo 2013_1: 10, hier: 482)*

Zunächst wird in der Briefkorrespondenz eine Haltung den Prozessen gegenüber formuliert und ein Sich-in-Frage-Stellen wird als Indikator dafür beschrieben, es sich nicht „ideologisch bequem zu machen" (Anhang, Anlage I: Memo 2013_1: 10, hier: 482). Zudem wird die Kulturagent*in darin bestärkt, diesen Weg weiterzugehen. Mit Ziemer kann zusammengefasst werden, dass

> *Komplizenschaft […] auch als Kunst des Entwerfens sozialer Situationen verstanden werden [kann]. Bei der Komplizenschaft treffen individuelle und ganz eigenständige Fähigkeiten auf kollektive Bedingungen individueller Wahrnehmungen und Handlungen. Komplizenschaft negiert Individualität nicht, sondern fordert diese geradezu heraus und lässt deren Effekte kollektiv zirkulieren, damit gemeinschaftlich ein Ziel erreicht wird. Heterogene Eigenschaften verknüpfen sich und werden so qua kollektiver Praxis zu etwas Unplanbarem. (Ziemer 2013: 138)*

Der oben beschriebene Austausch *erweitert* die Perspektive auf das Feld, in welchem sich die Kulturagent*in bewegt. Das Kompliz*innenhafte besteht darin, dass der Kontext diejenigen miteinander verbindet, die im Feld agieren. Haraway bezeichnet dies als „Verknüpfung partialer Sichtweisen und innehaltender Stimmen zu einer kollektiven Subjektposition" (Haraway 1995: 91). Standpunkte werden zu einem Netz verwoben, das die machtvoll organisierten

Positionen als Wendepunkte von Ausrichtungen erlebbar macht, ohne gleichzeitig alle Differenzen in einer Perspektive aufzulösen. Ein solches Netz schafft temporäre solidarische Verbindungen.

### 8.2.2.3 Künstlerisch-edukative Prozesse als situiert-ortlose Praxis *erweitern*

Mit dem Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* wird eine künstlerisch-edukative Praxis als Netzwerk bildender, unabgeschlossener und vielstimmiger Prozesse beschrieben. *Erweitern* kann als eine Vorgehensweise identifiziert werden, die Vielstimmigkeit in den künstlerisch-edukativen Prozess integriert und damit ausgehend von unterschiedlichen sowie pluralen Wünschen und Erwartungen einer Herausforderung (beispielsweise der Lärmentwicklung) begegnet. Widerständen und Abwehr wird mit einer Offenheit und Neugierde begegnet, anstatt sie zu negieren. Dialoge werden angestoßen und in die Praxis einbezogen.
Mit der E-Mail-Korrespondenz[151] erweisen sich Widerstände und Abwehr als Indikatoren, das „eigene Denken und Handeln zu überprüfen" (Anhang, Anlage I: Memo 2013_1: 10, hier: 482). Im Rahmen dieser Studie wird hieran abgeleitet, dass das Reflektieren von Irritationen und Zweifeln, ein Sich-in-Frage-Stellen eine Voraussetzung dafür bildet, die eigene Position zu prüfen, um Verantwortung für Differenz zu übernehmen. Das Handlungskonzept *situiert-ortlose Kritik* zeigt auf, dass die Umkehrung eines Widerspruchs als Spielweise künstlerisch-edukativer Praxis praktizierbar ist. Das vorangegangene Beispiel macht evident, dass Wendepunkte von Ausrichtungen erst möglich werden, wenn ein Sich-in-Frage-Stellen Teil dieser Praxis ist. Überdies verdeutlicht das Vorgehen *erweitern,* dass Wendepunkte von Ausrichtungen erst im Dialog mit menschlichen und nicht menschlichen Körpern entstehen: angefangen von den Wünschen und Erwartungen der Akteur*innen, über die Lärmentwicklung in Räumlichkeiten bis zu einer Offenheit gegenüber Abwehr und Widerstand.

## 8.2.3 *Vormachen/tun/teilen*

Das Vorgehen *vormachen/tun/teilen* findet sich in allen anderen Vorgehensweisen wieder, die im Verlauf des Modellprogramms von der Kulturagent*in praktiziert werden, beispielsweise *erweitern*, *zirkuläres Austauschen*, *verdichten* und *Beziehungsweisen aufbauen*.
Zu Beginn des Modellprogramms wird *vormachen/tun/teilen* zu einer Möglichkeit, im Tun eine Vorstellung davon zu entwickeln, was miteinander entstehen kann: Ideen für Themen, Disziplinen oder Expertisen sind ausgehend von einer gemeinsamen Erfahrung leichter zu benennen.

151 Unveröffentlichte E-Mail-Korrespondenz vom 23. Dezember 2013.

> *Während der Programmlaufzeit zeigte sich, dass die Vorgehensweise:* vormachen/tun/teilen *wesentlich dazu beitrug, über verschiedene Perspektiven und Vorstellungen ins Gespräch zu kommen. Es konnte eine andere Ebene des Gesprächs geöffnet werden, mit der verschiedene Perspektiven ausprobiert und sichtbar gemacht werden konnten. Im Tun wurde deutlich, wie die jeweilige Vorstellung weiterentwickelt werden könnte, damit sie in der Praxis angewendet werden konnte.* Vormachen/tun/teilen *eröffnete einen Raum, um über die konkrete Zusammenarbeit zu sprechen und ausgehend vom Tun Reflexionsprozesse zu aktivieren.*
> *(Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 17, hier: 496–497; Herv. S. B.)*

Bevor die Kulturagent*in das Vorgehen anwendet, versucht sie herauszufinden, mit welchen Erwartungen und Motivationen die Akteur*innen sich für das Programm beworben haben (Kapitel 8.1.1–8.1.3). Die Beweggründe sind so unterschiedlich wie die Schulen. Das Vorgehen *vormachen/tun/teilen* hat sich aus dieser Vielstimmigkeit heraus entwickelt.

> *Im* Vormachen/Tun/Teilen *künstlerisch-edukativer Projekte werden Annahmen, Wünsche und Erwartungen, die ausgehend von abstrakten Programmbeschreibungen entstanden sind, den tatsächlichen Möglichkeiten, aber auch Visionen des Programms gegenübergestellt. (Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 16, hier: 496; Herv. S. B.)*

Zudem werden dabei Beziehungen und Vertrauen aufgebaut. Ferner wird im Tun aufgezeigt, was inhaltlich und personell in der Zusammenarbeit möglich ist. Im gemeinsamen praktischen Tun macht die Kulturagent*in im Rahmen der Klangforschung vor, wie Lärmentwicklung, experimentelles Komponieren und Instrumente bauen miteinander verbunden werden können. Gemeinsam wird aus dem Prozess heraus eine Vision formulierbar (Kapitel 8.1.2). Im Verlauf der kulturagentischen Tätigkeit kommt die Vorgehensweise *vormachen/tun/teilen* kontinuierlich zum Einsatz, so auch, als die Kulturagent*in die Akteur*innen einer Schule in ihrem Bedürfnis, „nichts mit externen Menschen machen zu wollen“ (Kapitel 8.1.3), ernst nimmt. Sie praktiziert ein Sowohl-als-auch (Kapitel 4.2; Kapitel 4.3), indem sie dieses Bedürfnis der Lehrpersonen gleichzeitig fokussiert und das Programmziel, externe Akteur*innen – konkret, künstlerisch arbeitende Personen – in die Zusammenarbeit einzubeziehen, nicht aus den Augen verliert. Der Widerspruch, Ziele umsetzen zu wollen und zu müssen und diejenigen nicht einbeziehen zu können, die die Institution repräsentieren, ist ein weiterer Ausgangspunkt dafür, die Vorgehensweise *vormachen/tun/teilen* zu praktizieren:

*Wie kann ein Veränderungsprozess in der Organisation Schule angestoßen werden, wenn diejenigen nicht teilnehmen, die diese Struktur organisieren?*

Als Voraussetzung für Veränderung der strukturellen Gegebenheiten wird im Anschluss an Freire *vormachen/tun/teilen* zu einer der wichtigsten Vorgehensweisen, um eine Dialogfähigkeit zwischen den unterschiedlichen Akteur*innen (Lehrpersonen, Künstler*innen, Kulturagent*in, Schüler*innen, pädagogische Fachkräfte) und ihren Erwartungen zu entwickeln, vor allem aber entlang praktischer, gemeinsamer Erfahrungen zu experimentieren.

### 8.2.3.1 *Vormachen/tun/teilen:* Bewusstsein bilden

Im Verlauf des ersten Programmjahres entwickelt sich ein Austausch über unterschiedliche Selbstverständnisse und Situierungen. Auf der Basis dieses Vorgehens entstehen zunächst gemeinsame Werte für die Zusammenarbeit und im Austausch wird ein Bewusstsein für die eigene Position entwickelt. Beispielsweise versucht die Kulturagent*in zu Beginn gemeinsam mit den beteiligten Akteur*innen die unterschiedlichen Positionen zu situieren, um darauf aufbauend einen gemeinsamen Prozess des *Tuns* und *Teilens* von Erfahrungen, Erwartungen, Motivation zu initiieren. Denn gerade in den ersten Monaten des Modellprogramms wird ihr bewusst, dass sich keine „ihrer" Schulen mit einer „gemeinsamen" Vision oder einem Bewusstsein dafür beworben hat, ein kulturelles Profil aufzubauen. Geschweige denn mit dem Wunsch, im Kontext des Modellprogramms einen Organisationsentwicklungsprozess zu initiieren. Wie passen also die unterschiedlichen Perspektiven, Erwartungen und Ziele der beteiligten Akteur*innen und der Programmstruktur zusammen?

*Um Verantwortung in künstlerisch-edukativen Projekten abzugeben, zu übernehmen und zu teilen, ist es wichtig, gemeinsam Ansätze und Arbeitsweisen zu entwickeln, sie gemeinsam auszuprobieren und sie gemeinsam auszuwerten. Um sich Prozesse aneignen zu können, zu eigenen zu machen, muss ein Vertrauen aufgebaut werden, in die jeweiligen weiteren Akteur*innen, aber auch in sich selbst. Übertragung meint daher Wissen, Verantwortung, Erfahrungen, u. a. zu teilen.*
*(Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 16, hier: 496)*

Durch konkrete gemeinsame Erfahrungen können Ängste, Befürchtungen, Vorurteile und Zuschreibungen, aber auch Unsicherheiten benannt werden. Im gemeinsamen Erleben kann darüber nachgedacht werden, was benötigt wird, damit die unterschiedlichen Bedürfnisse und Erfahrungen Eingang in die Zusammenarbeit finden.

Wenn es nicht nur darum gehen soll, ein temporär eingegrenztes künstlerisches Projekt im Kontext Schule durchzuführen, sondern Strukturen für ein kulturelles Profil zu entwickeln oder darüber hinaus sogar einen Organisationsentwicklungsprozess zu initiieren, geht es auch darum, der bestehenden Struktur etwas hinzuzufügen und einen Veränderungsprozess anzustoßen. Veränderung bedeutet Bewegung – und die führt möglicherweise zu Gegenbewegungen, wie mit Spivak herausgearbeitet werden konnte (Kapitel 3.1). Die Gründe können divers sein. Oft hängen sie mit Gewohnheiten gegenüber bestehenden Strukturen und daraus hervorgegangenen und eingespielten Selbstverständnissen zusammen und werden wenig oder gar nicht befragt. Freire erinnert daran, dass „das Bewußtsein […] bei der Veränderung der Wirklichkeit eine zentrale Rolle [spielt]" (Freire 1981: 101). Aus seiner Perspektive ist das Bewusstsein über den eigenen Standpunkt im Verhältnis zur gesellschaftlichen Situation wesentlich dafür, Dialogfähigkeit auszugestalten:

> *Wir müssen abklären, welche Vorstellung wir von einer zukünftigen Gesellschaft haben. Sonst können wir nicht arbeiten. Es geht nicht darum, dem Volk unser Modell überzustülpen, sondern mit dem Volk gemeinsam das Modell einer zukünftigen Gesellschaft zu diskutieren. (Ebd.: 110)*

Das Eintreten in einen gemeinsamen Prozess kann dabei unterstützen, sowohl den eigenen Standpunkt als auch ein Bewusstsein für das gesellschaftliche Gewebe zu entwickeln, in welchem der Prozess stattfindet. Damit wird es möglich, einen Dialog innerhalb bestehender Strukturen einer Schule zu initiieren.

#### 8.2.3.2 *Vormachen/tun/teilen:* Involviertsein

Wie gelingt es, in einen gemeinsamen Prozess einzutreten, wenn Ungleichheitsverhältnisse wirksam sind? Wie wird ein „Bewusstsein für Gegenseitigkeit" (hooks 1994: 11) aufgebaut? Und wie wird der Reproduktion von Diskriminierungsformen wie Sexismus, Rassialisierung, Trans- und Homophobie, Ableismus, Ageismus, Antisemitismus, Klassismus und weiteren körper-, herkunfts- oder religionsbezogenen Stigmatisierungen gemeinsam als Einheit begegnet? Zudem: Wie gelingt es, strukturelle Intransparenz offenzulegen?
Das Vorgehen *vormachen/tun/teilen* zeigt, dass die Bildung eines Bewusstseins sowie einer Dialogfähigkeit Widersprüche aufwirft. Der Prozess ist nicht immer angenehm, wie Freire hervorhebt:

> *Wenn ich jedoch anderer Meinung bin [als mit dem kapitalistischen Entwicklungsprozess übereinzustimmen; vgl. Freire 1981: 97; S. B.] und tatsächlich die Grundstruktur*

> *verändern und sie nicht nur reformieren möchte, dann werde ich notwendigerweise in Konflikt geraten mit den bestehenden gesellschaftlichen Machtverhältnissen. (Freire 1981: 97)*

Möchte die Kulturagent*in künstlerisch-edukative Praxen anwenden, um bestehende (normative) Hegemonieverhältnisse zu befragen und zu destabilisieren, um sie als reflektierte Unfügsamkeit zu spielen und um Kunst als auch Bildung als zentrale Macht- und Herrschaftstechniken zu reflektieren, ist die Voraussetzung, sich als Teil des Veränderungsprozesses zu betrachten. Sie muss sich als Teil der Struktur wahrnehmen, das heißt, sie muss ihre Position und ihr Wissen offenlegen, wenn sie anstrebt, die Struktur in Bewegung zu bringen. Auch Freire formuliert:

> *Darum darf der Lehrplan nicht von Lehrern allein gemacht werden, er ist nicht sein Besitz, sondern er muß vom Lehrer und von den Schülern gemeinsam gemacht werden. Mit anderen Worten: Erziehung ist immer ein Erkenntnisakt, eine bestimmte Erziehungstheorie, die in die Praxis umgesetzt wird. (Freire 1981: 98)*

Der Widerspruch, den die Kulturagent*in auf der Zwischentagung des Modellprogramms erlebt und den sie mit der Codierung *Funktionalisierung von Kunst* beschreibt, zeigt sich genau an diesem Punkt des Involviertseins:

> *Die Frage der anderen Kulturagentin, ob wir eine therapeutische Sitzung mit den Lehrpersonen gemacht hätten und ob die Arbeit, die wir mit den Lehrpersonen machten, auch bei den Schüler*innen ankam, lässt deutlich werden, dass Begriffe wie Haltung, Selbstverantwortung und Selbstbestimmung keine Begriffe sind, die aus ihrer Sicht etwas mit Schule und mit künstlerischen Prozessen zu tun haben sollten. Die Nachfrage, ob die Arbeit mit Lehrer*innen bei den Schüler*innen ankommt, zeigt wiederum, dass beide Kulturagent*innen ein vollkommen unterschiedliches Verständnis von Wissensproduktion haben.*
> *Denn faktisch ging es in unserem Beispiel weniger darum, den Lehrpersonen zu vermitteln, was „gute" oder „richtige" Kunst ist, sondern vielmehr darum, selbstständig Prozesse zu initiieren, Visionen zu entwickeln, und dafür Hilfe, Stärkung, Selbstvertrauen und Anerkennung zu erhalten. (Anhang, Anlage I: Memo 2013_1: 6–7, hier: 481)*

Es geht also darum, ein Bewusstsein zu entwickeln, ausgehend von dem gemeinsamen Tun entlang einer gemeinsamen Praxiserfahrung. Freire selbst beschreibt es als Austausch zwischen Lehrer*in und Schüler*in, als gemeinsamen Erkenntnis- und Entwicklungsprozess und als ein Wissen, das immer wieder gemeinsam neu geschaffen wird. Er formuliert:

> *Wir alle, Lehrende und Lernende, sind Subjekte des Wissens, der Kenntnis. Es ist nicht so, dass der Lehrer Subjekt des Wissens, der Kenntnis ist, während die anderen lediglich die Objekte sind. (Freire 1981: 105)*

Freire möchte einen gemeinsamen Prozess initiieren und erleben. Die folgende Ausführung gibt einen Einblick, wie ein solcher gemeinsamer Prozess aussehen kann: Während eines Feedbackgesprächs zwischen den Modulen der Fortbildung mit einer Lehrperson formuliert diese auf die Frage der Kulturagent*in, was sie lernt:

> *Da sind mehrere Ebenen, ich lerne andauernd, weil ich nichts planen kann. Das ist das Schöne, was einen am Leben erhält, dass man genau erkennt, wenn die Lernumgebung richtig vorbereitet ist, kommen Sachen durch die Schüler heraus, die man nicht planen kann, die kann kein Lehrer planen. Weil sie eben vom Kind kommen. Und das ist das Erstaunliche, dass man [sich; S. B.] eben als Lehrer hinsetzt und sagt, wow, das hätte ich jetzt nicht gedacht. Das ist das Ziel. Für mich selber, ich muss mich selbst darauf einlassen, mich interessiert das, also mache ich es. Mich hat es ja auch erstaunt, dass ich da über die Bühne laufen kann, mich hat es erstaunt, dass ich Gedichte aufgeschrieben habe, von denen ich vorher auch nicht gedacht hätte, dass ich sie so aufschreiben werde. (Anhang, Anlage IV: Interview 2012_1: 4, hier: 503)*

Das Vorgehen *vormachen/tun/teilen* eröffnet der Kulturagent*in als auch den Personen, mit denen sie zusammenarbeitet, die Möglichkeit, ihre Position, ihr Selbstverständnis und ihre Rolle sowie ihre Praxis im Kontext der gemeinsamen Erfahrungen zur Disposition zu stellen und sich als Teil der Reflexion wie auch des gesamten (Veränderungs-)Prozesses zu erleben. Involviertsein bedeutet in der Folge, dass die Rollen sich verschieben können, aus denen heraus agiert wird. Damit geht einher, dass die Bereitschaft und das Bewusstsein dafür entwickelt wird, die Perspektive auf die eigene Position und Rolle als beweglich zu begreifen.

### 8.2.3.3 *Vormachen/tun/teilen:* Perspektivwechsel initiieren

Einen Perspektivwechsel zu initiieren ist, wie in den folgenden Ausführungen mit Rückbezug auf das vorangegangene Zitat erläutert wird, ein komplexes, kein leichtes Unterfangen. Die Lehrperson nennt auf die Frage, was sie lernt, einen gemeinsamen Entwicklungs- und Erkenntnisprozess mit ihren Schüler*innen. Ihre Beschreibung hebt eindringlich hervor, wie wichtig das Initiieren und Praktizieren eines gemeinsamen Suchprozesses ist, um sich vereint zu bewegen und zu entwickeln. Freire unterstreicht, dass es um die Synthese verschiedener Stimmen gehen muss, ohne dabei die Ungleichheitsverhältnisse aus dem Blick zu verlieren (vgl. Freire 1970/1991: 153–157). Wird nun die Fortbildung hinzugezogen, an der diese Lehrperson teilnimmt, zeigt sich, dass der Rollenwechsel nicht einfach zu vollziehen ist. Im Kontext der Fortbildung fordert sie gemeinsam mit ihren Kolleg*innen einen „Methodenkoffer" ein und damit eine Dienstleistung, die als Form des Lehrens und Lernens nicht auf einem vorherigen gemeinsamen Erkenntnis- und Entwicklungsprozess beruht. Entlang dieses Beispiels wird der auf der Zwischentagung identifizierte Widerspruch *Funktionalisierung von Kunst* sowohl reproduziert als auch mit Einsatz der künstlerisch-edukativen Praxis dekonstruiert, wie im Folgenden gezeigt wird:

> *Zum Beispiel fand im Rahmen der Fortbildung ein Übergang von der Kulturinstitution in die Schule statt. Die Lehrpersonen erlebten diesen Übergang als schwierig. Sie beschrieben u. a., dass ihnen der Freiraum im Rahmen der Struktur Schule fehle, künstlerische Tätigkeiten zu praktizieren. Damit einher ging ihr Wunsch nach einem Methodenkoffer.*
> *Die Fortbildung arbeitete allerdings an der Haltung, künstlerische Praxen ins Verhältnis zum Regelunterricht zu bringen. Als die Kulturagentin in Zusammenarbeit mit Künstler*innen und Akteur*innen der Kulturinstitution einen Workshop konzipierte, der den Wunsch nach Anleitung übererfüllte und die Pädagog*innen provozierte, ihre Selbstständigkeit einzufordern, gelang es ihr „Durch-die-Hintertür", dass die Lehrpersonen einforderten, selbstständig zu agieren und zu entscheiden, wie sie innerhalb der Workshop-Angebote vorgehen wollten.*
> *(Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 10, hier: 493–494)*

Zwei Aspekte sollen im Folgenden entlang von Freire und in Bezug auf das vorangegangene Zitat ausgeführt werden: das Produzieren von „Freiräumen" (Freire 1981: 96) und von „Zweideutigkeit" (ebd.: 97). Er setzt beide Begriffe zu den Aktionen der Akteur*innen in Bezug, die Veränderungsprozesse anstoßen. Mit den Wortes Freires: dialogische, kulturelle und

revolutionäre Aktionen. „Freiräume“ und „Zweideutigkeit“ stehen in Relation zueinander und sind verknüpft mit einer kritischen Betrachtung hegemonialer Verhältnisse, beispielsweise zwischen dem Bildungssystem und denjenigen, die innerhalb einer gesellschaftlichen Struktur darüber entscheiden können, wie dieses System ausgestaltet wird. Mit „Zweideutigkeit“ beschreibt Freire Personen, die „taktisch innerhalb des Systems arbeiten und strategisch außerhalb des Systems stehen“ (ebd.: 97). Diese Person, beispielsweise die Kulturagent*in, die sich dafür entscheidet, bestehende hegemoniale Strukturen zu befragen, kann nur dann einen Veränderungsprozess initiieren, wenn sie dies im Dialog mit anderen tut und ihr Handeln darüber hinaus als politische Entscheidung begreift (vgl. ebd.: 106). Freire führt aus:

> *Um sie [Zweideutigkeit; S.B.] zu überwinden, brauchen wir Praxis. […] Wir müssen in und bei unserer Tätigkeit des Lehrens lernen, nicht länger ausschließlich Lehrer zu sein, indem wir zum Schüler werden. Nur so können wir eine Veränderung erreichen. (Ebd.: 109)*

Die Zweideutigkeit zu überwinden, bedeutet neben dem Dialog und einer Praxis, die gemeinsame Erkenntnisprozesse initiiert (beispielsweise mit Schüler*innen), eine Entscheidung dafür zu treffen, diese Zweideutigkeit tatsächlich überwinden zu wollen. An diesem Punkt spricht Freire davon, dass eine Entscheidung immer eine politische Handlung ist und mit einer Positionierung einhergeht, die auch den historischen Kontext einbeziehen sollte (vgl. Freire 1981: 96–106). Einem Perspektivwechsel geht mithin eine Reflexion voraus, um sich zu positionieren. Sie findet in Relation zu weiteren Positionen statt und benötigt einen Dialog, der wiederum eine Praxis benötigt.

Beide herangezogenen Zitate im Rahmen der Fortbildung zeigen, wie schwierig es ist, die Widersprüche je nach Position und Kontext zu identifizieren: Der Interviewten fällt es im Gespräch leicht, ihre Rolle als Lehrperson zu dekonstruieren und einen gemeinsamen Erkenntnisprozess mit den Schüler*innen zu initiieren (Anhang, Anlage II: Interview 2012_1: 4, hier: 503). Wohingegen es ihr als Teilnehmer*in der Fortbildung erst nach einer gemeinsam gelebten Erfahrung gelingt. Nachdem die Initiator*innen der Fortbildung ihre Forderung nach mehr Führung und nach einem „Methodenkoffer“ übererfüllen und ihr sowie ihren Kolleg*innen die Entscheidungen abnehmen, selber darüber zu entscheiden, wie und was sie gestalten können, entsteht ein kollektiver Widerstand gegenüber den Initiator*innen. Einerseits wird eine Entscheidung für einen gemeinsamen Widerstand getroffen. Andererseits dafür, sich gegen mehr Führung und gegen einen „Methodenkoffer“ zu entscheiden. Eine Positionierung wird schließlich erst möglich, nachdem die Forderung nach einem „Methodenkoffer“ befolgt worden ist und damit der Widerspruch zwischen Dienstleitung und Selbstverantwortung zutage tritt. Mit dem kollektiven Widerstand geht allerdings noch keine Reflexion des Kon-

textes, der gestellten Erwartungen und der eigenen Position innerhalb der Situation einher. Ohne Reflexion ist der kollektive Widerstand eine Intervention, die die bestehende Struktur reproduziert, ohne den Widerspruch als Wendepunkt von Ausrichtungen einer reflektierten Unfügsamkeit zu praktizieren.

Wird an diesem Punkt der zweite Aspekt der Produktion von „Freiräumen" (vgl. Freire 1981: 96) herangezogen, geht es zunächst darum, die Widersprüche oder, wie Freire es nennt, die „Zweideutigkeit" zum Anlass zu nehmen, sie in der Praxis zu überwinden. Auf dieser Grundlage wird ein Bewusstsein entwickelt, mit dem es möglich wird, „Freiräume" zu identifizieren, sie im Dialog zu gestalten und Wendepunkte zu initiieren:

> *Unsere Aufgabe ist es, die Freiräume in einer Gesellschaft und in den Institutionen dieser Gesellschaft zu entdecken. Wir müssen uns fragen: Was machen die Freiräume aus, die wir innerhalb des Systems haben und die es uns ermöglichen, etwas zu tun? Der Begriff des Freiraums führt uns zu dem historischen Möglichen. D. h., wir können nur das tun, was unter den jeweiligen historischen Bedingungen möglich ist und nicht, was wir vielleicht gerne tun möchten. Sind wir uns der Situation des Freiraums bewußt, müssen wir sehr konkret darüber nachdenken, wie wir die Freiräume nutzen und darin arbeiten können, um unsere gegenwärtige Situation zu verändern. (Freire 1981: 96)*

Beide Aspekte – das Suchen von „Freiräumen" wie von „Zweideutigkeit" – stehen in einer direkten Verbindung mit Freires Konzept einer befreienden Pädagogik. Wird Hannah Arendts Beschreibung eines Zwischenraums mit den beiden Aspekten „Freiraum" und „Zweideutigkeit" zusammengelesen, kann ein Bezug zu der Produktion kontextspezifischer (Aushandlungs-) Räume hergestellt werden (Kapitel 6.4). Mit Arendt wird das Dazwischen als spezifisches Interesse zusammengefasst, mit dem Beziehungen hergestellt werden. Sie formuliert, dass „fast alles Handeln und Reden […] diesen Zwischenraum [betrifft]" (Arendt 1967/2019: 224).

Im Beispiel der Fortbildung wird der Forderung der Pädagog*innen (Interesse) nach mehr Führung mit dem Bewusstsein um den Widerspruch von Selbstbestimmtheit und Dienstleistung (Zweideutigkeit) im Rahmen eines künstlerisch-edukativen Prozesses begegnet (durch die Initiator*innen). Aktiviert wird dadurch ein Prozess der Bewusstwerdung, verbunden mit dem Drang (Entscheidung) der Pädagog*innen nach einer (Gegen-)Position. Die (Gegen-)Position wird als Perspektivwechsel auf die vorherige Position im Spiel mit den Widersprüchen sicht- und formulierbar. Wird die (Gegen-)Position nicht bewusst ins Verhältnis zur vorherigen Position gesetzt, entsteht kein Dialog und kein Wendepunkt von Ausrichtungen. Die Relation zwischen Position und (Gegen-)Position eröffnet einen Raum, der mit Arendt als Zwischenraum und im Kontext dieser Studie als (Aushandlungs-)Raum beschrieben wird, wenn eine

Reflexion der *Beziehungsweisen* zwischen Position und (Gegen-)Position aktiv gesucht wird. Erst dann wird das Praktizieren einer reflexiven Unfügsamkeit möglich.

### 8.2.3.4 Künstlerisch-edukative Prozesse als situiert-ortlose Praxis *vormachen/tun/teilen*

Die Grundprinzipien der Konstruktivistischen Grounded Theory (Kapitel 7.2) – Konstruiertheit, Prozesshaftigkeit, Komparation und Interaktion – werden mit dem Vorgehen *vormachen/tun/teilen* und entlang der Praxis künstlerisch-edukativer Prozesse erneut in Erinnerung gerufen. Einerseits wird die Prozesshaftigkeit zwischen Praxis und Theorie (Kapitel 7.2.6; Kapitel 7.2.8) ausgehend von individuellen Vorstellungen und entlang gemeinsamer Erfahrungen und Interaktionen experimentierbar. Andererseits wird die Konstruiertheit der Wissensproduktion im Rahmen künstlerisch-edukativer Projekte kollektiv erfahren und reflektiert sowie in Relation zu den individuellen Vorstellungen gestellt (Kapitel 7.2.5; Kapitel 7.2.7). Die Kulturagent*in bezieht unter anderem die strukturellen Bedingungen, die Positionen und Perspektiven sowie das Vorwissen der beteiligten Akteur*innen in den gemeinsamen Praxisprozess ein. Dabei werden im *Vormachen* die unterschiedlichen Selbstverständnisse *erweitert* sowie Positionen und Erwartungen nicht nur theoretisch, sondern in der Praxis entlang gemeinsamer Erfahrungen in den Austausch gebracht und in Relation gesetzt. Zudem eröffnen die künstlerisch-edukativen Projekte einen Rahmen, Wissenskonstruktion gemeinsam zu experimentieren und zu reflektieren: Das situierte Wissen jeder Akteur*in wird zum Ausgangspunkt der gemeinsamen Interaktionen gemacht, und die daraus entstehenden hegemonialen Spannungsfelder geraten beispielsweise entlang von Widersprüchen, Irritationen und Abwehr in den Blick.

Über *vormachen/tun/teilen* praktiziert die Kulturagent*in eine Umkehrung von Widersprüchen und macht sie entlang der künstlerisch-edukativen Praxis sichtbar und spielbar. Die Grundlage dafür besteht in dem Aufbau eines Dialogs, der die Perspektiven, Positionen, Erwartungen, Wünsche der verschiedenen Akteur*innen einbezieht und im Austausch zueinander in Bewegung (Konflikt, Reflexion, Erfahrung, Nebeneinanderstellen von Positionen) bringt. Unterschiedliche Positionierungen und Machtverhältnisse strukturieren den Raum, und gleichzeitig geht es darum, ein Bewusstsein für die Ungleichheitsverhältnisse herzustellen, um auf dieser Grundlage eine Dialogfähigkeit zu entwickeln. *Vormachen/tun/teilen* hebt hervor, dass innerhalb einer hegemoniekritischen Arbeitsweise gegenüber den strukturellen Voraussetzungen das Teilen von Situierung und Positionierung der Dialogfähigkeit vorausgeht. Auf dieser Grundlage erst können gemeinsame Erkenntnisprozesse initiiert und praktiziert werden. Die Umkehrung eines Widerspruchs eröffnet im Kontext künstlerisch-edukativer Prozesse experimentelle Spielweisen, wodurch eine Umcodierung und ein Training

der Imagination möglich werden können. Widersprüche werden im Experimentieren als bewegliches Gewebe erfahrbar und legen einerseits Formen des gesellschaftlichen Miteinanders offen, beispielsweise dominantes Wissen und bestehende Ungleichheitsverhältnisse. Andererseits können darin Möglichkeiten erprobt und ausgehandelt werden. Mit Freire kann zusammengefasst werden:

> *Das Bewußtsein spielt bei der Veränderung der Wirklichkeit eine zentrale Rolle. (Freire 1981: 101)*

In diesem Sinne eröffnet die Erfahrung nicht nur eine Vorstellung davon, was sein könnte (vgl. Sternfeld 2014: 10), sondern macht konkret sichtbar, was entlang des gemeinsamen Prozesses im Kontext einer Schule entwickelt werden kann, ohne die konkrete Vision schon zu kennen.

### 8.2.4 *Verdichten*

Das Vorgehen *verdichten* steht in direktem Zusammenhang mit einem *zirkulären Austauschen.* Sowohl die aus *erweitern* als auch aus *vormachen/tun/teilen* hervorgegangenen Handlungsweisen können entlang der Vorgehensweise *verdichten* reflektiert, infrage gestellt, ausdifferenziert und modifiziert werden. Die in Kapitel 8.1.2 und 8.1.3 skizzierten Praxisbeispiele eröffnen einen Eindruck davon, wie Verbindungen und Verzahnungen zwischen unterschiedlichen Disziplinen, Fachbereichen, Positionen, Erwartungen, Herangehensweisen, Herausforderungen und Praxen im Prozess ausgehandelt werden. Unterdessen wird mit einer künstlerisch-edukativen Praxis ein Rahmen vorgeschlagen, die Prozesse entlang gemeinsamer Erfahrungen zu reflektieren und auf dieser Grundlage zu modifizieren.
*Verdichten* zielt folglich darauf ab, Wissensformen zu verzahnen, Erfahrungen miteinander auszuwerten und zu reflektieren und die gemeinsame Praxis als Ausgangspunkt dafür zu nutzen, einen bestimmten Fokus zu setzen sowie Fragestellungen, Interessen und Themen zu vertiefen. Die folgende Auswertung der Praxisnotizen der Kulturagent*in beschreibt dieses Vorgehen:

> *Ausgehend von der Praxis der Entwicklung, Durchführung und Reflexion künstlerisch-edukativer Projekte wird deutlich, wie die Kulturagentin diese Grundhaltung [zirkuläres Vorgehen; S. B.] auf die Projektarbeit überträgt und damit zu einer* Verdichtung *der inhaltlichen und strukturellen Arbeitsperformance beiträgt.*
> *Eine* verdichtende *Arbeitsweise eröffnet ein nachhaltiges Arbeiten. Das heißt, z. B. im Kontext von Projektarbeit, dass ein künstlerisch-edukatives Projekt nicht einmalig entwickelt und durchgeführt wird. Der Prozess ist so gestaltet, dass von der Konzeption bis zur Reflexion alle Phasen durch die Kulturagentin begleitet werden.*

> *Entlang einer gemeinsamen Reflexion mit allen beteiligten Akteur*innen wird ein Projekt weiterentwickelt. Die Grundlage bilden die jeweiligen Ereignisse, Situationen und Themen während der Projektarbeit; im Austausch mit den Akteur*innen werden Modifikationen und Änderungen oder Übertragungen von Ansätzen für die Neukonzeption eines Folgeprojektes formuliert und auf dieser Grundlage das Projekt weiterentwickelt.*
> *(Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 12, hier: 494; Herv. S. B.)*

Die Korrespondenz zwischen Forschungsvorgehen (Kapitel 7) und Projektpraxis tritt in diesem Vorgehen deutlich hervor. Aktiv werden ein prozessorientiertes und kollaboratives Arbeiten, eine reflexive Praxis und damit verbunden ein Bewusstsein für Verhältnisse und Kontexte, Vielstimmigkeit und Positionen sowie eine Dialogfähigkeit eingeübt. *Verdichten* trägt im Rahmen einer Reflexion der künstlerisch-edukativen Prozesse dazu bei, Gewohnheiten zu hinterfragen, einen Umgang mit Konflikten und Widersprüchen zu entwickeln und sie zudem als Bestandteil der Prozesse anzuerkennen:

> *Obwohl immer wieder neue Akteur*innen in die Prozesse integriert wurden und stellenweise die Beziehungen dadurch erweitert, gestört, ergänzt, infrage gestellt, gestärkt u. a. wurden, können zwei Qualitäten formuliert werden: Zum einen werden dadurch neue Sichtweisen, Perspektiven und Qualitäten in die Prozesse integriert, zum anderen wird eine Kontinuität und Verlässlichkeit erhalten und Vertrauen aufgebaut. Die bestehenden Ansätze und bekannten Strukturen werden einerseits erneuert und weiterentwickelt, andererseits wird Stillstand in den Strukturen dadurch entgegengewirkt, aber eine grundsätzliche Kontinuität gestärkt.*
> *(Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 13, hier: 495)*

Werden neue Sichtweisen und Perspektiven in den Prozess einer Zusammenarbeit integriert, können bestehende Selbstverständnisse, Gewohnheiten und entwickelte sowie erprobte Vorgehensweisen überprüft und reflektiert werden. Kontinuitäten und Verlässlichkeit werden erhalten und Vertrauen aufgebaut. Vorausgesetzt, nicht alle Parameter einer Zusammenarbeit werden verändert und infrage gestellt. Das Vorgehen *verdichten* spielt mit diesem Widerspruch zwischen Bewegung und Kontinuität. Oftmals haben mindestens zwei schulexterne Personen die künstlerisch-edukative Zusammenarbeit *erweitert*. In der darauffolgenden Projektphase ist der Prozess durch weitere Personen ergänzt worden, aber mindestens eine Person aus der vorherigen Phase hat den Prozess weiterhin begleitet.
Zwei Qualitäten dieses Vorgehens von *verdichten* werden nachfolgend ausgeführt: Das Verhältnis von Kontinuität und Bewegung stellt die Frage nach der Gegenseitigkeit in Prozessen

der Zusammenarbeit. Zudem gelingt ein *verdichtender* Prozess dann, wenn er Reflexionsschleifen einbezieht.

#### 8.2.4.1 *Verdichten:* Gegenseitigkeit

Mit Gegenseitigkeit wird im Sinne der Reziprozität nicht nur das Gegenseitige, sondern auch Wechselseitigkeit angesprochen. Beide Begriffe, Gegenseitigkeit und Wechselseitigkeit, beziehen sich auf die Eigenschaften von Handlungen, Beziehungen oder Austausch, bei denen verschiedene Seiten oder Akteur*innen gleichermaßen beteiligt sind und sich gegenseitig beeinflussen oder aufeinander reagieren. Es geht um die Idee des Gebens *und* Nehmens in einem ausgewogenen Verhältnis, bei dem jede Seite auf die andere antwortet oder reagiert.
Im Kontext künstlerisch-edukativer Praxen bezieht sich Reziprozität vorrangig auf soziale Interaktionen und zwischenmenschliche Beziehungen, die aus der Zusammenarbeit hervorgehen.

> *Es ging u. a. darum, Verantwortung zu teilen und/oder abzugeben. Gemeinsame Konzepte und Visionen zu formulieren, zu erproben und auszuwerten, um sie in der Folge weiterzuentwickeln. Erfahrungen und Erkenntnisse zu teilen. Das heißt, sowohl im Weitergeben von Erfahrungen als auch im Reflektieren, Modifizieren und Weiterentwickeln entstand ein Austausch, ausgehend vom Selbst-Machen oder Gemacht-Haben. (Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 15–16, hier: 496)*

Im Rahmen kritisch-feministischer Theorien wird Reziprozität überdies in Bezug auf Handelsbeziehungen diskutiert. Die politische Philosophin und Aktivistin Silvia Federici befasst sich beispielsweise mit der Bedeutung der unbezahlten Reproduktionsarbeit, Geschlechterunterdrückung und kapitalistischer Ausbeutung. Sie hebt die Notwendigkeit einer gerechten Verteilung von Ressourcen, einer Umverteilung von Care-Arbeit und der Stärkung von Gemeinschaften hervor (vgl. Federici 2020a, 2020b). bell hooks wiederum setzt sich mit den Verbindungen zwischen Rassialisierung, Sexismus und Unterdrückungsformen in patriarchalen Strukturen auseinander. Sie schlägt vor, patriarchale Strukturen zu bekämpfen und eine Kultur der Gegenseitigkeit, des Mitgefühls und der Veränderung zu schaffen (hooks 1994, 2003, 2002/2022). Deutlich wird, dass die genannten Autorinnen die drei Aspekte – soziale Interaktion, zwischenmenschliche Beziehungen sowie Handelsbeziehungen – mit einem je eigenen Fokus in Relation zueinander betrachten und nicht getrennt voneinander. Im Kontext künstlerisch-edukativer Praxen wird das Prinzip der Gegenseitigkeit vorrangig im Rahmen zwischenmenschlicher Beziehungen und sozialer Handlungen aufgegriffen und experimentiert.

> *Wenn in dieser Art und Weise agiert wird, dann zeigt die Vorgehensweise* Verdichtung *auch auf, dass die Weitergabe von Wissen leichter möglich wird. Erfahrungen werden geteilt und weitergegeben, das heißt, nicht nur positive Erlebnisse, auch Herausforderungen tragen dazu bei, dass Vertrauen in der Zusammenarbeit aufgebaut werden kann. Mit der Vorgehensweise* Verdichtung *versucht die Kulturagentin sowohl auf inhaltlicher und struktureller Ebene als auch auf der Beziehungsebene zu wirken. (Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 13, hier: 495; Herv. S. B.)*

Der Bewusstseinsprozess über beispielsweise unterschiedliche Formen von Ungleichheitsverhältnissen und Stigmatisierung ist ausschlaggebend dafür, über Gegenseitigkeit als Möglichkeit alternativer Formen des Miteinanders nachzudenken und diese in Relation zu kapitalistischen Strukturen wahrzunehmen (vgl. Federici 2020b: 137). Die Dreiheit – soziale Handlungen, zwischenmenschliche Beziehungen und Handelsbeziehungen – wird daher in einem wechselseitigen, relationalen Verhältnis betrachtet.

> *Langfristig führt dieser Ansatz dazu, dass sowohl eine Art der Fokussierung in der Projektarbeit ausgemacht werden kann, ähnlich wie innerhalb von Forschungsprozessen, gleichzeitig können aber auch Fallstricke und Herausforderungen benannt und in folgenden Projekten modifiziert und ggf. vermieden werden. Je nach Fokussierung und Priorisierung können z. B. bestimmte Themen innerhalb künstlerisch-edukativer Projekte praktisch erforscht und im Team reflektiert werden. Fragestellungen und Ausgangsmotivationen werden automatisch erweitert, indem sich ausgehend von den gemeinsamen Erfahrungen neue Fragestellungen und Motivationen entwickeln oder ausformulieren lassen. (Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 13, hier: 495)*

Das heißt, auch wenn nur zwei der drei Dimensionen Handlung, Beziehung, Handel fokussiert werden, spielen sie in die dritte hinein und gestalten das Miteinander eines gesellschaftlichen Austauschs. Künstlerisch-edukative Prozesse können in Entsprechung dazu einen Rahmen eröffnen, das Bezugsgewebe der Wechselwirkungen verschiedener Formen der Unterdrückung offenzulegen: Indem Spielformen experimentiert sowie imaginiert werden, die die Formen der Unterdrückung sichtbar und befragbar machen. Die Kulturagent*in versucht, mit einer *verdichtenden* Arbeitsweise in bestehende Strukturierungen einzuwirken und sie als beweglich erfahrbar zu machen.

Mit Spivak sei an dieser Stelle daran erinnert, dass Kunst niemals nur Kunst ist, sondern sie historisch-politische Einschreibungen (re-)produziert. Im dominanten Webstuhl kann nur das reproduziert werden, was in ihn eingewebt worden ist (Kapitel 3.1). Etwas zu teilen, das die

bestehende Struktur ergänzt oder sogar modifizierbar und beweglich macht, muss folglich weitere Faktoren einbeziehen. Eine *verdichtende* Arbeitsweise ist beispielsweise darauf angewiesen, die Relation zwischen Begriffen und Praktiken (Kapitel 3; Kapitel 7.2.6) sowie ihre historischen Dimensionen hegemonialer Verhältnisse und Reproduktionen in den Blick zu nehmen: von Vereinzelung, Spaltung und Entfremdung über Ungleichheit und Unterdrückung. Das würde bedeuten, den internalisierten Ideologien und Verhältnissen kapitalistischer Strukturen, zu denen die Schule als Teil der vorliegenden gesellschaftlichen Strukturen und ihrer eingeübten Praktiken gehört, mit Federici

> *gesellschaftliche Beziehungen und Räume [gegenüberzustellen; S. B.], die auf Solidarität, gemeinschaftlicher Nutzung des vorhandenen Reichtums, kooperativer Arbeit und gemeinsamer Entscheidungsfindung beruhen. (Federici 2020b: 268)*

Entfremdung, Vereinzelung und Spaltung beziehen sich im Kontext kapitalistischer Akkumulation beispielsweise auch auf den Verlust der Beziehungen zwischen menschlichen und nicht menschlichen Körpern. Soll Gegenseitigkeit als Möglichkeit alternativer Formen des Miteinanders erfahrbar werden, müsste sie in Entsprechung dazu mit einer anderen Logik verknüpft werden als den bestehenden kapitalistischen Strukturen, die auf Entfremdung, Vereinzelung und Spaltung basieren. Federici fordert dazu auf, die Beziehung zur Natur, zu anderen Menschen als auch zum eigenen Körper zu (re-)aktivieren (vgl. ebd.: 274), um alternative Formen des Miteinanders wieder als Möglichkeit denkbar zu machen.

Die Bereitschaft für Gegenseitigkeit setzt auch hooks als eine der Grundvoraussetzungen für den Aufbau alternativer Formen einer Gemeinschaft voraus, neben einer engagierten Reflexion komplexer Zusammenhänge. Aus ihrer Perspektive steht jede Simplifizierung der Verständigung und Vielheit unterschiedlicher Perspektiven und Wissensbestände im Weg (vgl. hooks 2003: 78; frei übersetzt von S. B.): „Segregation simplifies; integration requires that we come to terms with multiple ways of knowledge, of interaction." (hooks 2003: 78) Das Wahrnehmen der eigenen und kollektiven Sozialisationsvorgänge, mit denen Herrschaftsverhältnisse aufrechterhalten werden, setzt voraus, ein Bewusstsein für diese zu entwickeln.[152] Die Reproduktion von Herrschaftsverhältnissen aufzudecken, ist unterdessen mit einem Bewusstseinsprozess für Ungleichheits- und Dominanzverhältnisse verbunden. Beides geht dem Praktizieren von Gegenseitigkeit voraus. Die Formen der Ungleichheit werden ohnehin erst mit einem Bewusstsein darüber reflektierbar, ebenso wie die eigenen Verstrickungen in den historischen Kontext, aus dem heraus sie entste-

152 Sozialisationsvorgänge (re-)produzieren die eigene Position ebenso wie gesellschaftliche Einschreibungen von Werten und Normen, Macht-, Dominanz- und Ungleichheitsverhältnissen.

hen. Aus dieser Perspektive heraus formuliert hooks, dass die Bildung zu einem (selbst-)reflexiven Bewusstsein Voraussetzung für eine Pädagogik ist, die sie als *engaged pedagogy* beschreibt:

> *When the classroom is truly engaged, it's dynamic. It's fluid. It's always changing. (hooks 1994: 158)*

Das Konzept einer *engaged pedagogy* verbindet eine Kombination aus antikolonialer, kritischer und feministischer Pädagogik, um Vorurteilen zu begegnen und Curricula zu befragen: Beispielsweise entlang von Lehrplänen, durch die sich Herrschaftssysteme mit Bezug auf die Kategorien Rassialisierung, Geschlecht und Klasse in die Körper einschreiben und reproduziert werden. Mit dem Konzept *engaged pedagogy* stellt hooks eine allgemeingültige Theorie eines Wissensbestands infrage, ähnlich wie Spivak (vgl. 1990, 2008a) und Castro Varela (vgl. 2018). hooks' Lehr- und Lernverhältnis beinhaltet eine Re-Konzeptualisierung von Wissen, das Zusammenspiel von Theorie und Praxis respektive Geist und Körper, die Selbstermächtigung der Lernenden, ein Lernkonzept, das auf Kulturalität[153] aufbaut sowie den Einbezug von Leidenschaft/Liebe in die Lehre. Liebe wird von ihr als Ausgangspunkt und wichtigstes Merkmal hervorgehoben. Sie versteht sie als eine Kombination aus Fürsorge, Einverständnis, Wissen, Verantwortung, Respekt und Vertrauen. Eine Sensibilität für Gegenseitigkeit baut darauf auf:

> *I defined love as a combination of care, commitment, knowledge, responsibility, respect, and trust. All these factors work interdependently. They are a core foundation of love irrespective of the relation context. (hooks 2003: 131)*

*Engaged pedagogy* zeigt Strategien auf, mit dominantem Wissen, Werten, Einstellungen und Beziehungen umzugehen beziehungsweise eine Aufmerksamkeit dafür zu entwickeln, Herrschaft sichernde Reproduktionen entlang von Praktiken in der Schule zu dekonstruieren, wie hooks zusammenfasst:

---

153 hooks spricht von „multiculturalism" (hooks 1994). Ihr Verständnis von Multikulturalismus entspricht dem Ansatz, den Hakan Gürses als Kulturalität beschreibt. Im Kontext dieser Arbeit wird Multikulturalismus als eurozentristisches Konzept identifiziert, das einen universell geltenden Kulturbegriff hervorhebt. Mit Kulturalität wird Kultur als konflikthafte Praxis verstanden, die die Artikulation verschiedener Perspektiven und Marginalisierungen hervorhebt. Das Konzept der Kulturalität lenkt die Aufmerksamkeit auf historische Konstellationen, Machtverhältnisse, Wissen und Handlungsoptionen, um dabei, auf die eigene Position zurückgeworfen, diese zu reflektieren. Es ergänzt den Ansatz des ‚Verlernens' von Privilegien und macht das Politische, das Soziale und das Ökonomische ausgehend vom Feld des Kulturellen artikulier- und analysierbar.

> *There can be no better place than classroom, that setting where we invite students to open their minds and think beyond all boundaries to challenge, confront, and change the hidden trauma of shame. We do this by enacting a politics of affirmation where difference is accorded respect and all voices deemed worthy. (Ebd.: 103)*

Für hooks gibt es keinen besseren Ort als das Klassenzimmer, um damit zu beginnen, zuzuhören, Privilegien zu hinterfragen, herauszufordern, zu konfrontieren, zu experimentieren und zu verändern. Sie formuliert:

> *To begin this process is by listening to and acknowledging those from whom such acts are not simple. (hooks 2003: 105)*

Ließe sich der Klassenraum tatsächlich als ein Ort imaginieren, an dem eine Praxis des ‚Verlernens' dominanter Diskurse und Herrschaftsverhältnisse stattfinden kann und der Aufbau einer vielfältigen Gemeinschaft experimentiert wird? Mit hooks wird einmal mehr deutlich, dass das kollektive Imaginieren einer Gemeinschaft, die auf Gegenseitigkeit beruhen soll, Bewusstsein für die eigene Position voraussetzt, um in die Lage versetzt zu werden, zuzuhören. Sie betont:

> *To build community requires vigilant awareness of the work we must continually do to undermine all the socialization that leads us to behave in ways that perpetuate domination. (Ebd.: 3)*

Zusammengefasst bedeutet dies: Ein kollektives Experimentieren benötigt kontinuierlich eine Aufmerksamkeit für die eigene Position und die Reflexion dieser. Gleichzeitig bildet dies den Rahmen, in dem ein (selbst-)reflexives Bewusstsein entwickelt und Zuhören experimentiert werden kann. Mit einem *verdichtenden* Vorgehen bauen künstlerisch-edukative Prozesse auf den Wechselwirkungen zwischen menschlichen und nicht menschlichen Körpern auf. Wird darüber hinaus ein bewegliches Gefüge aus Beziehungen und Interaktionen praktiziert, sind (Aushandlungs-)Räume ein grundlegender Baustein dafür, alternative Formen des Miteinanders sowie eine mögliche Gemeinschaft zu imaginieren.

#### 8.2.4.2 *Verdichten:* (Selbst-)Reflexion

(Selbst-)Reflexion kann ausgehend von den vorherigen Ausführungen als Voraussetzung und Konsequenz aller bislang ausdifferenzierten Vorgehensweisen beschrieben werden, die die Kulturagent*in anwendet. Das heißt, eine Pädagogik, die ein Bewusstsein für Ungleichheit

herstellen will, baut auf (Selbst-)Reflexion auf: Zunächst, um ein Bewusstsein für gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zu entwickeln und sich kollektiver sowie individueller Sozialisationsvorgänge (vgl. hooks 2003: 3) bewusst zu werden. Zudem, um die eigene Position zu reflektieren, Bezug nehmend auf die historischen Verflechtungen und Verhältnisse. Erst damit wird es möglich, in einer Zusammenarbeit die reproduktiven Strukturen zu identifizieren und gemeinsam Formen der Reflexion und des Handelns gegenüber diesen Reproduktionen zu entwickeln. Gegenseitigkeit wird möglich, wenn ein solches (selbst-)reflexives Bewusstsein aktiv gesucht wird. Ins Gewicht fällt obendrein, dass in pädagogischen Zusammenhängen normative Dimensionen berührt werden, die, wie Paul Mecheril beschreibt,

> *gewissermaßen verdoppelt [werden], sind diese doch grundlegend dadurch charakterisiert, dass sie sich nicht allein damit auseinandersetzen können, was ist, sondern vielmehr auch eine Vorstellung von dem verfolgen müssen, was sein soll – selbst wenn diese Sollensvorstellung lediglich auf die Konservierung bestehender Verhältnisse zielt. (Mecheril 2016: 27)*

Die Verdopplung unterstreicht die Notwendigkeit von Reflexionsprozessen im Rahmen jeder pädagogischen Praxis. Mecheril weist darauf hin, dass auch zentrale Konzepte[154] einer rassismuskritischen Praxis, wie beispielsweise Anerkennung[155] (vgl. Winter 2016), Inklusion[156]

154 Die Konzepte werden kurz eingeführt, um eine Aufmerksamkeit dafür zu schaffen, dass Verdopplungen und demnach Widersprüche auch in zentralen Konzepten rassismuskritischer Praxis wirksam sind. Jedem der folgenden Konzepte kann eine eigene Studie im Kontext künstlerisch-edukativer Praxen, kunstpädagogischer Vorgehensweisen und schulischer Organisationsentwicklung gewidmet werden. Um beispielsweise darüber nachzudenken, wie diese Verdopplungen und Stärkungen bestehende Verhältnisse im pädagogischen Kontext dekonstruieren, in Bewegung bringen und spielbar machen.

155 Rainer Winter führt aus, wie wichtig Anerkennung für die Identitätsbildung ist. Gleichzeitig zeigt er auf, dass sie im Kontext gesellschaftlicher Ordnung ein normatives Kriterium ist, das in diesen Prozess der Identitätsbildung einspielt (vgl. Winter 2016: 466–479). Identitätsansprüche werden beispielsweise durch gesellschaftliche Institutionen bestätigt und beruhen auf Wertschätzung und auf intersubjektiver Anerkennung. „Die intersubjektive Anerkennung ist die Voraussetzung für die Entwicklung der Identität und ein gelingendes Zusammenleben" (ebd.: 475), wie Winter zusammenfasst. Die derzeitige Aufteilung nationalstaatlichen Denkens produziert allerdings nach wie vor Ausschlüsse, die auf normativen Grenzziehungen basieren und Anerkennung nicht als wechselseitigen Prozess wahrnehmen (vgl. ebd.: 476). Mit einer intersubjektiven Anerkennung muss es um eine Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen gehen. „Die Interventionen der Pädagogik können dazu beitragen, Anerkennungsverhältnisse für Migrant/innen in pädagogischen Institutionen herzustellen und damit den Raum für Bildungsprozesse zu schaffen." (Ebd.: 477)

156 Eine kritisch-reflexive Inklusionsorientierung nimmt, wie Clemens Dannenbeck zusammenfasst, „den gesellschaftlichen Kontext in den Blick, in dem soziale Praxen, Prozesse und Machtverhältnisse wirksam werden, die Menschen aufgrund unterschiedlicher Differenzsetzungen und Zuschreibungen behindern und diskriminieren. [Sie] konfrontiert sich […] mit den Bedingungen und Voraussetzungen dieser gesellschaftlichen Verhältnisse und den eigenen Handlungsanteilen […]" (Dannenbeck 2016: 488).

(Dannenbeck 2016), Kritik[157] (Mecheril/Thomas-Olalde 2016; hooks 2003), Menschenrechte[158] (Scherr 2016) und Solidarität[159] (Karakayali 2016), einer Reflexion unterzogen und auf ihre normative Doppelbedeutung hin untersucht werden müssen. Ein rassismuskritischer Reflexionsraum wird nach Mecheril erst dann produzier- und beschreibbar (vgl. Mecheril 2016: 27).

Im Sinne einer gelingenden künstlerisch-edukativen Praxis gilt es daher darüber nachzudenken, wie Akteur*innen an der Gestaltung des Prozesses – trotz und gerade, weil diese Ungleichheitsverhältnisse wirksam sind – beteiligt werden können. Und zwar von der Konzeption über die Umsetzung bis hin zur Reflexion, um eine anerkennende, inklusive, kritische und solidarische Praxis gemeinsam zu entwickeln, Wissen zu teilen und zu befragen sowie Konflikte und Widerstände auszutragen. Dazu gehört auch, eine Reflexion über und ein Bewusstsein für die verschiedenen Voraussetzungen zu entwickeln, beispielsweise zu den verschiedenen Arbeitsbedingungen:

---

157 Paul Mecheril und Oscar Thomas-Olalde formulieren: „Kritik ist […] als Bewegung zu verstehen, als Projekt einer offenen, kreativen, spannungsvollen Praxis, die die Bedingungen eines anderen, allgemein ‚besseren' Lebens zu erkunden sucht, wobei dieses ‚besser' nicht feststeht." (Mecheril/Thomas-Olalde 2016: 499) Kritische Migrationsforschung bezieht sich auf ein reflexives Verständnis von Kritik. Sie „ist damit zwar eine Praxis der Kritik, jedoch ohne endgültig festgelegt zu haben, an welchen Maßstäben die Kritik sich zu orientieren habe. *Das Maß der Kritik steht nicht außer Frage.*" (Mecheril/Thomas-Olalde 2016: 501; Herv. i. O.) bell hooks formuliert darüber hinaus, dass ohne konstruktiven Fokus Kritik lediglich eine Bestätigung der Verhältnisse reproduziert: „When we only name the problem, when we state complaint without a constructive focus on resolution, we take away hope. In this way critique can become merely an expression of profound cynism, which then works to sustain dominator culture." (hooks 2003: XIV) Das Konzept *situiert-ortloser Kritik,* das im Rahmen dieser Studie ausgearbeitet worden ist (Kapitel 7.4.3.1), verbindet den Widerspruch zwischen Situierung und Ortlosigkeit.

158 „Die Deklaration von Menschenrechten und die Forderung nach ihrer Anerkennung reagiert auf Erfahrungen mit gesellschaftlichen Macht-, Zwangs- und Gewaltverhältnissen, in denen Bedingungen für ein menschenwürdiges Leben nicht gegeben sind. Durch Menschenrechte soll die politische und rechtliche Gleichheit und Freiheit aller Menschen durchgesetzt und sollen die Möglichkeiten staatlich-politischer Machtausübungen gegenüber Individuen eingeschränkt werden", wie Albert Scheer hervorhebt(Scherr 2016: 508). Allerdings beschreibt er auch die Diskrepanz, die zwischen dem Anspruch und der gelebten sozialen Wirklichkeit besteht: „und dies provoziert den Verdacht, dass die Menschenrechte eine Ideologie der Moderne seinen, […], die dazu dient, Politiken zu legitimieren, die wirtschaftliche Vorherrschaft absichern sowie faktisch zu massiven Einschränkungen von Freiheit und sozialer Sicherheit führen" (ebd.: 510). Er fasst die zentralen Aspekte als Ungleichheitsverhältnisse und Begrenzungen durch Zugehörigkeit (nationalistische, ‚rassistische', ethnische, religiöse) zusammen und mahnt an: „[…] solche Menschenrechtsverletzungen können nicht durch Recht, sondern nur durch eine andere Gestaltung von Wirtschaft und Politik überwunden werden" (ebd. 516–517).

159 Solidarität wird von Sehrat Karakayali als Prinzip unabschließbarer politischer Gemeinschaften und gegenseitiger Verweise verstanden: „[…] es geht auch darum, dass das Minoritäre und Andere stets ein Moment der Beschleunigung, des sozialen Wandels, der Dekomposition innerhalb eines sozialen Gefüges bewirkt. Mit dem Anderen ist so auch das Versprechen verbunden, dass die Gesellschaft sich reflexiv mit den Dynamiken der Entfremdung und der Beschleunigung [sic!] aber auch mit Fragen der Stillstellung und Verdinglichung kultureller Identitäten auseinandersetzt." (Karakayali 2016: 532)

> *Wenn Künstler*innen und Lehrpersonen zusammen im Kontext Schule arbeiten, sind die Akteur*innen der Schule erst mal längerfristiger in den Kontext eingebunden, als das Personen sind, die projektbezogene Arbeitsverträge haben. Künstler*innen oder der künstlerische Part von künstlerisch-edukativ unterliegen zwangsläufig anderen Bedingungen als der edukative Part. Die Bedingungen sind ausgehend von der Struktur unterschiedlich und ggf. sogar widersprüchlich.*
> *(Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 14, hier: 495–496)*

Die ungleichen Arbeitsbedingungen zwischen Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften sowie zwischen Lehrpersonen und Künstler*innen bergen ein Konfliktpotenzial. Angefangen von der Unbewusstheit über prekäre Arbeitsverhältnisse sowie den Bedingungen der Arbeit bis zum symbolischen Kapital von Kunst und Bildung (Kapitel 8.1.1). So hat ein Großteil der Lehrpersonen und Schulleitungen erst über die Programmlaufzeit eine Bewusstheit dafür entwickelt, dass ein Honorarsatz von 25 Euro brutto[160] für ein Zeitfenster von 45 Minuten in keiner Relation zu dem Gehalt einer fest angestellten oder verbeamteten Lehrperson steht, die mit ihrem Gehalt sozial-, kranken- und rentenversichert ist sowie Urlaubs- und Krankentage bezahlt bekommt. Diese fehlende Bewusstheit für die unterschiedliche Honorierung und die damit verbundenen Arbeitsbedingungen findet sich als wiederkehrendes Phänomen in allen Schulen wieder, die von der Kulturagent*in zwischen 2011 und 2021 begleitet worden sind. Handelt es sich dabei um eine strukturelle Unbewusstheit?

Tatsächlich ist es interessant, diese Frage mit einem Eindruck der Anfangsmonate aus der dritten Schule zu verbinden, die die Kulturagent*in begleitet: eine tiefgreifende Unzufriedenheit vieler Lehrpersonen. Im Austausch mit der Kulturagent*in beschreiben insbesondere an dieser Schule viele Lehrpersonen ihre belastenden Arbeitsbedingungen als unzumutbar: von „zu wenig“ Gehalt für die Arbeit über hohe Arbeitsbelastung und zunehmende Verarmung der Kinder und Jugendlichen bis zu fehlender Unterstützung durch weiteres Personal. An

160 Dieser Betrag hat sich in den Jahren zwischen 2011 und 2021 verändert, nicht zuletzt durch die Initiative einiger Kulturagent*innen, die zu Beginn der Modellphase dafür eintraten, dass Künstler*innen 75 Euro brutto für 90 Minuten erhalten und Vor- sowie Nachbereitungszeit extra bezahlt werden. In Berlin wurde das Honorar kurze Zeit später auch vom Projektfonds Kulturelle Bildung auf 35 Euro brutto pro 45 Minuten angepasst, Vor- und Nachbereitung extra berechnet. Gerade Lehrkräfte äußern sich allerdings oftmals irritiert darüber, weil Schulen mit ihren selbstverwalteten Personalkostenbudgets dazu angehalten sind, nur den direkten Kontakt am Kind zu bezahlen. Darüber hinaus empfinden viele Lehrkräfte die Bezahlung von Künstler*innen als zu hoch, setzen das Bruttohonorar der Künstler*innen allerdings zumeist nur in Relation zu ihrem Nettogehalt und nicht zu den Vorteilen einer Festanstellung sowie der damit zusammenhängenden Absicherung. Neben der Tatsache, dass seit der letzten Erhöhung über zehn Jahre vergangen sind, hat auch eine Professionalisierung des Feldes stattgefunden. Eine Erhöhung der Honorarsätze steht erneut aus. Zudem sollte darüber nachgedacht werden, ebenso die Budgets zu erhöhen, die Schulen zur Verfügung gestellt werden, um Vor- und Nachbereitungszeiten sowie die Honorierung an die gestiegenen Lebenshaltungskosten anzupassen.

diese Beschreibungen schließt sich die Formulierung Früher-war-alles-besser an. Das folgende Beispiel beschreibt, wie sich dieser Modus in der Zusammenarbeit zwischen Künstler*innen, Lehrpersonen, Schüler*innen und Kulturagent*in reproduziert:

> *[…] das Phänomen „Früher-war-alles-besser" kam erstmals zum Einsatz, als die Schüler*innen auf die neuen „Dritten" trafen. Sie fragten ziemlich direkt, was das nun mit Theater zu tun haben sollte, was sie hier mit den „Neuen" machten. Von dieser Äußerung alarmiert, meldeten sich die Lehrpersonen zu Wort und wir begannen, eine einjährige Diskussion über die Arbeitsweisen zu führen.*
> *(Anhang, Anlage I: Memo 2017_1: 3, hier: 483)*

Eine strukturelle Hintergrundinformation zu dieser Schule ist, dass jede Klasse einen bestimmten Fokus, wie Theater, Medien, Musik, Textil, Handwerk, vertritt. Der Klassenunterricht findet zwölf Stunden pro Woche statt. Neben den zwei Klassenlehrer*innen begleitet eine externe Person aus dem jeweiligen Kontext (Theater, Medien und weitere) die Klasse an vier Stunden in der Woche. Die Klassen arbeiten jahrgangsübergreifend (7.–10. Klasse). Der Fachunterricht (Deutsch, Englisch, Mathematik, Chemie, Geschichte und weitere) findet wiederum jahrgangsspezifisch statt. Als die Schule sich 2011 für das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" bewirbt, praktiziert sie dieses Modell seit fünfundzwanzig Jahren.
Die konkreten Herausforderungen und strukturellen Bedingungen zwischen 2011 und 2013 geben einen Einblick darüber, warum der Modus des Früher-war-alles-besser reproduziert sowie Neuerungen und Veränderungen mit Abwehr begegnet wird. Die Kulturagent*in stellt sich zudem die Frage, mit welcher Motivation sich die Schule für das Programm beworben hat. Offensichtlich ist: Es existiert ein kulturelles Profil an der Schule, das nun durch das Modellprogramm ergänzt, *erweitert*, befragt oder unterstützt werden kann. Wie die Schule in Beispiel zwei (Kapitel 8.1.3) hat auch diese Schule das Zusammenlegen zweier Schulformen im Jahr zuvor erlebt, und auch hier findet die Kulturagent*in erst mit der Zeit heraus, wie sich die Situation darstellt.
Eine besondere Herausforderung an dieser Schule ist, dass die Schulleiter*in, die das kulturelle Profil fünfundzwanzig Jahre zuvor aufgebaut, initiiert und entwickelt hat, im ersten Programmjahr durch eine weniger visionäre Person vertreten wird. In Absprache mit der erweiterten Schulgemeinschaft wird die erste Idee von der kulturbeauftragten Lehrer*in sowie zwei Künstler*innen und der Kulturagent*in konzipiert und durchgeführt. Die Idee greift, ähnlich wie in Beispiel eins (Kapitel 8.1.3), Themen auf, die den Alltag der Lehrpersonen und Schüler*innen betreffen und bezieht die Schulsozialarbeit mit ein. Es wird ein Forum gebaut, gespielt, erfunden und erforscht sowie Fragen an die bestehenden Strukturen der Schule ge-

stellt. Als auf den Erfahrungen des ersten Jahres aufgebaut werden soll, kommt die vormalige Schulleiter*in zurück. Eine Idee, ein Antrag, ein Konzept sowie die räumlichen Modalitäten sind gemeinsam mit Schüler*innen formuliert und mit den Verantwortlichen abgesprochen worden. Das Projekt wird zwei Tage vor dem neuen Schuljahr von der zurückgekehrten Schulleiter*in untersagt. Grund dafür ist: Der Raum, in dem die Arbeit hätte stattfinden sollen, werde benötigt. Die Schulleitung schlägt alternativ vor, eine Neuausrichtung der Projektidee zu entwickeln und Aspekte der Idee aufzugreifen, allerdings im Rahmen einer existierenden Klassenstruktur. Die Zusammenarbeit mit der Theaterklasse beginnt:

> *Auf unterschiedlichen Ebenen wurde mir durch die Künstler*innen, aber auch durch die Lehrer*innen zugetragen, was diese immer wieder formulierten: Die Zusammenarbeit sei früher aber besser gewesen, sie seien gewohnt so oder so zu arbeiten, aus ihrer Erfahrung sei es nicht sinnvoll, die Schüler*innen in den Prozess einzubeziehen. Wichtig sei es, strenger zu sein, klare Grenzen zu formulieren, und das Thema Raum sei darüber hinaus viel zu kompliziert für die Jugendlichen und viel zu abstrakt. Die Schüler*innen seien gewohnt, konkreter zu arbeiten, sie würden nur auf der Bühne spielen, jeder andere Ort sei absolut problematisch u. a. Vor allem aber, und das wurde den Künstler*innen immer wieder vor Augen geführt, war der vorherige „Dritte" viel besser. (Anhang, Anlage I: Memo 2017_1: 4, hier: 483)*

Wird an die Frage nach der strukturellen Unbewusstheit angeknüpft, greift mit diesem Beispiel, was Spivak als Reproduktion des dominanten Webstuhls beschreibt (Kapitel 3.1). Der Modus des Früher-war-alles-besser könnte hier als ein Indikator dafür gelesen werden, dass in der Arbeitsstruktur Vereinzelung, Spaltung, Entfremdung sowie Ungleichheit wirksam sind. Gegenseitigkeit wird nicht praktiziert (Kapitel 8.2.4.1), sondern an Dingen festgehalten, die bekannt sind, ohne eine Offenheit für die hinzugekommenen Positionen aufzubringen.
Vor dem Hintergrund der ein Jahr zuvor erfolgten Reform (Kapitel 8.1.3), der langen Erkrankung der Schulleiter*in und dem Zusammenlegen zweier Kollegien und ihren Schüler*innen scheint der Modus des Früher-war-alles-besser Aufschluss darüber zu geben, dass der begonnene institutionelle Veränderungsprozess im zweiten Jahr des Modellprogramms (2012–2013) weder als Möglichkeit noch als Chance wahrgenommen wird. Und obwohl sich während des ersten Programmjahrs zeigt, dass jedes Konzept nach fünfundzwanzig Jahren institutionalisiert ist und nicht nur positive Aspekte reproduziert (Kapitel 3.1), verwundert es nicht, dass ein zusätzliches Programm, das Veränderungsprozesse initiieren will, im Kollegium nicht auf Zustimmung trifft. Wird ein solcher Prozess außerdem weder intensiv begleitet

noch kritisch reflektiert[161], greifen die strukturellen Mechanismen, die die existierende Logik einer institutionalisierten kapitalistischen Gesellschaftsordnung spiegeln: Vereinzelung, Spaltung, Entfremdung und Ungleichheit (vgl. Fraser 2023: 9–55). Statt die bestehende Struktur zu hinterfragen, wird an ihr festgehalten. Mit aller Kraft. In dem beschriebenen Beispiel äußert sich diese Kraft durch den Modus des Früher-war-alles-besser, der es beiden Lehrkräften unmöglich macht, sich auf die Praxen der Künstler*innen einzulassen. Schlimmer noch, die Arbeit der Künstler*innen wird von den Lehrpersonen über das gesamte Schuljahr hinweg abgewertet und führt dazu, dass zwei von drei Künstler*innen das Projekt am Ende des Jahres verlassen.

Wie ist es möglich, solchen (Reproduktions-)Mechanismen zu begegnen? Federici spricht davon, solidarische, gemeinschaftliche und kooperative Beziehungen und Räume miteinander aufzubauen, um eingeübte Praktiken und Selbstverständnisse zu dekonstruieren und befragbar zu machen (vgl. Federici 2020b: 268; Kapitel 8.2.4.1). Und sie schlägt vor, dass alternative Formen des Miteinanders erprobt werden können, wenn eine andere Logik als die der bestehenden hegemonialen Strukturen greift. Sie fokussiert insbesondere drei *Beziehungsweisen*: die Beziehung zur Natur, zu anderen Menschen und zum eigenen Körper (vgl. ebd.: 274; Kapitel 8.2.4.1). Wie werden nun diese anderen Logiken experimentierbar? Vor allem: Wie werden sie experimentierbar, wenn das kollektive Imaginieren einer Gemeinschaft, die auf Gegenseitigkeit beruhen soll, zunächst ein Bewusstsein über die eigene Position voraussetzt?

> *Das dritte Jahr begannen wir also mit einer neuen Formation wieder zu dritt. Allerdings nunmehr aus einem Team bestehend, das den Kontext Theater stärker hereinbrachte als das vorherige Team, das interdisziplinärer aufgestellt war. [...]*
> *Interessanterweise reproduzierte sich das Erlebnis aus dem Jahr davor. Den Künstler*innen wurde nach den ersten Terminen sehr deutlich gesagt, dass die vorherige Arbeit viel besser war. Das Phänomen, „Früher-war-alles-besser" griff erneut. [...] Aber wieder erfuhr ich von den Künstler*innen, dass ihnen gesagt wurde: „Aber die vorherige Künstler*in hat das anders gemacht und außerdem kennen wir das alles schon und das funktioniert nicht, weil die Schüler*innen da nicht mitmachen", und so weiter. Das Phänomen wiederholte sich also und schien einem Prinzip zu folgen.*
> *(Anhang, Anlage I: Memo 2017_1: 4, hier: 483)*

161 Natürlich hat die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie während der Reform den Schulen, die zusammengelegt wurden, Schulbegleiter*innen zur Seite gestellt. Allerdings kann ein System, das strukturell darauf ausgelegt ist, „die soziale Reproduktion der Warenproduktion unterzuordnen" (Fraser 2023: 13), wie Nancy Fraser die heutige kapitalistische Gesellschaft beschreibt, wenig mit ein paar Stunden Prozessbegleitung bewirken.

Obwohl die Vorgehensweisen des *forschenden Habitus* über *erweitern*, *vormachen/tun/teilen*, *verdichten* bis zu *Beziehungsweisen aufbauen* von der Kulturagent*in praktiziert werden, greift in dieser Schule drei Jahre lang der Modus des Früher-war-alles-besser und wird als Widerspruch reproduziert. Statt die Möglichkeit zu ergreifen, nach alternativen Logiken im Rahmen des Klassenunterrichts zu forschen, wird Vereinzelung, Spaltung, Entfremdung und Ungleichheit reproduziert. Dieses Phänomen kann mit Fraser wie folgt zusammengefasst werden:

> *Wir haben es hier […] mit einem „sozialen Widerspruch" zu tun, der tief in der institutionellen Struktur der kapitalistischen Gesellschaft verankert ist. (Fraser 2023: 103)*

Eine tiefe Verankerung sozialer Widersprüche braucht offenbar mehr als eine gemeinsame Konzeption sowie insbesondere während und nach der Zusammenarbeit Reflexionsmomente. Im dritten Jahr gehen die neuen Künstler*innen auf den Wunsch der Lehrpersonen ein: Im Fokus steht die Entwicklung einer Theaterproduktion auf nur einer Bühne, statt vieler im Raum verteilter Bühnensituationen. Verkürzt zusammengefasst: Die Lehrpersonen kritisieren während dieses Schuljahres, dass die Zusammenarbeit im Vorjahr viel spannender gewesen sei, da neue Vorgehensweisen, wie beispielsweise künstlerische Forschung, neue Raumkonzepte und unterschiedliche Medien die Produktion erweitert hätten. Also werden ausgehend von einem Austausch zwischen Lehrpersonen, Künstler*innen und der Kulturagent*in im vierten Jahr erneut die Wünsche der Lehrpersonen aufgegriffen, wie die nachfolgende Ausführung der Forscher*in darstellt:

> *Auch im zweiten Jahr dieser Zusammenarbeit, also im Jahr vier der Kulturagent*innen an dieser Schule, veränderte sich minimal etwas an den Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit. Eine der Künstler*innen entschied sich, das Projekt zu verlassen. Aber die anderen beiden wollten das Projekt weiter begleiten und entschieden sich auf der Grundlage der vorherigen Zusammenarbeit dafür, die Zusammenarbeit in die Schule zu öffnen, indem sie weitere Klassen ansprachen, ob sie an einer großen gemeinsamen, thematisch gerahmten Produktion teilnehmen wollten. Durch diese Anfrage wurden weitere Künstler*innen in das Projekt reingeholt, mit weiteren Expertisen: ein Filmemacher und eine Bühnen- und Kostümbildnerin, neben dem Dramaturg und dem Demokratiecoach. (Anhang, Anlage I: Memo 2017_1: 5, hier: 483–484)*

Verschiedene Klassen werden in den Prozess einbezogen: Die Theaterklasse lädt die Musik-, die Textil- und die Medienklasse ein. Der Modus des Früher-war-alles-besser wiederholte sich, allerdings in einer neuen Ausprägung:

> *Die Lehrpersonen der Musikklasse waren anfangs sehr begeistert und je negativer ihr „Dritter" über die Schüler*innen sprach, desto mehr distanzierten sie sich ebenfalls von der Möglichkeit der Zusammenarbeit. […]*
> *Die Lehrpersonen der Klasse ergänzten, dass nur sehr wenige der Jugendlichen ihrer Klasse tatsächlich etwas zustande bringen würden. Daher würden sie lieber nur optional zusammenarbeiten wollen, wenn etwas entstehen würde, das man zeigen könne. Denn normal würde man das, was sie machten, nicht zeigen können. Der „Dritte" ergänzte, dass die Qualität früher besser war als heute. Interessant daran ist nun wieder, dass er als Externer diese Position übernahm, die bisher von den Lehrpersonen vertreten wurde. […]*
> *Diese Macht, denn es handelte sich offenbar um ein Machtverhältnis, das hier zum Tragen kam, spielte er auch aus. Er wusste Dinge, die sie weder überprüfen noch kennen konnten, weil sie nicht dabei gewesen waren. Ihnen fehlte die Erfahrung. Die Lehrpersonen schienen ihm absolut zu vertrauen, dieses Vertrauen missbrauchte er, indem er reproduzierte, was ansonsten viele der Lehrpersonen reproduzierten, eine defizitäre Haltung, die mit undurchdringlichen Routinen verbunden war und auf dem Phänomen „Früher-war-alles-besser" beruhte. Er baute ein Abhängigkeitsverhältnis auf, das ihm Macht verlieh, der sich die Lehrpersonen absolut unterordneten, vielleicht weil es genau die Mechanismen traf, die ihnen bekannt sind und die sie nicht infrage zu stellen scheinen.*
> *Erst mit diesem Erlebnis wurde den beiden Künstler*innen der Theaterklasse nicht mehr gesagt, dass die vorherige Künstler*in aber alles besser gemacht hätte. Vielmehr wurde trotz Unstimmigkeiten am Ende des Schuljahres gefragt, ob sie nicht doch noch ein weiteres Jahr mit der Theaterklasse zusammenarbeiten wollten. Die Künstler*innen entschieden sich dagegen. (Anhang, Anlage I: Memo 2017_1: 5–6, hier: 484)*

Der Verlauf dieses Beispiels zeigt, dass der Modus des Früher-war-alles-besser auf strukturelle Reproduktionen hindeutet und dabei hegemoniale Verhältnisse unreflektiert hergestellt und aufrechterhalten werden. Um diese Mechanismen zu befragen, aufzubrechen oder ins Bewusstsein zu rufen, gibt es kein eindeutiges und allgemeingültiges Rezept. In allen drei Schulen sind die orts- und kontextspezifischen Umstände, die konkreten Spielweisen und die Möglichkeiten mit Künstler*innen in die Organisation der Schule hinein zu intervenieren sehr

verschieden. Dennoch wird mit diesem Beispiel deutlich: Um eingeübte Praktiken und Selbstverständnisse zu dekonstruieren und befragbar zu machen, braucht es viel Geduld. Vor allem, wenn damit andere Logiken zu den bestehenden hegemonialen Strukturen experimentiert werden sollen. Manchmal entsteht erst nach drei Jahren der Zusammenarbeit eine Grundlage für einen Reflexions- und Bewusstseinsprozess, der auf einer Dialogfähigkeit basiert. Und manchmal verlieren diejenigen, die eingeladen worden sind, die Energie, an diesem Prozess teilzunehmen. Denn neben Geduld und einem langen Atem, der von allen Seiten aufgebracht werden muss, werden gewalt- und machterhaltende Mechanismen zutage gefördert und reproduziert. Fraser unterstreicht, dass hier primär strukturelle Mechanismen greifen:

> *[…] die gegenwärtigen Belastungen in der Sorgearbeit [sind] nicht zufällig, sondern haben tiefe strukturelle Wurzeln in unserer gegenwärtigen Gesellschaftsordnung. (Fraser 2023: 99)*

Sie zu dechiffrieren und offenzulegen, damit einen Umgang zu entwickeln und sie auszuhalten, benötigt zunächst Rahmenbedingungen[162], die von der Institution Schule unterstützt werden, sowie eine große Sensibilität aller am Prozess beteiligten Personen, beispielsweise in Bezug auf die eigene (Macht-)Position Zudem ist es nicht immer allen beteiligten Personen möglich, aus ihren Gewohnheiten und den strukturellen Mechanismen herauszutreten und sich sensibel auf einen solchen Prozess einzulassen, wie sich an dem Beispiel der dritten Schule zeigt. Auch zeigt die Analyse dieses Beispiels, dass ein Reflexions- und Bewusstseinsprozess für Ungleichheit eng mit einer oder mit vielen gemeinsamen Praxiserfahrungen und mit viel Zeit verbunden ist. Freire ist fest davon überzeugt, dass Erfahrungen einer befreienden Pädagogik vorausgehen (Kapitel 8.2.2.1), ähnlich, wie dies auch hooks in Bezug auf eine *engaged pedagogy* beschreibt (Kapitel 8.2.4.1). Überdies wird das verdichtende Prinzip von Kontinuität und Bewegung, ein *Vormachen/Tun/Teilen* und ein *Erweitern* aufgegriffen. Einerseits wird auf die Wünsche der Lehrpersonen eingegangen, das Setting, die Produktion, die Arbeitsweisen anzupassen. Umgekehrt wird etwas Neues hinzugefügt: eine weitere Künstler*in, eine neue Arbeitsweise, eine andere Bühnensituation. Insbesondere die Vorgehensweise *verdichten* hebt hervor, dass die Rolle der Kulturagent*in nicht trivial ist und eine (selbst-)reflexive Positionierung voraussetzt, mit der ein künstlerisch-edukativer Prozess kon-

162 Zum Beispiel Zeit für Reflexion, ein prozessorientiertes Arbeiten, eine Prozessbegleitung.

struktiv und kapitalismuskritisch[163] begleitet werden kann. Fraser führt ihre Überlegung zu den strukturellen Mechanismen aus, die sie in der gegenwärtigen institutionalisierten Struktur der kapitalistischen Gesellschaft verortet:

> *Ich habe insbesondere die These vorgetragen, dass die heutige „Krise der Fürsorge" im sozialen Widerspruch wurzelt, der dem Kapitalismus innewohnt – oder vielmehr in der akuten Form, die dieser Widerspruch heute im Finanzkapitalismus annimmt. Wenn das stimmt, dann wird diese Krise nicht durch sozialpolitische Basteleien zu lösen sein. Der Weg zu ihrer Lösung kann nur über eine tief greifende strukturelle Transformation dieser Gesellschaftsordnung führen. (Fraser 2023: 127–128)*

Herausgearbeitet werden konnte, dass die Kulturagent*in gegensätzliche Positionen und Selbstverständnisse verbindet und in Beziehung stellt. Indem Relationen und Widersprüche kontinuierlich thematisiert und miteinander verhandelt werden, können (Aushandlungs-) Räume erprobt und aktiviert werden. Oftmals sind die Widersprüche sogar ein erster Ausgangspunkt für das In-Kontakt-Treten und *Vormachen/Tun/Teilen* von Erfahrungen. Die Kulturagent*in *erweitert* und *verdichtet* kontinuierlich Erwartungen, Vorstellungen, Erfahrungen und spielt diese im Abgleich mit ihren eigenen zurück, um in einen erneuten Austausch mit den Akteur*innen zu gehen. Verschiedene Stimmen werden in den Prozess integriert. Sie spinnt ein Netz zwischen den Akteur*innen, in welchem sich *Beziehungsweisen* abbilden. Das Praktizieren und Gestalten eines *zirkulären*, sich *verdichtenden Austauschens* zwischen den Akteur*innen der Schule und sich selbst wird zu einem anleitenden Arbeitsprinzip.
Es stellt sich also mit Frasers Anmerkung die Frage: Können Kulturagent*innen eine treibende Kraft sein, diese tiefgreifende strukturelle Transformation der bestehenden kapitalistischen Gesellschaftsordnung zu initiieren und zu begleiten? Sowohl, um unter den beschriebenen Voraussetzungen selbst ein Bewusstsein über die eigene Position in den Prozess einzubringen als auch entlang einer künstlerisch-edukativen Praxis Bedingungen für eine strukturelle

163 Eine kapitalismuskritische Praxis wird mit Fraser als eine Position verstanden, die Kapitalismus als institutionalisierte kapitalistische Gesellschaftsordnung versteht und seine Bedingungen hinterfragt. Es geht darum, aktiv Formen zu entwickeln und dem bestehenden System gegenüberzustellen, die der „Trennung von Produktion und Reproduktion, von Ausbeutung und Enteignung, von Wirtschaft und Politik, von menschlicher Gesellschaft und nichtmenschlicher Natur" (Fraser 2023: 241) begegnen können. Fraser versteht Kapitalismus als eine Gesellschaftsordnung, „die eine profitorientierte Wirtschaft dazu befähigt, die außerökonomischen Stützen, die sie zum Funktionieren braucht, auszuplündern: Reichtum, der der Natur und unterworfenen Bevölkerungen entzogen wird; vielfältige Formen von Care-Arbeit, die chronisch unterbewertet, wenn nicht gar völlig verleugnet werden; öffentliche Güter und staatliche Befugnisse, die das Kapital sowohl benötigt als auch zu beschneiden versucht; die Energie und Kreativität der arbeitenden Menschen" (Fraser 2023: 11). Kapitalismus ist demnach als System zu verstehen, das denjenigen, die darin agieren und sich bereichern, keine Verantwortung abverlangt, den Verbrauch aufzufüllen oder Schäden zu reparieren (vgl. ebd.: 12).

Transformation zu entwickeln. Welche Unterstützung und welche Rahmenbedingungen benötigen sie? Oder sind Kulturagent*innen lediglich ein Instrument sozialpolitischer Bastelei?

### 8.2.4.3 Künstlerisch-edukative Prozesse als situiert-ortlose Praxis *verdichten*

Eine *verdichtende* Arbeitsweise ist möglich, wenn mit der Lehrpraxis eine Positionierung einhergeht, die ein kritisches Denken gegenüber normierten und normierenden Macht- und Hegemonieverhältnissen einfordert und unterstützt. hooks weist konkret auf die Verantwortung von Pädagog*innen hin:

> *Commitment to engaged pedagogy carries with it the willingness to be responsible, not to pretend that professors do not have the power to change the direction of our students' lives. (hooks 1994: 206)*

Sie spricht in dieser Aussage das Verhältnis von Verantwortung und Macht an. Übertragen auf eine künstlerisch-edukative Praxis sticht demgemäß hervor, dass mit der Produktion von (Aushandlungs-)Räumen ein Bewusstsein für die eigene (Macht-)Position notwendig ist, um diese zur Debatte zu stellen. Eine *engaged pedagogy* impliziert einen bewussten Umgang mit ungleichen strukturellen Machtpositionen der beteiligten Akteur*innen, um diese infrage zu stellen oder sie zu ver-rücken. Ergänzend dazu formuliert Haraway

> *Verantwortlichkeit hat für mich […] etwas damit zu tun, dass wir unter uns Verbindungen aufbauen, wie wir uns selbst zusammenfügen und wie wir zusammengefügt sind. (Haraway 1995: 110)*

Mit diesem Zitat werden drei Dimensionen zusammengefasst, denen Haraway Verantwortung zuordnet: eine kollaborative, eine reflexive sowie eine historische (vgl. Ballath 2023b: 142). Christine Heil geht ebenfalls von einem Bildungsverständnis aus, das auf kollektiven Erfahrungen (Heil 2015a: 173) beruht. Sie betont, dass

> *[…] dafür die Bereitschaft der Lehrenden notwendig [ist], dass sie sich in Anteilen ihrer Alltagsästhetik und auch in der Ästhetik ihres professionellen kunstpädagogischen Alltags, d. h. in der Ästhetik des geplanten und inszenierten eigenen Kunstunterrichts, befremden lassen. (Heil 2018a: 93)*

Wie Haraway setzt Heil den Fokus auf die Übernahme der Verantwortung für die eigene Position, um sich hierüber befremden lassen zu können. Das Verhältnis von Erfahrung und Lernen erörtert sie entlang der Alltagsästhetik von Lernenden und formuliert, dass diese „immer ein Störungspotenzial in Bezug auf Erziehung und Übertragungsprozesse in Lehr-Lern-Verhältnissen behalten wird" (Heil 2018a: 86). Überschreitung[164] – im Sinne einer Grenzerfahrung – findet entlang von Erfahrungen (auch konfliktreichen) statt. Das Subjekt changiert dabei immer zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung: Vertraute Ordnungen, Prinzipien und Perspektiven werden ausgehend von Differenzen, Widersprüchen, Irritationen, Perspektivwechseln und anderen Blickwinkeln verschoben. Erfahrungen können infolgedessen auch mit Heil als historisch wie durch Praktiken und Diskurse geprägt kontextualisiert werden (vgl. Heil 2018). Sie schlägt vor, dass

> *in der Kollision und im Zusammentreffen unterschiedlicher Rahmungen […] z. B. ein gegenseitiges Befremden stattfinden [kann]. Routinen, Diskursen [sic!] oder Blickweisen können sich in der Befremdung (neu) artikulieren und als Blickweisen sichtbar werden – sei es verbal oder mit anderen Mitteln der Kunst. Kurz: von der Rahmenanalyse zur Rahmenkollision. (Heil 2018a: 93)*

Das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Positionen und veränderter Selbstverständnisse auf routinierte soziale Praxen könnte somit als ein erster Schritt beschrieben werden, um Widerstände und Kollisionen als produktives Moment der (Neu-)Orientierung (vgl. Heil 2009: 121) oder als Rahmenkollisionen (vgl. Heil 2007: 289–300; Heil 2018a) wahrzunehmen. Heil betont,

> *wie wichtig solche Irritationen sind. Denn nur durch die Kenntnis der Andersartigkeit von fremden Perspektiven auf Kunst und von Verhandlungsweisen im Kunstdiskurs* ***kann die individuelle Perspektive als eine Besondere [sic!] wahrnehmbar werden.*** *(Heil 2007: 293; Herv. i. O.)*

Perspektiven, Routinen, Gewohnheiten und Erfahrungen werden erschüttert und erst befragbar, wenn Differenzen im Spiel als Möglichkeit erfahrbar werden. Oder, wenn das eigene Verhalten eine Gegenüberstellung erfährt. Eine Gegenüberstellung, die als Differenz- oder Grenzerfahrung erlebt worden ist, wird mit dem vorhergegangenen Beispiel des „Dritten" aus der Musikklasse beschrieben. Die Lehrpersonen der Theaterklasse erleben in Abgrenzung zu

164 hooks nutzt für Überschreitung durch Erfahrung den Begriff: *to transgress* (hooks 1994: 207).

den ablehnenden Äußerungen über die gemeinsame Zusammenarbeit ihre eigene Ablehnung von Veränderungen als Irritation. Diese Irritation eröffnet ein Gespräch mit den Künstler*innen ihrer Klasse über die kommende Zusammenarbeit. Erst diese Differenzerfahrung macht es möglich, die eigenen Reproduktionen einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Ähnlich wie in dem Beispiel der Fortbildung (Kapitel 8.2.3.3) zeigt auch dieses Beispiel auf, dass erst das Bewusstsein hergestellt wird, als die eigene Position eine Gegenüberstellung erfährt, die stark genug ist, die bestehenden Selbstverständnisse zu erschüttern. Dabei ist nicht zu unterschätzen, wie stark historische Strukturen in den Körpern eingeschrieben sind. Das herangezogene Beispiel der Theaterklasse verweist eindringlich darauf. Und auch Freire betont:

> *Was ich hiermit hervorheben möchte, ist der historische Aspekt jeder Handlung. Wir arbeiten nicht in einem luftleeren Raum, wir sind geschichtliche Wesen, die in der Geschichte handeln, diese machen und von ihr verändert werden. (Freire 1981: 99)*

Alle vorhergegangenen Situationen und Irritationen sind nicht stark genug, um eine Differenzerfahrung einzuleiten. Erst das Vorführen der Macht im Verhältnis zur Verantwortlichkeit der eigenen (Lehrenden-)Rolle und Verhaltensweise, eröffnet einen Riss im Gewebe, auf dessen Grundlage eine Reflexion über die Zusammenarbeit möglich wird. Mit Fraser wird einmal mehr deutlich, wie stark die institutionalisierten Mechanismen der kapitalistischen Gesellschaft sind:

> *Dieses eigentümliche Verhältnis von* Spaltung-plus-Abhängigkeit-plus-Verleugnung *ist ein Rezept zur* Destabilisierung*. Tatsächlich bringen diese vier Begriffe einen Widerspruch auf den Punkt: Einerseits ist die kapitalistische Wirtschaftsproduktion nicht selbsttragend, sondern auf soziale Reproduktion angewiesen; andererseits droht ihr Streben nach unbegrenzter Akkumulation genau die Reproduktionsprozesse und -kapazitäten zu destabilisieren, die das Kapital – und wir Übrigen – benötigt.*
> *(Fraser 2023: 103; Herv. i. O.)*

Und dennoch, Widersprüche eröffnen Risse im vorherrschenden Gewebe, sie markieren die Möglichkeit einer Umkehrung des Widerspruchs (EINBLICK in Kapitel 5.2.1; Kapitel 8.2.4.2). Auf dieser Grundlage kann eine Aushandlung mit anderen möglich werden.
Wechselseitigkeit, verstanden als relationales Verhältnis, ist sowohl eine Möglichkeit für Veränderung als auch eine für die Verfestigung institutionalisierter Mechanismen. Wird der Widerspruch als Möglichkeit etabliert, liegt darin der Raum für die Möglichkeit des Unmöglichen (Sternfeld 2009: 129), der als reflektierte Unfügsamkeit beschrieben worden ist (Kapitel

7.4.3.1). Das Bewusstwerden der Reproduktion des eigenen Verhaltens in der Gegenüberstellung zu einer weiteren Position macht im Rahmen dieser Studie eine Umkehrung des Widerspruchs möglich (Kapitel 7.4.3.1). Erst mit der Umkehrung kann eine reflektierte Unfügsamkeit praktiziert werden. Das heißt, sowohl die sozialen Interaktionen und Erfahrungen innerhalb einer Zusammenarbeit als auch der situierte und historische Kontext und demzufolge die gesellschaftliche Ordnung, in der sich die Akteur*innen in Relation zueinander bewegen, sind in den Blick zu nehmen. Das Praktizieren einer reflektierten Unfügsamkeit bedeutet *Beziehungsweisen* zu praktizieren, zu reflektieren und zu modifizieren.
Eine *verdichtende* Vorgehensweise bezieht ungewohnte Perspektiven in die Zusammenarbeit ein und eröffnet im gemeinsamen Prozess Räume, in denen Widerstände und Dissens sichtbar und verhandelbar werden. Hegemoniale Verhältnisse, angelernte Praktiken sowie gängige Wissensformen können mit dieser Praxis befragt und durch marginalisierte Wissensformen ergänzt und pluralisiert werden (vgl. Sternfeld 2014). Die Produktion von (Aushandlungs-) Räumen wird möglich, wenn eine Umkehrung der Widersprüche spielbar wird. Und dies mit dem Ziel, alternative Formen des Miteinanders zu experimentieren sowie plurale und vielstimmige Wissensformen und Positionen in die Zusammenarbeit einzubeziehen. Eine mögliche Gemeinschaft, für die sich die Akteur*innen verantwortlich fühlen, sowie die gegenseitige Bereitschaft, sich zuzuhören, sich zu widersprechen, sich zu verbinden, können erst auf dieser Grundlage imaginiert werden.
Neben dem Umsetzen von Formen der Reflexion und der Gegenseitigkeit ist es hilfreich, immer auch Personen in den Prozess einzubinden, die ein soziales Gefüge pluraler *Beziehungsweisen* irritieren, reflektieren und (de-)konstruieren können.

### 8.2.5 *Beziehungsweisen aufbauen*

Die Codierung *Beziehungsweisen aufbauen* beschreibt die letzte der fünf Vorgehensweisen der Kulturagent*in. Die vorausgegangenen Kapitel führen aus, dass die Kulturagent*in Verbindungen zwischen Positionen, Menschen, Aussagen, Situationen, Interessen, Herausforderungen, Kontexten, Regeln, Normen und Selbstverständnissen in den Fokus ihrer Interaktionen rückt. Sie stellt sie ins Verhältnis zu ihrer eigenen Position, zu unterschiedlichen Aussagen einzelner Personen, zu den Programmzielen, zu verschiedenen und gleichen Professionen sowie Positionen im Feld (Kapitel 8.1.1) und versucht, die Schulakteur*innen kennenzulernen.

> *Institutionen sind auf einer Organisationsebene vergleichbar, dennoch arbeiten Menschen in ihr, die dazu beitragen, dass Dinge möglich oder unmöglich werden. Um künstlerisch-edukative Ansätze im Kontext Schule zu etablieren, hat die Kulturagentin daher*

*zuerst einmal die Akteur*innen in den Blick genommen. Einerseits, um die Menschen in der Institution, ihre Belange, Bedürfnisse und Wünsche kennenzulernen. Andererseits, um die Regeln und Normen der Institution zu verstehen, die durch die Menschen wirksam gemacht werden. Weiterhin waren Themen und Inhalt wichtige Ausgangspunkte für die Zusammenarbeit. Ausgehend von den etablierten Selbstverständnissen der Akteur*innen aus der Schule, variierten sowohl die Themen als auch die Art und Weise, wie die Akteur*innen miteinander kommunizierten, verhandelten, sich austauschten und Abstimmungsprozesse gestalteten. (Anhang, Anlage I: Memo 2019_2: 14, hier: 495–496)*

Die Kulturagent*in trifft auf unterschiedliche Selbstverständnisse. Sie werden entlang der verschiedenen strukturellen Bedingungen beschreibbar, hier am Beispiel der Arbeitsbedingungen: Honorarvertrag versus Festanstellung, bezahlter Urlaub versus unbezahlter Urlaub, Anbindung an eine Institution versus Selbstständigkeit. Zudem differenzieren sie sich in der gemeinsamen Projektarbeit aus. Erwartungen, Vorannahmen, Wünsche für die Zusammenarbeit und Rollen innerhalb dieser werden ausgehend von der eigenen Position nicht immer expliziert, sodass sich erst während der künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit Unterschiede unter anderem im Umgang mit Regeln zeigen (vgl. Ballath 2022: 120–131). Teilweise wird die Kulturagent*in hinzugezogen, oftmals entwickelt sich ein Unbehagen, allerdings erst einmal unter der Oberfläche. Es wird nicht oder kann (noch) nicht benannt werden. Dieses Nicht-Benennen-Können, diese Ahnung davon, dass „etwas" nicht zusammenpasst, produziert unterschiedliche Situationen, mit denen Widerstände sichtbar werden, die mit Ablehnung einhergehen oder Reibungen produzieren. Die Kulturagent*in versucht darauf zu reagieren, um im Austausch mit den Akteur*innen die Situationen zu reflektieren und gemeinsam mit den Menschen nach Formen, Methoden, Umgangsweisen und Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit zu suchen. Nicht immer, aber meistens führt der Austausch zu einem Folgeprojekt und einer langfristigen Zusammenarbeit.

#### 8.2.5.1 *Beziehungsweisen aufbauen:* Spannungsverhältnisse inszenieren

Anschaulich lässt sich dieser Prozess im Hinzuziehen der bereits zitierten Fortbildung beschreiben (EINBLICK in Kapitel 5.2.1). Eines der Anliegen der künstlerisch-edukativen Fortbildung ist das Initiieren einer Praxis des Umfunktionierens von Räumen und Raumanordnungen (vgl. Heil 2018b: 11–28). Bestehende Ordnungen werden hinterfragt und Irritationen provoziert (vgl. Ballath 2016). Es geht um ein bewusstes Stören bestehender Rahmenbedingungen. Heil erörtert, dass die Inszenierung von Kollisionen, das Spielen mit und das Anneh-

men von Rollen sowie das Sichtbarmachen von Widerständen als Möglichkeit verstanden werden kann, um Rahmungen spürbar zu machen. Rahmenbedingungen können erprobt und entlang von Rahmenkollisionen verändert werden. Durch die Aufzeichnungen individueller und kollektiver Selbstverständnisse und das Wiederholen von Situationen und Konstellationen wird der Rahmen zum Möglichkeitsraum (vgl. Heil 2007: 300). Der EINBLICK (Kapitel 5.2.1) veranschaulicht, wie mittels künstlerisch-edukativer Praxis *Beziehungsweisen,* die auf Gewohnheiten, Routinen und Zuschreibungen basieren können, in Bewegung versetzt werden. In einer Nachbesprechung mit der Kulturagent*in resümiert eine der Teilnehmer*innen der Fortbildung:

> *Ich finde den Konflikt interessant, also erst mal hat mich beruhigt, dass alle bei dem ersten Zusammentreffen, an dem Samstag, alle einheitlich begeistert waren.*
> *Beim zweiten [Termin; S. B.] fand ich das spannend, als die Klanggruppe tanzen musste. Und die Auseinandersetzung bei den Kollegen darüber stattfand, was habe ich eigentlich gebucht und was musste ich tun. Wie weit man sich dann darauf einlässt, oder sagt, nee, will ich nicht, kann ich nicht, mach ich nicht.*
> *(Anhang, Anlage IV: Interview 2012_1: 1, hier: 502)*

Anordnungen zwischen Körpern und ihren *Beziehungsweisen* untereinander werden zum (künstlerischen) Material der Workshops. Zwischen den zum Teil sehr widersprüchlichen Positionen der beteiligten Körper werden im gemeinsamen künstlerisch-edukativen Tun *Beziehungsweisen* zur Debatte gestellt. Sie eröffnen einen (Aushandlungs-)Raum (vgl. Ballath 2016). Die Teilnehmer*in führt aus:

> *Das fand ich als Auseinandersetzung deshalb spannend, weil das eine grundsätzliche Frage ist, die sich auch im Unterricht abspielt, oder in der Schule: Kann ein Lehrer, kann er natürlich, aber sollte er sagen können: „Kann ich nicht, will ich nicht, mach ich nicht.“? Und dann finde ich, das Ziel sollte sein, zu sagen, trotzdem. Trotzdem du sagst, ich mache es nicht, ich helfe dir dabei, es zu tun.*
> *Es ist einmal die Erfahrung mit sich selbst, zu gucken, ich lasse mich ein, ich mache das, wir waren ja schlussendlich alle in derselben Situation, […]. Ich finde so was spannend. Denn wann sagt man, es ist nicht meins. Ich glaube, das ist auch immer verbunden mit Sicherheit und Ängsten.*
> *(Anhang, Anlage IV: Interview 2012_1: 1–2, hier: 502)*

In dem Zitat spielt eine der Lehrpersonen auf eine konfliktbesetzte Situation an, die bei einem der Anfangstermine stattfindet. Die Kulturagent*in und ihre Kolleg*innen stellen eine Rahmenkollision her, indem sie beim zweiten Treffen, ausgehend von einer gemeinsam verabredeten Spielregel, alle Teilnehmer*innen auffordern, sich einer der folgenden Disziplinen[165] zuzuordnen: Tanz, Bühnenbild oder Theater. Und obwohl diese Spielregel einer vorher vereinbarten Absprache folgt, reagiert eine Lehrperson darauf mit einem großen Widerstand: Sie wolle ausschließlich mit Klang experimentieren, alles andere interessiere sie nicht und werde sie nicht machen.

Mit Heil entstehen Rahmenkollisionen, wenn unterschiedliche Selbstverständnisse aufeinandertreffen oder wenn veränderte Selbstverständnisse routinierten Praxen begegnen (vgl. Heil 2007: 300). Damit werden drei Aspekte relevant, die entlang des Begriffs der Rahmenkollision formuliert werden können: (1) Es geht um Inszenierungen von Kollisionen, damit Rahmungen gespürt und erprobt werden können. (2) Zudem geht es um das Spielen mit und das Annehmen von Rollen sowie das Sichtbarmachen von Widerständen. (3) Schließlich wird durch das Aufzeichnen und Verbinden individueller Selbstverständnisse sowie die Wiederholung von Situationen und Konstellationen die Rahmenkollision zum Möglichkeitsraum (vgl. ebd.). Heil formuliert: Damit der Möglichkeitsraum

> *sich nicht in die Beliebigkeit einer konturlosen Unendlichkeit verliert, müssen Aufzeichnungsformen, Artikulationsweise und immer wieder Rahmungen erfunden werden, mit denen die Wirksamkeit der auftretenden Kollisionen wiederholt, neu übersetzt und weiter verändert werden kann. Die Nutzung und die Erforschung des entstehenden Raums können sich aus der Reflexion der Perspektiven aller Beteiligten ergeben […]. Weil sich ein solcher Raum nicht durch Außenpunkte abstecken lässt, ergibt sich die Notwendigkeit, dass sich alle Beteiligten in den Raum einschreiben und Standpunkte und Entscheidungspunkte markieren, die immer wieder aufgesucht werden können. (Heil 2007: 300)*

165 Vor Beginn der Weiterbildung gibt es im Kollegium eine Abstimmung über Wünsche, Erwartungen und Motivationen zu den Terminen und Zielen der künstlerischen Weiterbildung. Es findet eine Verständigung darüber statt, dass je drei unterschiedliche Disziplinen (Tanz, Theater, Literatur/Schreiben, Bühnen- und Objektbau, experimentelle Musik, Video/Film) pro Termin zur Auswahl stehen, aus der sich die Teilnehmenden eine Disziplin aussuchen, an der sie teilnehmen möchten. Ziel ist es, Themenfelder aus der Schule (Definitionshoheit, Rahmenlehrpläne, Methoden und Raumwahrnehmung) mittels ästhetisch-forschender Strategien und experimenteller Ansätze zu befragen, künstlerisch-experimentelle Herangehensweisen kennenzulernen und zu erproben sowie daraus eine Gestaltung von Raumsettings in den Blick zu nehmen. Auf dieser Grundlage wird der Transfer in den Schulalltag für langfristig strukturelle Veränderungsprozesse eröffnet (Ballath 2016; Ballath/Steinkrauss/Hummel 2015).

Rahmenkollisionen werden möglich, wenn eine Positionierung stattfindet, über die sich die Beteiligten mit ihrem Standpunkt in den Raum einschreiben und bewusst nach Überschreitungen (Kapitel 8.2.4.3) suchen – in dem beschriebenen Beispiel der Fortbildung ausgehend von ihren Erwartungen, ihrer Motivation und ihrem Wunsch gegenüber der Fortbildung. Routinen, Gewohnheiten und Praktiken können außerdem entlang von Unterbrechungen, die beispielsweise mit einem Konflikt entstehen, als Widerspruch identifiziert und ins Spiel gebracht werden. Wobei Pierre Bourdieu darauf hinweist, dass Routinen, Gewohnheiten und Praktiken verkörpert sind (vgl. Bourdieu 1985: 17–23). Sie können nicht einfach abgelegt werden, indem neue Erfahrungen gemacht werden. Mit der Unterbrechung kann allerdings eine erste Aufmerksamkeit für die Gewohnheiten, Routinen und Praktiken hergestellt werden, wie auch der Soziologe Thomas Alkemeyer entlang von Bourdieu beschreibt:

> *Vermittelt über den Modus Operandi des „praktischen Sinns" operiert der Habitus nach Pierre Bourdieu nicht nur als ein Reproduktionsmechanismus sozialer Strukturen, sondern immer auch als ein erfinderisches Prinzip, das – innerhalb gewisser Grenzen – zu situationsadäquaten Improvisationen befähigt.[16] Damit war bereits bei Bourdieu empirisch basiert die Einsicht angelegt, dass ein verkörpertes Wissen sowohl zur Stabilität als auch zur Transformation sozialer Strukturen beitragen kann: Die Rede vom Körper als* Agens *begegnete seiner Reduktion auf die unselbstständige Rolle eines Objekts gesellschaftlicher Einwirkungen oder einer bloßen Materialisierung vorgängiger materieller und symbolischer Strukturen mit dem Herausstreichen seines aktiven, schöpferischen Potenzials. (Alkemeyer 2018: 59; Herv. i. O.)*

Auch machen Christine Heil und Merle Hummrich darauf aufmerksam, dass das Korsett der Regeln, die in einem spezifischen Feld herrschen, „immer auch vor dem Hintergrund der Vergangenheit [zu betrachten ist; S. B.], in dem sich Konventionen und Routinen als gültige Handlungsmuster herausgebildet haben" (Heil/Hummrich 2015: 34). Die Fortbildung spielt mit Unterbrechungen. Etwa wird bestehenden Routinen, Gewohnheiten und Praktiken der Schulakteur*innen eine Dramaturgie entgegengesetzt, mit der unterschiedliche Perspektiven, Zugänge, Herangehensweisen und Raumsituationen über ein Jahr hinweg kollektiv erprobt und experimentiert werden. Als einschneidendes Erlebnis kann der Umzug, der Ortswechsel von der Kulturinstitution in die Schule zurück markiert werden. Neben einer gemeinsamen Reflexion der vergangenen vier Termine[166] und einem kostümierten Umzug in die Schule wird

166 Bis zum Umzug in die Schule haben insgesamt vier gemeinsame Termine stattgefunden, dem Umzug selbst ist der fünfte Termin gewidmet, es folgen vier weitere Termine sowie eine Abschlussveranstaltung.

darüber diskutiert, welche Rolle (Un-)Sinn im Kontext Schule hat und daraus resultierend nach „mehr Führung“ verlangt und ein „Methodenkoffer“ eingefordert (EINBLICK in Kapitel 5.2.1; Kapitel 5.3; Kapitel 7.3.1). Was steht hinter dem Wunsch nach „mehr Führung“? Die Forderung verweist in diesem Kontext zunächst einmal auf die Struktur, in der die Akteur*innen arbeiten, und welche Erfahrungen und *Beziehungsweisen* sie mit diesem Ort Schule verbinden. Werden die vorherigen Monate der Zusammenarbeit in der Kulturinstitution einbezogen, sowie das „Strahlen“, dass sie auch während der Reflexion hervorheben, kann auf einen Widerspruch zwischen selbstbestimmten Arbeitsformen und direktiver Arbeitsanweisung hingewiesen werden. Die Inszenierung der Rahmenkollision besteht darin, mit diesem Widerspruch zu spielen, wie die Initiator*innen der Fortbildung schildern:

> *Bewusst (über-)erfüllten wir die Forderung nach stärkerer Führung, um das permanente Changieren zwischen Selbstbestimmtheit und Dienstleistung zum Thema der künstlerischen Auseinandersetzung zu machen. Brüche und Widerstände sollten mit diesem Setting nicht als Belastung empfunden, sondern als notwendiger Bestandteil eines kreativen Prozesses wahrnehmbar und erlebbar werden. Aus diesem Erleben erwuchs für uns ein entscheidender emanzipatorischer Akt: die Transformation von Selbstbestimmung in Selbstermächtigung und der Bereitschaft, die persönliche Haltung aus eigenem Antrieb in Frage zu stellen und zu modifizieren.*
> *(Ballath/Steinkrauss/Hummel 2015: 9)*

Das Herstellen von Rahmenkollisionen entlang einer künstlerisch-edukativen Praxis spielt dabei eine wesentliche Rolle. Durch diesen spezifischen Umgang können die Selbstverständnisse, Befürchtungen und individuell erlebten Widersprüche im künstlerischen Tun gemeinsam mit weiteren Akteur*innen verhandelt, in Beziehung gestellt und hierdurch bewegt werden. Wie beschrieben wird während des Übergangs von der Kulturinstitution in die Schule die Befürchtung formuliert, im Schulraum keinen (Un-)Sinn mehr machen zu können respektive zu dürfen (EINBLICK in Kapitel 5.2.1). Mit dem Umzug in die Schule wird der Widerspruch zu einer übermächtigen Belastung und führt dazu, dass insbesondere einige der Lehrpersonen[167] eine Anleitung in Form eines „Methodenkoffers“ zur Übertragung in die Schule einfordern. Ausgehend von den Ausführungen auf der Zwischentagung des Modellprogramms resümiert der Theaterwissenschaftler und Forscher Sascha Willenbacher:

---

167 Der Großteil der pädagogischen Fachkräfte hatte im Gegensatz zum Rest des Teams weniger Befürchtungen, die Erfahrungen nicht umsetzen zu können.

> *Die Auseinandersetzung entzündete sich an den Begriffen „Sinn" und „Unsinn", die von allen Beteiligten sehr unterschiedlich aufgefasst wurden. An ihnen wurde vieles in Bezug auf künstlerische Prozesse festgemacht und gefragt, welche Konsequenzen es nach sich zieht, wenn „Unsinn" in die Schule gebracht werde, und was es überhaupt bedeute, in einer Schule „Unsinn" zu machen. (Willenbacher 2014: 128)*

„Sinn" steht für alle Bereiche des schulischen Alltags, die durch die Organisation Schule legitimiert, sortiert und geplant sind, zum Beispiel im Kontext des Rahmenlehrplans. „Unsinn" steht dem gegenüber für alles, das ungeplant ist, abweicht sowie keinen Platz im Rahmenlehrplan, dem Curriculum oder auf der Stundentafel hat, wie zum Beispiel ein Jahr lang Lautpoesie im Deutschunterricht (vgl. Ballath 2023a: 106–119). So beschreibt Willenbacher die Sinnhaftigkeit von Unsinn ausgehend von den Ausführungen einer der Künstler*innen der Fortbildung auf der Zwischentagung wie folgt:

> *[…] die individuelle, eigenleibliche Erfahrung von Sinnhaftigkeit und Sinnlichkeit durch das Herstellen von Unsinn ist für die Entwicklung einer inneren Aufmerksamkeit für Potenziale offener Situationen außerordentlich wichtig. So ging es am Anfang darum, die Selbstzweckhaftigkeit ästhetischer Erfahrung in den Mittelpunkt zu stellen und die Zweckhaftigkeit zunächst auszublenden. (Willenbacher 2014: 127; Herv. i. O.)*

Und obwohl die Sinnhaftigkeit von Unsinn von den Teilnehmenden über mehrere Monate mit viel Leidenschaft und Freude experimentiert wird, und sie die Erfahrungen als ein „Strahlen" (EINBLICK in Kapitel 5.2.1) beschreiben, welches sie in das Kollegium tragen möchten, wird mit dem Übergang in die Schule die Frage nach der Verwertung dieser Erfahrungen, nicht die Erfahrungen selbst, übermächtig. Der Wunsch nach Verwertbarkeit wird als Bruch zu dem „Strahlen" empfunden und unterstreicht das Spannungsverhältnis zwischen schulischer Planung, Organisation, Sortierung und kollektiver Kontrolle (hier durch das Kollegium) sowie der Sinnhaftigkeit von Unsinn. (Un-)Sinn wird als unauflöslicher Widerspruch erfahren, der vorrangig die Lehrpersonen hilflos und wütend macht. Willenbacher führt weiter aus:

> *Die Diskussion brach laut Beschreibung von Silke Ballath auf, weil das Spannungsfeld der beiden Begriffe an den Erwartungshaltungen der Lehrpersonen/Erziehenden und Kunstschaffenden rüttelte. Die Lehrpersonen/Erziehenden hatten die bisherigen, experimentell angelegten Workshops mit Sinn/Unsinn am außerschulischen Ort als persönlich gewinnbringend erfahren. Aber nun, da die Workshops in der Schule stattfanden, wollten sie wieder eine verwertbare Methode „geliefert" bekommen – so die Einschät-*

> *zung von Silke Ballath und Stefan Roszak. Gleichzeitig befanden sich die Lehrpersonen mit sich selbst im Widerspruch, weil jede/jeder für sich merkte, dass ihr/ihm die bloße Übernahme einer Methode nicht (mehr) genügte. (Willenbacher 2014: 128)*

Nach dem Umzug in die Schule entlädt sich das Spannungsverhältnis als Konflikt zwischen den Workshopleiter*innen und den Teilnehmenden. Der Konflikt fokussiert die Ebene der Individuen und offenbart den Mechanismus, der mit Distinktion und Selbstregulierung als Prinzipien neoliberaler Vereinzelung entlang eines *double bind* identifiziert worden ist (Kapitel 3.1.1). Die Philosophin und Künstlerin Bini Adamczak beschreibt die duale Trennung zwischen Struktur und Handlung, zwischen Stabilität und Instabilität, zwischen Sicherheit und Unsicherheit als „Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem, vom Objektiven und Subjektiven" (Adamczak 2017/2019: 218). Dabei unterstreicht sie:

> *Die neoliberale Konterrevolution war gerade deswegen so erfolgreich, weil sie das Begehren der revoltierenden Subjekte aufnehmen und es zugleich in die herrschende Ordnung des Eigentums integrieren konnte – und zwar durch den Modus der Individualisierung. […] Die neoliberale Rekuperation der Forderungen von 68 verkehrt die Autonomie der Arbeit in ihre Flexibilisierung, die Befreiung der Sexualität in ihre Konsumierbarkeit, die Selbstbestimmung in Selbstoptimierung und die Selbstverwaltung in Selbstausbeutung. […] auf der einen Seite eine Universalität, die allerdings normiert und damit hierarchisierend ist, auf der anderen Seite eine Freiheit, die jedoch individualisiert und ökonomisiert bleibt. (Adamczak 2017/2019: 218–219)*

In einem der ersten Termine nach dem Übergang zur Schule wird das Spannungsfeld zwischen individuellem Bedürfnis und institutioneller Regulierung zum Motor eines kollektiven Widerstands (EINBLICK in Kapitel 5.2.1). Die künstlerisch-edukative Praxis eröffnet Rahmenbedingungen, diesem Widerspruch zwischen Führung und Selbstbestimmtheit nicht als vereinzeltes Individuum zu begegnen, sondern Formen des Miteinanders, der Verknüpfung und des Verbindens kollektiv zu experimentieren. Im gemeinsamen Tun wird die Möglichkeit erlebt, über Selbstverständnisse und Widersprüche in den Austausch zu kommen, Gegenseitigkeit zu praktizieren und sich selbst zu widersprechen, um dabei einen (selbst-) reflexivenProzess anzustoßen, der eben nicht nur die eigene Position reflektiert, sondern sie in Beziehung zu weiteren Körpern stellt. Gemeinsam wird es möglich, die Widersprüche zu hinterfragen und in Relation zu den strukturellen Bedingungen einer institutionalisierten und kapitalistischen Gesellschaftsordnung (vgl. Fraser 2023) wahrzunehmen.

### 8.2.5.2 *Beziehungsweisen aufbauen:* Kollektiver Widerstand

Eine Praxis des „Sich-selbst-Widersprechens" (vgl. Mörsch 2012k: 55–77) geht einher mit dem „radikalen Offenlegen […] von Vorannahmen, die der Produktion der für das eigene Feld konstitutiven Wahrheiten zugrunde liegen, und der Gewalt, die im wohlmeinenden Wollen liegt" (Mörsch 2012k: 64), wie Carmen Mörsch ausführt. Mit einem „Sich-selbst-Widersprechen" wird es möglich, hegemoniale Bildungsansprüche sowie deren Ökonomisierung zu hinterfragen und institutionalisierte Wissensproduktionen kritisch entlang situierter Selbstverständnisse zu untersuchen. Das Übererfüllen der Forderungen nach mehr Führung sowie nach einem „Methodenkoffer" ist der ausschlaggebende Impuls für den kollektiven Widerstand. Mit der über Monate praktizierten Praxis künstlerisch-edukativer Prozesse sind *Beziehungsweisen* zwischen den Akteur*innen und weiteren Körpern entstanden, zugleich sind bestehende sichtbar geworden. Es wird möglich, den Widerspruch zwischen Sinn und Unsinn erstmals ins Bewusstsein der Schulakteur*innen zu rücken und auf dieser Grundlage gemeinsam eine Entscheidung für (Un-)Sinn im Schulgebäude zu treffen (vgl. Ballath/Steinkrauss/Hummel 2015: 9). Die Interaktionen der künstlerisch-edukativen Praxis eröffnen *Beziehungsweisen* zwischen den (menschlichen und nicht menschlichen) Körpern, und mit Sternfeld wird „die Notwendigkeit der Entscheidung als auch jene der Kritik an den bestehenden Angeboten zur Entscheidung zugleich möglich" (Sternfeld 2009: 129). Der Widerspruch zwischen Sinn und Unsinn bleibt bestehen. So kann mit Mörsch resümiert werden:

> *Eine kritische kuratorische und vermittelnde Praxis kann diesen Widerspruch nicht auflösen, sondern muss die Arbeit in der Ambivalenz betreiben – in einem Zustand des permanenten Sich-selbst-Widersprechens. Dabei könnte eine Allianzbildung im Sinne eines gemeinsamen Reflektierens und Entwickelns von Handlungsmöglichkeiten Perspektiven aufzeigen. (Mörsch 2012k: 75)*

Eine künstlerisch-edukative Praxis kann Differenzerfahrungen im Sinne eines gemeinsamen Reflektierens und „Sich-selbst-Widersprechens" als Möglichkeit spielbar machen, wenn sich die Akteur*innen das Recht herausnehmen, die Situation auf ihre Machteffekte hin zu befragen (vgl. Foucault 1978/1992: 9).
Diese Situation ist mit dem Zweifel beschrieben worden, der Ende 2013 mit der Fortbildung einhergeht und mit der Codierung *Funktionalisierung von Kunst* zusammengefasst worden ist (Kapitel 7.3.1; Kapitel 7.4): Der Einsatz künstlerischer Praxen im Kontext Schule führt nicht zwangsläufig zu einer gemeinsamen Reflexion, zu einem „Sich-selbst-Widersprechen" (vgl. Mörsch 2012k: 55–77) und zu einem Hinterfragen von Machteffekten. Mechanismen

wie Distinktion und Selbstregulierung werden vielmehr auch entlang von künstlerischen Praxen reproduziert. Die damit einhergehende Vereinzelung folgt einer neoliberalen Logik, die darauf ausgerichtet ist, Beziehungen zu zerschlagen, und wie Adamczak anmahnt:

> *Gesellschaft als Ensemble sozialer Relationen zu denken, ist dabei politisch natürlich zugleich ein Einsatz gegenüber der neoliberalen Situation, die Margaret Thatcher auf den berühmten Punkt gebracht hat: „There is no such thing as society. There are individual men and women and there are families". Das sind gewissermaßen die molekularen Einheiten des neoliberalen Zusammenhangs, der von sich behauptet, kein Zusammenhang zu sein. Gegen diese Ideologie, aber auch gegen diese gelebt-reale Praxis des Zerschlagens von Beziehungen, des Zerschlagens von Gesellschaftlichkeit ist es wichtig, auf die Sozialität unseres Lebens hinzuweisen, […]. Die Vielfalt der Verbindungen ist zentral. (Adamczak in Adamczak/Sternfeld 2021: 80–81)*

Die Codierung *Funktionalisierung von Kunst* ist aus dem Unbehagen der Kulturagent*in hervorgegangen, dass Kunst sowohl als Herrschaftstechnik als auch als reflektierte Unfügsamkeit im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" zum Einsatz kommt. Adamczaks Hinweis auf die Notwendigkeit, die Sozialität unseres Lebens zu stärken, wird insofern mit der Aussage Mörschs umso dringlicher, als diese 2012 formuliert, dass „eine kritische Haltung nicht im Selbstverständnis von Kunstvermittler_innen angelegt oder vorausgesetzt [ist]" (Mörsch 2012k: 62). Kulturagent*innen stehen ebenso in einem Bezugsgewebe (vgl. Arendt 1967/2019: 222–234) wie diejenigen, mit denen sie in der Organisation Schule zusammenarbeiten und die sie hinzuziehen, unter anderem Künstler*innen. Wie eingangs in Kapitel 8 beschrieben, steht der Widerspruch, den die Forscher*in als Unbehagen mit der Codierung *Funktionalisierung von Kunst* zusammenfasst, in Abhängigkeit zu der Situierung der Akteur*innen, die eine künstlerisch-edukative Praxis in der Organisation Schule einsetzen, zur Verhandlung bringen oder produzieren. Sie sind demzufolge nicht befreit von einer Praxis des „Zerschlagens von Beziehungen" (Adamczak in Adamczak/Sternfeld 2021: 81) und des „Zerschlagens von Gesellschaftlichkeit" (ebd.), die als neoliberale Logiken der Vereinzelung fungieren:

> *Die Warenbeziehung [stellt] diese allgemeine Abhängigkeit nicht in Form einer kollektiven Aushandlung über die arbeitsteilige Befriedung von Bedürfnissen her, sondern in Form eines verdinglichten Verhältnisses, nicht in Form eines gemeinsamen Miteinander, sondern in Form einer individuellen Unabhängigkeit voneinander.*
> *(Adamczak 2017/2019: 249)*

Ob Kulturagent*innen lediglich ein Instrument sozialpolitischer Bastelei sind, hängt also davon ab, mit welcher Haltung sie die bestehende institutionalisierte kapitalistische Gesellschaftsordnung (re-)produzieren und welche *Beziehungsweisen* sie *aufbauen*: Als aktive (Re-)Produzent*innen können sie die widersprüchlichen Anweisungen eines „unüberprüften Universalismus" (vgl. Spivak 2008a) sowohl de- als auch rekonstruieren. Kultur, Kunst als auch Bildung können als zentrale Macht- und Herrschaftstechniken eingesetzt werden, um gesellschaftliche Ordnung zu de- oder zu restabilisieren.

### 8.2.5.3 Künstlerisch-edukative Prozesse als *Beziehungsweisen* situiert-ortloser Praxis *aufbauen*

Als Voraussetzung dafür, die denkbare wie mögliche Vielfalt von Verbindungen der Individualisierung und Vereinzelung gegenüberzustellen, darf der Einbezug situierter Bedingungen als wichtig erachtet werden. Dieser Einbezug scheint die Grundlage dafür zu sein, *Beziehungsweisen aufzubauen*. Haraway unterstreicht, dass es dafür notwendig ist, einen spezifischen Ort einzunehmen (vgl. Haraway 1995: 91). Mit ihr konnte herausgearbeitet werden, dass situiertes Wissen den Widerspruch zwischen Positionierung und Bewegung im Raum verbindet (Kapitel 7.4.1.1; Kapitel 7.4.3.1). Wird Adamczaks Beschreibung einer beziehungstheoretischen Perspektive einbezogen, kann aus den Verknüpfungen unterschiedlicher Situierungen Handlungsmacht entwickelt werden (vgl. Adamczak 2017/2019: 255). Der folgende Ausschnitt unterstreicht diese Perspektive:

> *Wir bedienten die formulierte Erwartung der Pädagog_innen nach mehr Führung und Autorität mit einem von uns gesetzten Szenario. Wir arbeiteten bewusst mit einem Bruch zu den bisherigen partizipativen Strukturen der Workshopreihe. Der Wunsch oder die Forderung, nicht selbst entscheiden zu müssen/wollen, wie ein Workshop gestaltet ist, war immer wieder Teil unserer gemeinsamen Auseinandersetzungen. […] Der anfängliche Konflikt führte letztendlich in eine selbstorganisierte Abschlussveranstaltung der Teilnehmer_innen, zu der sie ihre Schulkolleg_innen einluden. Die Abschlussveranstaltung beinhaltete eine verbal unvermittelte künstlerisch-performative Dramaturgie, die ästhetisch erfahren werden konnte oder auch nicht.*
> *(Ballath/Steinkrauss/Hummel 2015: 9)*

Im Beispiel der Fortbildung (EINBLICK in Kapitel 5.2.1) wird der Forderung der Pädagog*innen nach mehr Führung mit dem Widerspruch zwischen Selbstbestimmtheit und Dienstleistung begegnet. Die Initiator*innen (Kulturagent*in, Künstler*innen, künstlerische

Leitung) versuchen der Erwartungshaltung der teilnehmenden Pädagog*innen mit einem künstlerisch-edukativen Setting zu begegnen, das die Erwartung zwar bedient, aber weit über die formulierten Wünsche hinaus zielt und sie ad absurdum führt. Den aus den institutionellen Bedingungen erwachsenen Erwartungen der Lehrpersonen wird ein Spiel mit existierenden und sich reproduzierenden Rollen- und Machtverhältnissen entgegengesetzt. Erst aus diesem Widerspruch zwischen Dienstleistung und Selbstbestimmung, den die Teilnehmenden während des gemeinsamen künstlerisch-edukativen Prozesses erleben, werden die distinktiven und selbstregulierenden Mechanismen für sie identifizierbar. Die (Gegen-)Position in Form eines kollektiven Widerstands formiert sich (Kapitel 8.2.5.2). Die Kulturagent*in beschreibt in einem Gespräch mit dem künstlerischen Leiter,

> *dass ein Bruch oder ein Widerstand, ein Widerspruch der Ausgangspunkt ist, an dem sich die Geister scheiden. Entweder man arbeitet daran weiter, man möchte damit umgehen, oder man möchte es nicht. Und ich glaube, dass man das initiieren kann, und ich glaube, dass man das auch auffangen muss, in Form dessen, was wir mit der Prozessbegleitung beispielsweise getan haben […].*
> *(Anhang, Anlage IV: Gespräch 2013_1: 4, hier: 504)*

Aktiviert wird ein Bewusstwerdungsprozess, verbunden mit dem Drang der Pädagog*innen nach einer (Gegen-)Position. Mit Bezug zu Freire wird diese (Gegen-)Position als Wunsch nach Freiraum gelesen (vgl. Freire 1981: 95–99). Im Spiel mit dem Widerspruch zwischen der Erwartung einer Dienstleistung und der zuvor erlebten Selbstbestimmtheit wird dieser Wunsch nach Freiheit sichtbar und macht die Formulierung einer (Gegen-)Position sowie die Notwendigkeit, sich für diese zu entscheiden, erst möglich. Freire beschreibt, dass diese Freiräume entdeckt werden müssen. Er fragt folglich danach, was sie ausmacht. Um allerdings einen Freiraum zu entdecken und darüber nachzudenken, was ihn ausmacht, braucht es zunächst ein Bewusstsein dafür, dass es ihn gibt. Zudem ist Dialogfähigkeit nötig, um ihn kollektiv zu imaginieren und die gegenwärtige Situation als veränderbar zu begreifen (vgl. Freire 1981: 96). Damit schließt eine beziehungstheoretische Perspektive an das Konzept einer befreienden Pädagogik an (Freire 1970/1991).
Wird alsdann das Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* hinzugezogen, bei der Kritik nicht auf der normativen Grundlage einer Subjektzugehörigkeit entsteht, sondern auf vieldimensionalen Standpunkten, die ein Netzwerk bilden, wird deutlich, dass eine künstlerisch-edukative Praxis in Anlehnung an Freire im Dialog entstehen muss. Einem Dialog, der Perspektiven einbezieht, verschiebt, *erweitert* und dekonstruiert. Einem Dialog, der in der Praxis erprobt wird, *Beziehungsweisen aufbaut,* sichtbar macht und ein Bewusstsein für Ungleichheitsverhältnisse

herstellt. Das Fortbildungskonzept stellte diesen Dialog von Beginn an und im Abgleich mit den Bedingungen des Kontextes sowie denen der Akteur*innen her:

> *[...], dass wir halt letztlich von Mal zu Mal konkret die Inhalte geplant haben. Dass wir uns wahnsinnig stark darüber auseinandergesetzt haben, wie das mit allem zusammenpasst. Mit der künstlerischen Position, mit der Lehrer- oder Erzieherposition, und mit dem, was wir am Anfang als Idee hatten. Und dass es halt keine festgeschriebene Idee war, sondern dass diese festgeschriebene Idee sich letztlich den Gegebenheiten entsprechend angeglichen, verändert und neu orientiert hat. Und dass man selbst dabei auch an Grenzen kommt, aber eben Teil dieser Prozesse ist, und eben seine eigenen Visionen auch überdenken muss. Und das finde ich einen wichtigen Teil von Veränderungsprozessen. (Anhang, Anlage IV: Gespräch 2013_1: 15–16, hier: 504)*

Die Verknüpfung unterschiedlicher Situierungen bildet entlang ihrer Interaktionen Widersprüche ab, die sich als (Gegen-)Position formen können und zeigt dabei Grenzen, Aus- und Einschlüsse auf. Menschliche und nicht menschliche Körper stellen den Ausgangspunkt für diese Interaktionen dar. Wird überdies kontinuierlich ein Dialog praktiziert, kann mit Adamczak formuliert werden:

> *Damit wird ein anderer Blick auf kapitalistische Vergesellschaftung möglich. Dieser beansprucht nicht, wahrer oder wesentlicher zu sein als andere Kapitalismustheorien. Er behauptet nicht, radikaler oder umfassender zu sein als andere Kapitalismuskritiken. Er verlangt allerdings danach, die Überwindung von Kapitalismus anders zu konzipieren als in Begriffen der Negation, der Reform oder der Subversion. Nicht darum, Kapitalismus besser zu verstehen, geht es, sondern darum, ihn leichter zu verändern. Aus einer beziehungstheoretischen Perspektive erscheint Kapitalismus weder als geschlossenes System noch als Antagonismus unverbundener Klassenblöcke, sondern als Gefüge von ineinandergreifenden Beziehungsweisen, lebendiger wie dinglicher. (Adamczak 2017/2019: 248)*

Adamczak stellt die Frage: „Wenn die Subjekte von objektiven Verhältnissen hervorgebracht werden, welches Subjekt bringt dann veränderte objektive Verhältnisse hervor?“ (Ebd.: 255) Die Fragestellung wird im Kontext dieser Studie aufgegriffen, mit dem Fokus darauf, wie der Individualisierung und Vereinzelung innerhalb der institutionalisierten kapitalistischen Gesellschaftsordnung mit einer künstlerisch-edukativen Praxis begegnet wird.

Eine *situiert-ortlose Kritik* (Kapitel 7.4.3.1) rückt den Zwischenraum in den Blick, den Adamczak als „Ort für gesellschaftliche Veränderung“ (Adamczak 2017/2019: 255) beschreibt. Während der Fortbildung verschieben sich die Perspektiven. Die künstlerisch-edukative Praxis eröffnet Raum dafür, die eigenen Widersprüche wahrzunehmen und als Differenz zu erleben, wie die Kulturagent*in resümiert:

> *Die Widersprüche, die man selber formuliert, die Wünsche und Erwartungen, die man hat, die verändern sich einerseits, und um darauf zu kommen, was du sagst, ich will einen Rucksack und am Ende merke ich vielleicht, dass dieser Rucksack, obwohl ich die ganze Zeit meckere, dass ich ihn nicht habe, gar nicht benötigt wird, und ich andere Wege finden kann, ist etwas, was vielleicht zusammengehört, weil ich ja mit einem bestimmten Wunsch in etwas hineingehe.*
> *(Anhang, Anlage IV: Gespräch 2013_1: 6, hier: 504)*

Als grundlegend für einen solchen Ort gesellschaftlicher Veränderungen beschreibt Adamczak *Beziehungsweisen* zwischen menschlichen und nicht menschlichen Akteur*innen. Sie basieren aus ihrer Perspektive auf vier Annahmen:
*Beziehungsweisen* haben erstens „zugleich für die sozialen Verhältnisse der Produktionssphäre wie der Reproduktionssphäre Gültigkeit“ (Adamczak 2017/2019: 255–256). Damit wird es möglich, unterschiedliche Ebenen der (Re-)Produktion (Mikro- und Makroebene) gleichzeitig zu analysieren und ihre Relationen im Zwischenraum als Wendepunkte von Ausrichtungen zu fokussieren. Mit *Beziehungsweisen* werden damit zweitens die Verhältnisse zwischen Subjekt und Institution, zwischen Handlung und Struktur sicht- und verhandelbar (vgl. ebd.: 256). Sie eröffnen aus dieser Perspektive drittens die Möglichkeit,

> *Veränderungen als Ergebnis pluraler kollektiver Praxis zu verstehen, das heißt weder als Regierung eines zentralistisch verfassten Staatssubjekts noch als voluntaristische Aktion widerständiger Individuen. Sowohl die Idee des totalen Bruchs als auch der ewigen Subversion lässt sich so überwinden. Es geht darum, eine doppelte Idee zurückzuweisen, die Idee des Einzelnen und die Idee des Ganzen, oder in die Sprache des Politischen übersetzt: die Idee des Individuums und die Idee des Staates, […]. Es geht darum, Kollektivität nicht zu „dem Kollektiv“ zu essenzialisieren, das wie „die Partei“ zum Subjekt wird – und mit einer einzelnen Stimme spricht […]. Nicht um den Punkt geht es also und nicht um den Kreis, sondern um Linien, Knoten oder Schlaufen: Verbindungen. (Ebd.: 256)*

Mit dem Begriff *Beziehungsweisen* werden die Verbindungen, das Dazwischen fokussiert. Im Kontext dieser Studie wird es damit möglich, künstlerisch-edukative Praxen als in sich bewegliche Prozesse, als situiert-ortlose Praxis zu beschreiben. Als Handlungsweisen, die im Sinne einer *situiert-ortlosen Kritik* weder abgeschlossen noch fixierbar sind und so viertens „Solidarität ins Zentrum […] rücken, die wesentlich ein Beziehungsgeschehen ist" (ebd.: 257). Das Verhältnis zwischen pluralen Positionen wird also mit dem Begriff der *Beziehungsweisen* hervorgehoben. Adamczak arbeitet heraus, dass es nicht die individuelle Praxis der Subversion ist, die eine institutionalisierte kapitalistische Gesellschaftsordnung destabilisiert, sondern „die geteilte Praxis kollektiver Gegenöffentlichkeiten (Schirmer 2010)" (ebd.: 236). Geht es also um die Frage der Veränderbarkeit, braucht es mit Adamczak prozessuale, bewegliche *Beziehungsweisen* als Formen sozialer Organisation (vgl. ebd.: 236–237). Sie fasst zusammen:

> *Spezifische Beziehungen entstehen in der Zeit, bilden mehr oder weniger stabile Plateaus aus und verändern sich wieder. Damit ist nicht nur der Begriff der Beziehung temporalisiert, sondern auch ein konkreter Maßstab für gesellschaftliche Veränderung gegeben: Soziale Transformation bedeutet Verschiebung von Beziehungen. (Ebd.: 244–245)*

In den Blick gerät, dass die Verhältnisse zwischen Handlung und Struktur, zwischen Individuum und Institution auf sozialen *Beziehungsweisen* beruhen. Sie bewegen sich in einem zeitlich begrenzten Rahmen und sind formbar. Das heißt, sowohl die Positionierungen als auch ihre Verhältnisse zueinander sind ausschlaggebend dafür, eine kollektive Handlungsmacht temporär zu entwickeln (Kapitel 8.2.5.2).

Adamczak beantwortet die Frage nach solidarischen *Beziehungsweisen* daher sozialtransformatorisch. Es geht ihr um vielfältige Verbindungen und plurale *Beziehungsweisen* der Solidarität, die sie den auf Vereinzelung und Spaltung beruhenden kapitalistischen Relationen gegenüberstellt. Auch sie unterstreicht, dass befriedigende *Beziehungsweisen* „nicht als harmonistisch konzipiert werden [dürfen], sondern als konfliktfähig, nicht als reibungslos, sondern als knarzig-flirrend (Hörbe 1999)" (Adamczak 2017/2019: 274). Kollektive Subjektpositionen, verstanden als Netz unterschiedlicher Positionierungen, eröffnen aufgrund ihrer Interaktionen vieldimensionale Standpunkte. Sie werden zu Wendepunkten von Ausrichtungen, wenn sie als eine situiert-ortlose und nicht fixierbare Lokalisierung verstanden werden. Entlang der Wendepunkte wird es möglich, die Bedingungen zu reflektieren. Wird der Fokus auf die sozialen *Beziehungsweisen* gelegt, werden mit der Reflexion auch die Konstruktion von Positionen und dualen Dilemmata sowie Widersprüche sichtbar. So werden etwa bestehende Normierungen und Werte ausgehend von institutionellen Widersprüchen verhandelbar, wie mit Spivak (Kapitel 3.1) und hooks (Kapitel 8.2.4.1; Kapitel 8.2.4.3) gezeigt worden ist.

Aus ihrer Perspektive markieren die Widersprüche einen Riss im Gewebe, von dem aus gesellschaftliche Verhältnisse reflektierbar werden.
In der Fortbildung wird ein solcher Riss sichtbar, als die künstlerisch-edukative Praxis mit den Widersprüchen zwischen Dienstleistung und Selbstbestimmung spielt und die Positionen der Akteur*innen in Relation zu den Regeln der institutionellen Organisation stellt. Das Verhältnis von Verantwortung und Macht tritt deutlich hervor. *Beziehungsweisen* können also eine normative Ordnung gesellschaftlicher Vereinzelung offenlegen, oder wie Adamczak zusammenfasst:

> *Die solidarischen Beziehungsweisen, die dabei entstehen sollen, sind solche, in denen Abhängigkeit nicht geleugnet und verdinglicht, sondern als auch konfliktuöse anerkannt wird. Nur so wird es möglich, auf Grundlage differenter Positionalitäten das Verhältnis von Abhängigkeit und Freiheit egalitär zu gestalten. Statt Einheit des Zwangs und bindungsloser Differenz kann das Gemeinsame dann als das erscheinen, das die Vielen miteinander teilen. Als Gleiche und Freie in Solidarität.*
> *(Adamczak 2017/2019: 285)*

Das Praktizieren einer reflektierten Unfügsamkeit geht dem Bilden solidarischer *Beziehungsweisen* voraus und ist eng mit einem Bewusstwerdungsprozess verbunden. Neben dem Positionieren und Fokussieren der Relationen zwischen menschlichen und nicht menschlichen Körpern geht der Umkehrung eines Widerspruchs seine Sichtbarmachung vorweg. Eine künstlerisch-edukative Praxis eröffnet Spielweisen, sowohl die verschiedenen Positionen als auch ihre *Beziehungsweisen* zu experimentieren. Wird es darüber hinaus möglich, einen unauflösbaren Widerspruch wie (Un-)Sinn (EINBLICK in Kapitel 5.2.1) ins Bewusstsein zu rücken, kann gemeinsam eine Entscheidung getroffen werden, eine Entunterwerfung zu praktizieren. Die Produktion von (Aushandlungs-)Räumen kann dazu beitragen, ein Bewusstsein für die eigene (Macht-)Position herzustellen, um im Dialog Verantwortung für sie zu übernehmen. Gewiss wird eine künstlerisch-edukative Praxis den Widerspruch – der mit Spivak als *double bind* beschrieben worden ist – nicht auflösen können. Sie kann im Sinne Mörschs eine Praxis des „Sich-selbst-Widersprechens“ (vgl. Mörsch 2012k: 55–77) experimentieren und Spannungsverhältnisse inszenieren, mit denen die Widersprüche sicht- und experimentierbar werden, beispielsweise entlang eines kollektiven Widerstands. Ein bewegliches Gefüge aus *Beziehungsweisen* benötigt darüber hinaus solidarische Formen des Miteinanders, soll eine Gemeinschaft imaginiert werden, die auf Gegenseitigkeit beruht. Wird das Aushandeln einer möglichen Gemeinschaft in einem solchen Gefüge aus *Beziehungsweisen* und Interaktionen imaginier- und experimentierbar?
Die Reflexion der eigenen Position im Verhältnis zu ihren menschlichen und nicht menschlichen *Beziehungsweisen* ist ein Ausgangspunkt, für ein Bewusstsein zu sensibilisieren, mit

dem sich soziale Ungleichheit ausgehend von Widersprüchen darstellt. Künstlerisch-edukative Projekte können einen Rahmen eröffnen, an der Gestaltung der Welt teilzunehmen. Indem strukturelle Hegemonien auch in ihrer Doppeldeutigkeit offengelegt und mit den eigenen Zuschreibungen, Erwartungen und Visionen in Relation gesetzt werden, können reproduktive Erzählungen sozialer Strukturen verhandelbar werden, wie eine der Initiator*innen der Fortbildung zusammenfasst:

> *Also das finde ich auch interessant, die Widersprüche, mit denen man konfrontiert ist, die letztlich ein[en; S. B.] Widerstand in Bezug auf die eigene Veränderbarkeit zeigen. (Anhang, Anlage IV: Gespräch 2013_1: 17, hier: 505)*

Das Reflektieren und In-Beziehung-Setzen produziert im Rahmen eines künstlerisch-edukativen Prozesses einen Zwischenraum.
Die Interaktionen der Kulturagent*in sind entlang der Codierungen *forschender Habitus*, *erweitern, vormachen/tun/teilen*, *verdichten* und *Beziehungsweisen aufbauen* ausdifferenziert worden. Als situierte Vorgehensweisen konnte eine künstlerische-edukative Praxis als forschende Praxis konzeptualisiert werden, die von folgenden Qualitäten angeleitet wird: Dialogfähigkeit, Kompliz*innenschaft, Bewusstsein bilden, Involviertsein, Perspektivwechsel initiieren, Gegenseitigkeit, (Selbst-)Reflexion, Spannungsverhältnisse inszenieren und kollektiver Widerstand.
Das folgende Kapitel wird mit einer knappen Zusammenfassung eine künstlerisch-edukative Praxis einführen, ausgehend von ihrer theoretischen Situierung (Kapitel 4). Anleitend für Kapitel 8.3 ist die Frage nach den Rahmenbedingungen einer reflektierten Unfügsamkeit im Kontext künstlerisch-edukativer Praxen. Kapitel 8.4 und 8.5 stellen die Frage ins Zentrum, wie neue Figuren des gesellschaftlichen Miteinanders imaginiert werden können.

## 8.3 Organisation: Reflektierte Unfügsamkeit künstlerisch-edukativer Zusammenarbeit praktizieren

Mit dem Begriff künstlerisch-edukative Praxis ist in Kapitel 4 eine Praxis eingeführt worden, die sich in einem Feld zwischen Künsten und Bildung ansiedelt sowie eigene künstlerische Praktiken und Ansätze im kollaborativen Austausch mit einer Vielzahl von Akteur*innen entwickelt. Es werden explizit Alltagspraktiken einbezogen, um in Aushandlung und Interaktion unterschiedlicher Positionen Werte und Normierungen gesellschaftlicher und institutioneller Verhältnisse in den Fokus zu rücken. Historische Diskurse und Effekte auf das Handeln der Akteur*innen werden reflektiert und sind ebenfalls Teil der Praxis (vgl. Mörsch/Pinkert 2006). Das heißt, der Kultur- und Kunstbegriff selbst ist Teil einer Reflexion. Die Autorin der

vorliegenden Studie bezieht sich auf einen Kulturbegriff, der historische Einschreibungen, Körper, Begriffe und Dinge eines kolonial geprägten Weltverständnisses hinterfragt (Kapitel 3). Widerstände und Konflikte werden aus dieser Perspektive als Bestandteil einer künstlerisch-edukativen Praxis betrachtet und ein Praktizieren mit ihnen entwickelt.
Mit Bezug zur Dekonstruktion konnte ausgearbeitet werden (Kapitel 4.1), dass sich jede Aktion und jede Situation, in der eine Produktion künstlerisch-edukativer Praxis entsteht, in einem System von Bezügen befindet. Das heißt, mittels Dekonstruktion können Strukturen sichtbar gemacht, innere Widersprüche aufgespürt und in der Folge möglicherweise verschoben oder verändert werden. Sollen Widersprüche als Möglichkeit für Dissens und Unerwartetes verstanden werden, müssen auch die bestehenden Zugehörigkeitskontexte, Normalitätserwartungen, erlernte Praktiken und handlungsrelevante Verständnisse einer Reflexion unterzogen werden. Wird entsprechend einbezogen, dass Normalitätserwartungen erst dann neu konzipiert werden können, wenn dem Produktionsverhältnis von Begriffen und Praktiken in der jeweiligen Praxis begegnet wird (Kapitel 3.1), liegt auf der Hand, dass eine künstlerisch-edukative Praxis dieses Verhältnis in ihre Prozesse einbeziehen, verhandeln und reflektieren muss.

*Welche Rahmenbedingungen werden dafür benötigt?*

*Und wie werden im Austausch unterschiedlicher Positionen bestehende Strukturen in Bewegung versetzt und im Dialog neue Figuren des gesellschaftlichen Miteinanders experimentiert?*

Die vorangegangenen Kapitel 8.1 bis 8.2 konzeptualisieren das situierte Vorgehen der Kulturagent*in im Rahmen einer künstlerisch-edukativen Praxis, um davon ausgehend in den folgenden Kapiteln die Konzeptualisierungen theoretisch auszudifferenzieren. Kapitel 8.3.1 wird das Ziel der Studie fokussieren, Praxisqualitäten für die Entwicklung einer reflexiven Praxis entlang von Paulo Freire zusammenzufassen. Im anschließenden Kapitel 8.3.2 werden auf dieser Grundlage die Prozessqualitäten eines (Aushandlungs-)Raums für eine kollaborative Zusammenarbeit von Künstler*innen, Pädagog*innen und Kulturagent*in entlang von Henri Lefebvre beschrieben und in Kapitel 8.3.3 zusammengefasst. Entlang der Prozessqualitäten eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums führt Kapitel 8.4 drei sich aufeinander beziehende Denkfiguren aus, die das Imaginieren solidarischer *Beziehungsweisen* in der Schule haben kann. Das abschließende Kapitel 8.5 diskutiert, wie ausgehend von diesen Denkfiguren das Imaginieren einer möglichen Zukunft eröffnet werden kann.

### 8.3.1 Die Umkehrung des Widerspruchs praktizieren: künstlerisch-edukative Prozesse als situiert-ortlose Praxis

Ziel des folgenden Kapitels ist es, Praxisqualitäten für die Entwicklung einer reflexiven Praxis zusammenzufassen. Ausgehend von dem situierten Vorgehen der Kulturagent*in und einiger Praxiseinblicke konnte ein Bild von ihrer Arbeitsweise vorgestellt werden, mit dem künstlerisch-edukative Prozesse als reflektierte Unfügsamkeit praktiziert und als situiert-ortlose Praxis erforscht, *erweitert*, vorgemacht, verdichtet und in Beziehung gestellt werden.
Mit Bezug zu den fünf fokussierten Codierungen *(forschender Habitus, erweitern*, *vormachen/tun/teilen*, *verdichten*, *Beziehungsweisen aufbauen)* der situierten kulturagentischen Praxis sind zehn Konzeptualisierungen in Kapitel 8.2 theoretisiert worden: künstlerisch-edukative Praxis als forschende Praxis, Dialogfähigkeit, Kompliz*innenschaft, Involviertsein, Perspektivwechsel initiieren, Bewusstsein aufbauen, Gegenseitigkeit, (Selbst-)Reflexion, Spannungsverhältnisse inszenieren, kollektiver Widerspruch. Die Frage, wie im Rahmen künstlerisch-edukativer Praxis eine reflexive Praxis aufgebaut werden kann, wird entlang der Konzeptualisierung *Dialogfähigkeit* ausgeführt. Dialogfähigkeit ist als Voraussetzung beschrieben worden, um in der künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit eine reflexive Praxis einzuführen.
Mit Blick auf die Theorie kultureller Aktion werden die bereits genannten vier Dimensionen – Einheit zur Befreiung, Kooperation, kulturelle Synthese und Organisation – hinzugezogen, die Paulo Freire als Grundlage beschreibt, um Dialogfähigkeit aufzubauen.

#### 8.3.1.1 Dialogfähigkeit: Einheit zur Befreiung

Die Theorie der kulturellen Aktion (vgl. Freire 1970/1991: 105–157) baut auf einem dialogischen Denken auf und beschreibt Praxis als Verhältnis zwischen Aktion und Reflexion, mit der die Welt verwandelt wird. Dialogfähigkeit beschreibt Freire wiederum als Relation zwischen Praxis und Theorie (vgl. ebd.: 105). Damit formuliert er eine Voraussetzung für Dialogfähigkeit, die mit Rückblick auf die historisch gewachsene Struktur künstlerisch-edukativer Praxis nur gelingen kann, wenn der Trennung von Praxis und Theorie reflektierend begegnet wird (Kapitel 3.1; Kapitel 7.2; Kapitel 7.4). Reproduziert wird anderenfalls eine hegemoniale sowie kapitalistische Gesellschaftsordnung, deren Funktionieren auf Vereinzelung, Spaltung, Entfremdung und Ungleichheit aufbaut (vgl. Fraser 2023) und das Verhältnis zwischen Körpern, Räumen, Dingen und Sprache bestimmt (Lefebvre 1974/2000; Kapitel 3.1). Um diesem Produktionsverhältnis zu begegnen, wird der Begriff des ‚Verlernens' in Kapitel 3.1 eingeführt (vgl. Spivak 1990: 9). Spivak mahnt mit der Formulierung des ‚Verlernens' an,

das Gelernte nicht zu vergessen, sondern bestehende hegemoniale Narrative in Praxen und Diskursen zu befragen und zu reflektieren. Die Umkehrung zeigt deutlich: Wird das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis nicht in den Blick genommen, werden Narrative nicht erlebt, befragt und reflektiert. Vielmehr reproduziert die bestehende hegemoniale und kapitalistische Gesellschaftsordnung nur das, was in sie eingewebt worden ist. Dialogfähigkeit würde in Entsprechung dazu nicht entwickelt und praktiziert werden.
Mit Rückgriff auf Lefebvre entstehen Widersprüche allerdings in einer Dreiheit zwischen gesellschaftlichem Handeln, gesellschaftlicher Erfahrung und gesellschaftlichem Denken. Diese triadisch-dialektische Relation eröffnet einen Raum, in dem Differenz experimentierbar wird (Kapitel 7.4.1.3; Kapitel 7.4.3.2). Dialogfähigkeit basiert in Anlehnung an diese Dreiheit auf dem Gedanken, hegemoniale Lehr- und Lerngewohnheiten durch eine intervenierende, situiert-ortlose und (selbst-)reflexivePraxis zu hinterfragen, zu überprüfen und zu verändern. Spivak ergänzt 2017 ihren Gedanken des ‚Verlernens' aus den 1990er Jahren und schlägt vor, dass Privilegien dazu genutzt werden sollten, positiv das Lernen zu sabotieren und gegen den Strich zu lesen (vgl. Spivak 2017: 2:45–3:11). Damit spricht sie neben (Selbst-)Reflexion und *situiert-ortloser Kritik* den Aspekt der Intervention an. Einerseits wird der Körper in den Prozess des ‚Verlernens' einbezogen. Andererseits ermutigt Spivak, Unterbrechungen explizit zu produzieren, Verschiedenheit verhandelbar zu machen, ohne sie als Gegensatz zu etablieren oder die Annahme zu vermitteln, Unterschiede und soziale Ungleichheit in ihren Widersprüchen seien überwindbar (Kapitel 3.1.2). Mit der Theorie der kulturellen Aktion schlägt Freire bereits 1970 und in vorwegnehmender Korrespondenz zum ‚Verlernen' nach Spivak ein Konzept vor, mit welchem Veränderungsprozesse als kollaborative, intervenierende, situiert-ortlose und (selbst-)reflexive Praxis verstanden und unter Einbezug von sozialer Ungleichheit die am Prozess Beteiligten involviert werden. Er formuliert:

> *Es ist absolut entscheidend, daß die Unterdrückten am revolutionären Prozeß mit einer zunehmend kritischen Wahrnehmung ihrer Rolle als Subjekt der Veränderung teilnehmen. (Freire 1970/1991: 106)*

Damit beschreibt er ein Ziel dialogischer Aktionen, das jedem Veränderungsprozess vorausgeht: Das Involviertsein all derjenigen, die diesen Prozess initiieren. Jeder Veränderungsprozess ist von (Ungleichheits-)Verhältnissen durchzogen und bedarf einer Übereinstimmung derjenigen, die diese Verhältnisse ändern möchten. Er führt aus:

> *Die Erreichung ihrer Einigkeit [bedarf – S. B.] einer Form kultureller Aktion, durch die sie das Warum und Wie ihrer Gewöhnung an die Wirklichkeit erkennen lernen – das erfordert Entideologisierung. (Ebd.: 148)*

Um folglich einen Veränderungsprozess zu initiieren, muss er gemeinsam organisiert werden (vgl. ebd.: 150). Die Konzeptualisierung Involviertsein (Kapitel 8.2.3.2) hebt dieses Anliegen hervor. Die Kulturagent*in betrachtet sich darüber hinaus selbst als aktiver Teil des Erfahrungsprozesses einer künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit. Zudem sucht sie nach Formen, die Schulakteur*innen in die Prozesse einzubeziehen. Einheit zur Befreiung bedeutet mit Freire, die Gemeinschaft als Ganzes zu fordern, um ein Gesamt-Bewusstsein zu fördern und damit auch Kritikfähigkeit im Sinne einer *situiert-ortlosen Kritik.* Je mehr allerdings die Menschen voneinander entfremdet sind, desto leichter ist es, sie zu spalten und die Vereinzelung zu erhalten. Freire formuliert:

> *Während in der antidialogischen Aktionstheorie die Herrschenden zwangsläufig die Unterdrückten spalten, um dadurch den Zustand der Unterdrückung um so mehr aufrechtzuerhalten, müssen die Führer in der dialogischen Theorie sich einer unermüdlichen Anstrengung widmen, um unter den Unterdrückten – und zwischen den Führern und den Unterdrückten – Einheit zu schaffen und so Befreiung herbeizuführen. (Ebd.: 147)*

Dialogfähigkeit basiert in Entsprechung dazu auf gemeinsamen Erfahrungen. Die Kulturagent*in versteht eine gemeinsame Erfahrung als Grundvoraussetzung dafür, Situierung zu verhandeln und Standpunkte in Bewegung zu versetzen.

### 8.3.1.2 Dialogfähigkeit: Kooperation

Im Anschluss an Freire wird *vormachen/tun/teilen* daher zu einer der wichtigsten Vorgehensweisen der Kulturagent*in, um eine Dialogfähigkeit zwischen den unterschiedlichen Positionen (Lehrpersonen, Künstler*innen, Kulturagent*in, Schüler*innen, pädagogische Fachkräfte und weiteren) zu eröffnen und zu experimentieren. Das gemeinsame Tun verbindet unterschiedliche Positionen miteinander. Um *Beziehungsweisen* und Verbindungen zwischen menschlichen und nicht menschlichen Körpern aufzubauen und diese gemeinsam zu reflektieren, ist es zudem nötig, in einen bewussten und gemeinsamen Prozess mit den beteiligten Akteur*innen zu gehen. Eine künstlerisch-edukative Praxis kann im Austausch mit weiteren Positionen dabei unterstützen, ein Bewusstsein für den eigenen Standpunkt zu entwickeln. Sich als Teil der Struktur zu betrachten, ist folgerichtig eine wesentliche Voraussetzung dafür, einen Veränderungsprozess anzustoßen. Wenn Kunst und Bildung dabei nicht als zentrale Macht- und Herrschaftstechniken reproduziert werden sollen, ist es jedoch wichtig, die künstlerisch-edukativen Prozesse gemeinsam zu reflektieren (Kapitel 3.1; Kapitel 8.2). Damit geht

einher, dass die Bereitschaft sowie das Bewusstsein dafür entwickelt werden, die Perspektive auf die eigene Position und Rolle zu verschieben.
Die Kulturagent*in begegnet dieser Voraussetzung, indem sie kontinuierlich Erwartungen, Wünsche, Motivationen und Expertisen sowie Zuschreibungen, Gewohnheiten und Routinen in Beziehung zueinander bringt, um Konventionen zu hinterfragen, die Wahrnehmung durch Interventionen zu verschieben oder zu verhandeln und bestehende hegemoniale Strukturen zu unterlaufen. Sie selbst geht in den verschiedenen Situationen der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Personen Verbindungen ein, um den eigenen Standpunkt kontinuierlich zu reflektieren, zu hinterfragen und neu auszurichten. Mit der Konzeptualisierung Kompliz*innenschaft setzt die Kulturagent*in den mit einem Veränderungsprozess verbundenen Konflikten, Herausforderungen und Dissensen sowie hervortretenden Gewalt- und Ungleichheitsverhältnissen ein Unterstützungssystem aus menschlichen und nicht menschlichen Körpern entgegen. Dieses Unterstützungssystem ermöglicht ihr, die eigene Praxis kontinuierlich zu reflektieren. Zugleich *erweitert* sie die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit und verbindet Positionen und Selbstverständnisse miteinander. Perspektiven werden in den Austausch gebracht, *Beziehungsweisen* aufgebaut und in Relation zueinander als beweglich erfahrbar. Freire beschreibt Kooperation als ein Zusammenfinden von Subjekten, um die Welt zu benennen. Werden die *Beziehungsweisen* also in den Fokus gerückt, wird es möglich, entlang von Kooperationen den eigenen Standpunkt in Relation zu weiteren Positionen zu reflektieren und überdies im Dialog mit weiteren Körpern zu verändern. Er fasst zusammen:

> *So führt die Kooperation dialogische Subjekte dazu, ihre Aufmerksamkeit auf die Wirklichkeit zu konzentrieren, durch die sie vermittelt werden und die sie dadurch, daß sie als Problem formuliert wird, herausfordert. Die Antwort auf diese Herausforderung ist die Aktion dialogischer Subjekte auf die Wirklichkeit, um sie zu verändern. (Freire 1970/1991: 144)*

Erst die Inblicknahme von *Beziehungsweisen* ermöglicht Begegnungen in einer Vielfalt von Verbindungen. Diese mannigfaltigen Begegnungen bilden die Grundlage, sich der Individualisierung und Vereinzelung in einer kapitalistischen Gesellschaftsorganisation bewusst zu werden. Daneben unterstreicht Freire einmal mehr die Notwendigkeit der Entwicklung eines Bewusstseins für die eigene Situierung innerhalb des Gefüges:

> *Das Ziel dialogischer Aktion [besteht] darin, den Unterdrückten die Entscheidung zur Veränderung einer ungerechten Wirklichkeit dadurch zu ermöglichen, daß sie ihre Anpassung begreifen, das heißt, ein kritisches Bewußtsein entwickeln. (Ebd.: 149)*

Im Rahmen künstlerisch-edukativer Praxen interagieren kollektive Subjektpositionen miteinander. Als Netz unterschiedlicher Positionierungen produzieren sie Wendepunkte von Ausrichtungen, vorausgesetzt, sie entwickeln ein Bewusstsein für ungleiche und plurale *Beziehungsweisen*. Mit einem Wendepunkt wird es möglich, situierte Bedingungen zu reflektieren. Wird der Fokus darüber hinaus auf die sozialen *Beziehungsweisen* gelegt, werden mit der Reflexion auch die Konstruktion von Positionen sowie Widersprüche sichtbar. Die Kulturagent*in reagiert darauf, indem sie im Austausch mit den an einer künstlerisch-edukativen Praxis beteiligten Personen nach Formen, Methoden, Umgangsweisen und Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit sucht.

### 8.3.1.3 Dialogfähigkeit: Kulturelle Synthese

Das Inszenieren von Spannungsverhältnissen ist ein Beispiel dafür, wie die Kulturagent*in im Austausch mit den beteiligten Personen und entlang der künstlerisch-edukativen Prozesse Spielweisen eröffnet, um beispielsweise Rollenverständnisse zu hinterfragen, Widerstände sichtbar und Rahmungen spürbar zu machen. Gewohnheiten, Routinen und Zuschreibungen werden dabei in Bewegung versetzt. Zwischen den zum Teil sehr widersprüchlichen Positionen aller beteiligten Körper werden im gemeinsamen *Tun Beziehungsweisen* zur Debatte gestellt. Rahmenkollisionen werden möglich, wenn zunächst eine Positionierung stattfindet, mit der sich die Beteiligten in den Raum einschreiben und zudem bewusst Überschreitungen inszeniert und gesucht werden (Kapitel 8.2.4.3). Die Inszenierung einer Unterbrechung kann eine erste Aufmerksamkeit für die Gewohnheiten, Routinen und Praktiken herstellen.
Selbstverständnisse, Befürchtungen und individuell erlebte Widersprüche werden im künstlerisch-edukativen Tun gemeinsam mit weiteren Akteur*innen verhandelt und in Beziehung gestellt, indem Formen des Miteinanders, der Verknüpfung und des Verbindens kollektiv experimentiert werden. Entlang der vieldimensionalen Standpunkte wird es möglich, die Widersprüche zu hinterfragen und in Relation zu den strukturellen Bedingungen einer institutionalisierten und kapitalistischen Gesellschaftsordnung (vgl. Fraser 2023) wahrzunehmen. Dieser Prozess führt in der Schule allerdings nicht zwangsläufig zu einer gemeinsamen Reflexion, einem „Sich-selbst-Widersprechen“ (vgl. Mörsch 2012k: 55–77), einem kollektiven Widerstand oder einem Hinterfragen von Machteffekten. Mechanismen wie Distinktion und Selbstregulierung können selbst entlang dieser Praxis reproduziert werden. Oftmals werden die Reproduktionen erst identifizierbar, wenn eine Differenzerfahrung im Sinne eines „Sich-selbst-Widersprechens“ hegemoniale Bildungsansprüche sowie deren Ökonomisierung sichtbar macht (EINBLICK in Kapitel 5.2.1; Kapitel 8.2.4.2). Die Reflexion der eigenen Position im Verhältnis zu ihren menschlichen und nicht menschlichen *Beziehungsweisen* ist

daher die Grundlage dafür, das Bewusstsein zu sensibilisieren, mit dem strukturelle Hegemonien auch in ihrer Doppeldeutigkeit offengelegt werden können.
Eine künstlerisch-edukative Praxis wird die Doppeldeutigkeit von Widersprüchen nicht auflösen können, sie werden allemal als bewegliches Gefüge pluraler *Beziehungsweisen* spielbar. Adamczak weist jedoch darauf hin, dass aus der Verknüpfung unterschiedlicher Situierungen Handlungsmacht entwickelt wird (vgl. Adamczak 2017/2019: 255). Das heißt, situiertes Wissen verbindet entlang von *Beziehungsweisen* den Widerspruch zwischen Positionierung und Bewegung im Raum (Kapitel 7.4.1.1; Kapitel 7.4.3.1). Gleichzeitig beruhen die Verhältnisse zwischen Handlung und Struktur, zwischen Individuum und Institution auf *Beziehungsweisen,* die als Formen sozialer Organisation sowohl prozessual als auch beweglich sind. Ein Perspektivwechsel vollzieht sich jedoch erst, wenn alle am Prozess Beteiligten in einen Dialog treten, um gegenwärtige Situationen und gelebte Praxen, Wissenskonstruktionen und Ungleichheit im Dialog zu befragen und ihren möglichen hegemonialen Widerspruch umzukehren. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass einem Verschieben der Perspektive ein Bewusstseinsprozess und eine damit verbundene Reflexion vorausgehen. Positionierung kann im Rahmen künstlerisch-edukativer Prozesse in Relation zu weiteren Positionen stattfinden, setzt allerdings die Entscheidung voraus, sich zudem in Beziehung zum historischen Kontext sowie zu den bestehenden hegemonialen Strukturen zu befragen und das eigene Handeln als politisch zu begreifen. Oftmals zeigen sich Widersprüche erst, wenn die *Beziehungsweisen* der Standpunkte hervortreten. Ein Austausch wird möglich, wenn das Initiieren und Praktizieren eines gemeinsamen Suchprozesses als Grundverständnis etabliert worden ist.
Künstlerisch-edukative Prozesse können als forschende Praxis (Kapitel 8.2.1.2) dafür Rahmenbedingungen eröffnen. Als solche werden sie etabliert, indem eine forschende Haltung ausgeübt wird (Kapitel 8.2.1.1). Die kontinuierliche Thematisierung und Reflexion des künstlerisch-edukativen Handelns (vgl. Fichten 2010: 17) unterstützt dabei: Indem beispielsweise ein *zirkuläres Austauschen* als Prozess des *re-reading* (Kapitel 7.4.3.2) zwischen Kulturagent*in und Forscher*in sowie zwischen Kulturagent*in und Schulakteur*innen praktiziert wird.

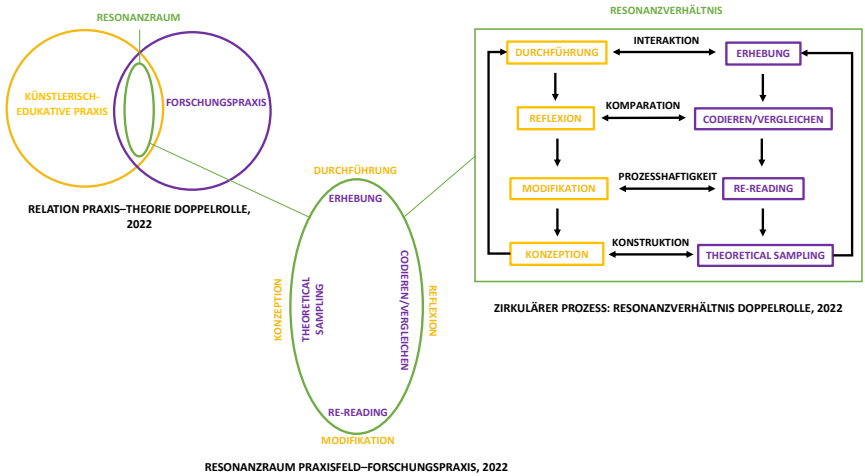



**Abbildung 8: Zirkulärer Prozess: Resonanzverhältnis Doppelrolle Kulturagent*in – Forscher*in, 2022**

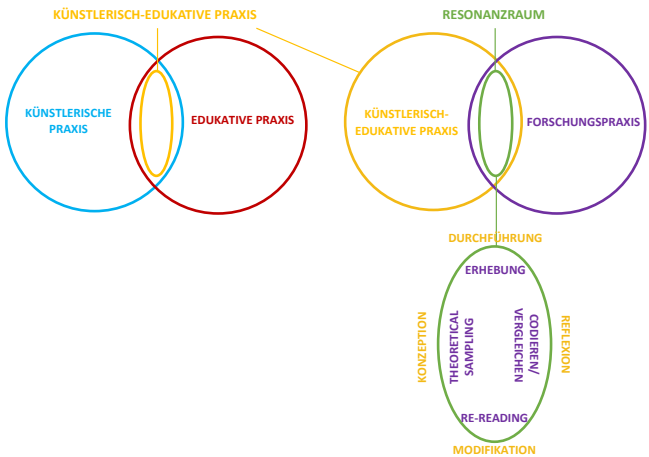



**Abbildung 9: Korrespondenz Resonanzverhältnis: künstlerisch-edukative Prozesse als forschende Praxis, 2023**

Das Resonanzverhältnis zwischen Kulturagent*in und Forscher*in wird in Abbildung 8 aufgegriffen, um die Korrespondenz dieser Arbeitsweise zu der einer künstlerisch-edukativen Praxis als forschende Praxis in der darauffolgenden Abbildung 9 abzubilden.

Eine künstlerisch-edukative Praxis bezieht den Körper performativ in den forschenden und prozessorientierten Prozess ein (vgl. hooks 1994: 11). Mittels künstlerischer Erfahrung wer-

den bestehende Strukturen und Wissenskonstruktionen hinterfragt, *erweitert* und neue Formen der Auseinandersetzung experimentiert. Brüche, Differenzen und Widersprüche werden folglich nicht nur kognitiv beschrieben, sondern entlang kollektiver und pluraler künstlerisch-edukativer Interaktionen in Beziehung zu bestehenden Strukturen, Gewohnheiten, Routinen, Handlungen reflektiert. Von der Konzeption über die Begleitung und Durchführung bis zur Reflexion bietet eine künstlerisch-edukative Praxis ein erfahrungsbasiertes und prozessuales Vorgehen an, wenn die beteiligten Akteur*innen in die unterschiedlichen Prozessschritte involviert werden. Werden diese Erfahrungen darüber hinaus kontinuierlich reflektiert und eine Projektstruktur beispielsweise ausgehend von den Reflexionen weiterentwickelt, wird ein Arbeiten möglich, dass Prozesse ernst nimmt und einer Simplifizierung und Fixierung widersteht.

Als forschende Interventionen in das System Schule konnten künstlerisch-edukative Prozesse mit Heil (vgl. Heil 2012: 31), Spivak (vgl. 2017: 2:45–3:28) und Freire (vgl. 1970/1991: 105–157) erfasst werden. Verschiedene Wissensformen werden dabei sowohl generierend als auch analysierend in den künstlerisch-edukativen Prozess einbezogen (vgl. Schulze Heuling 2017: 64). Das heißt: Wird eine künstlerisch-edukative Praxis als forschende Praxis begriffen, kann sie Herausforderungen und Bedarfe des schulischen Alltags analysieren und aus dem Prozess heraus die Vielstimmigkeit der Akteur*innen einbeziehen, ohne die Lösung vorab kennen zu müssen. Als Forschungswerkzeug kann sie zudem den Forschungsprozess als konstruktiven Bestandteil der Unterrichtspraxis begreifen. Der Unterricht wird so einer kontinuierlichen, kritischen und vielstimmigen Reflexion unterzogen. Im Austausch zwischen Lehrpersonen, Künstler*innen, Schüler*innen und Kulturagent*in wird die Unterrichtspraxis fortwährend ausdifferenziert, reflektiert, *erweitert* und modifiziert.

Geht es zudem darum, in die Schule zu intervenieren, Perspektivwechsel zu initiieren sowie eine reflektierte Unfügsamkeit zu praktizieren, ist Dialogfähigkeit als Grundvoraussetzung einer künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit beschrieben worden. Freire weist darauf hin, dass es durchaus nicht leicht ist, diese Voraussetzung umzusetzen:

> *Ihre Verfechter (oder die meisten von ihnen) glauben an die Notwendigkeit des Dialogs mit dem Volk, glauben aber nicht, daß dieser Dialog durchführbar ist, ehe man die Macht übernommen hat. Leugnen sie aber die Möglichkeit, daß Führer in kritisch erzieherischer Weise auftreten können, ehe sie die Macht erlangt haben, leugnen sie die pädagogische Qualität der Revolution als kulturelle Aktion, die in die kulturelle Revolution übergeht. Andererseits vermengen sie die kulturelle Aktion mit der neuen Bildungsarbeit, die es einzuleiten gilt, wenn einmal die Macht übernommen ist.*
> *(Freire 1970/1991: 115)*

Innerhalb einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung benötigt eine Zusammenarbeit (Kapitel 8.2) weitere Qualitäten, wie auch Freires Zitat unterstreicht. Um Dialogfähigkeit zu praktizieren, braucht es ein Bewusstsein gegenüber sozialer Ungleichheit. Zumeist entwickelt sie sich ausgehend von konkreten Praxiserfahrungen und ihrer Reflexionen. Der Plural von Erfahrung – vielfältige Erfahrungen – ist an dieser Stelle hervorzuheben (Kapitel 8.2.4.2). Eine einmalige Praxiserfahrung kann möglicherweise auf einen Aspekt struktureller Ungleichheit aufmerksam machen, legt jedoch nicht die dahinterliegende Strukturierung offen. Daher baut eine Pädagogik, die ein Bewusstsein für Ungleichheit herstellen will, neben Intervention und *situiert-ortloser Kritik* auf (Selbst-)Reflexion auf.
Erst mit dieser Dreiheit wird es möglich, jene reproduktiven Strukturen zu identifizieren, die auch eine künstlerisch-edukative Praxis durchziehen. Grundlegend dafür ist, die Akteur*innen – trotz ungleicher Voraussetzungen – an der Gestaltung des Prozesses zu beteiligen (Kapitel 8.2.3.2): von der Konzeption über die Umsetzung bis hin zur Reflexion. Freire markiert:

> *Es wäre in der Tat idealistisch, zu behaupten, Menschen seien schon durch die bloße Reflexion auf eine unterdrückerische Wirklichkeit und durch die Entdeckung, daß sie den Status von Objekten erreicht haben, zu Subjekten geworden. […] Menschen werden im echten Sinne kritisch, wenn sie die Fülle der Praxis ausleben, das heißt, wenn ihr Handeln kritische Reflexion einschließt, die ihr Denken in zunehmender Weise organisiert und sie schließlich dazu bringt, sich von einer rein naiven Kenntnis der Wirklichkeit auf eine höhere Ebene zu begeben, wo sie imstande sind, die Ursache ihrer Wirklichkeit zu begreifen. (Freire 1970/1991: 110)*

Der Aufbau einer (selbst-)reflexiven Praxis benötigt sehr viel Geduld und kollektive Praxiserfahrungen. Hierbei ist nicht zu unterschätzen, wie stark historische Strukturen in alle beteiligten Körper eingeschrieben sind. Wie bereits beschrieben, trägt oftmals erst das Erlebnis einer Differenzerfahrung (EINBLICK in Kapitel 5.2.1; Kapitel 8.2.4.2) dazu bei, dass eine Verschiebung der Perspektive stattfindet und eine reflexive Praxis auf die Zusammenarbeit angewendet wird sowie sich eine Kontextualisierung erschließen lässt. Das heißt, als Teil eines solchen (Veränderungs-)Prozesses müssen sowohl Kulturagent*innen als auch die beteiligten Akteur*innen eine (selbst-)reflexive Praxis kontinuierlich aufbauen und (weiter-)entwickeln. Sie ist Ausgangspunkt dafür, mit dem Bewusstsein über die eigene Position einen konstruktiven und kapitalismuskritischen Prozess in Gang zu setzen, mit dem es möglich wird, Dialogfähigkeit aufzubauen, Gegenseitigkeit zu experimentieren und mit konkreten Spielweisen in die Organisation der Schule zu intervenieren (Kapitel 8.2.2.1; Kapitel 8.2.4.1).

### 8.3.1.4 Dialogfähigkeit: Organisation

Die Organisation von Veränderungsprozessen basiert mit Bezug zu Freire auf Einigkeit derjenigen, die bestehende Ungleichheitsverhältnisse verändern möchten. Grundlegend dafür ist der Aufbau eines dialogischen Erfahrungs- und Lernprozesses zwischen den beteiligten Akteur*innen. Qualitäten dafür sind vorzugsweise eine Involviertheit in den gemeinsamen künstlerisch-edukativen Prozess sowie ein Bewusstsein für soziale Ungleichheit und hegemoniale Verhältnisse.

Bestehende kapitalistische Gesellschaftsordnungen und deren Relation zu der eigenen Position benötigen darüber hinaus eine (selbst-)reflexive Praxis, die im Austausch mit weiteren Standpunkten entwickelt wird und mit Perspektivwechsel und einer Praxis für Gegenseitigkeit einhergeht. Mit Gegenseitigkeit wird die Wechselseitigkeit von Handlungen, Beziehungen und Austausch in den künstlerisch-edukativen Prozess einbezogen. Ein Bewusstsein für das Bezugsgewebe der Wechselwirkungen verschiedener Formen der Unterdrückung kann entwickelt werden, indem Spielformen experimentiert werden, die die Formen der Reproduktion offenlegen. Die Bildung zu einem (selbst-)reflexiven Bewusstsein wird mit Bezug zu hooks (Kapitel 8.2.4.1) als Voraussetzung für eine Pädagogik verstanden, mit der eine Re-Konzeptualisierung von Wissen einhergeht und das Zusammenspiel von Theorie und Praxis sowie Geist und Körper fokussiert wird. Soll Gegenseitigkeit als Möglichkeit alternativer Formen des Miteinanders erfahrbar werden, müsste sie in Entsprechung dazu mit anderen Logiken verknüpft werden, wie beispielsweise der Selbstermächtigung der Lernenden, einem Lernkonzept, das auf Kulturalität (Kapitel 3.1.2) aufbaut sowie dem Einbezug von Leidenschaft und Liebe in die Lehre. Gegenseitigkeit würde dann Fürsorge, Einverständnis, Wissen, Verantwortung, Respekt und Vertrauen zwischen menschlichen und nicht menschlichen Körpern als ein bewegliches Gefüge aus Beziehungen und Interaktionen verbinden. Wissensformen würden verzahnt, Erfahrungen miteinander reflektiert und die gemeinsame Praxis als Ausgangspunkt für die Fokussierung neuer Fragestellungen betrachtet werden.

Aktiv werden – entlang einer *verdichtenden* und auf einem *zirkulären Austauschen* basierenden Arbeitsweise – ein prozessorientiertes und kollaboratives Arbeiten, eine reflexive Praxis und damit verbunden ein Bewusstsein für Verhältnisse und Kontexte, Vielstimmigkeit und Positionen sowie eine Dialogfähigkeit eingeübt. *Verdichten* ist ein zirkuläres Vorgehen, mit dem es möglich wird, eine reflektierende Praxis zu entwickeln und stetig anzuwenden sowie eine intervenierende und situiert-ortlose Praxis in den künstlerisch-edukativen Prozess einzubinden. Als prozessorientierte Vorgehensweise changiert *verdichten* daher zwischen Bewegung und Kontinuität.

In seiner dialogischen Aktionstheorie beschreibt Freire Organisation als das Gegenteil von Manipulation und als einen dialogischen Erfahrungs- und Lernprozess, um die Welt zu benennen:

> *In der Theorie dialogischer Aktion fordert Organisation Autorität, darum kann sie nicht autoritär sein. Sie erfordert Freiheit, darum kann sie nicht Zügellosigkeit sein. Organisation ist vielmehr ein in höchstem Maß erzieherischer Prozeß, bei dem Führer und Volk miteinander echte Autorität und Freiheit erfahren, die sie dann in der Gesellschaft aufzurichten versuchen, indem sie die Wirklichkeit verändern, die sie vermittelt. (Freire 1970/1991: 153)*

Entsprechend ist die Art und Weise, wie Organisation initiiert wird, ein ausschlaggebender Faktor, den Freire hervorhebt. Dabei weist der Autor auch darauf hin, dass es entscheidend ist, die historischen Zusammenhänge des gesellschaftlichen Kontextes einzuordnen und dementsprechend die historischen Produktionsverhältnisse sozialer Ungleichheit.

> *Da diese Dimensionen des Zeugnisses geschichtlich, dialogisch und also dialektisch sind, kann das Zeugnis sie nicht einfach aus anderen Zusammenhängen übernehmen, ohne zuerst den eigenen [Zusammenhang; S.B.] zu analysieren. Geht man anders vor, dann verabsolutiert und mythologisiert man das Relative, Entfremdung wird dann unvermeidlich. (Ebd.: 151)*

Organisation wird mit Freire als Prinzip verstanden, das in einer Praxis künstlerisch-edukativer Prozesse nicht aus dem Blick geraten darf. Beabsichtigen Kulturagent*innen, Veränderungsprozesse innerhalb von Schulen anzustoßen, müssen künstlerisch-edukative Projekte im Dialog mit den Schulakteur*innen konzipiert, durchgeführt und reflektiert werden. Eine künstlerisch-edukative Praxis baut überdies darauf auf, dass sich die beteiligten Akteur*innen als Teil eines Veränderungsprozesses begreifen, der gemeinsam angestoßen und umgesetzt wird. Freire fasst zusammen:

> *Revolution wird als soziales Phänomen innerhalb der Unterdrückergesellschaft geboren. In dem Maß, in dem sie kulturelle Aktion ist, muß sie den Möglichkeiten der sozialen Wirklichkeit entsprechen, in der sie entsteht. Jede Wirklichkeit entwickelt sich in sich selbst (oder wird verwandelt) durch das Zusammenspiel ihrer Widersprüche. (Ebd.: 115)*

Eine künstlerisch-edukative Praxis kann entsprechend als Rahmen verstanden werden, in dem Spannungsverhältnisse inszeniert und experimentiert werden, um Perspektivwechsel zu initiieren und gemeinsame Formen des Miteinanders zu erproben, wenn das Zusammenspiel der Widersprüche als Möglichkeit erfahren wird. Mit ihrer Umkehrung werden Widersprüche als reflektierte Unfügsamkeit erlebt. Mit Freire ist im vorherigen Kapitel ausformuliert worden, dass eine kulturelle Synthese diesen Prozess unterstützt. Er führt aus, dass die kulturelle Synthese jedoch einer Form bedarf,

> *sich mit der Kultur auseinanderzusetzen als der erhaltenden Kraft eben der Strukturen, von denen sie geformt wurde. Kulturelle Aktion ist als geschichtliche Aktion ein Instrument zur Überwindung der herrschenden, entfremdenden und entfremdeten Kultur. (Ebd.: 155)*

Die Organisation dieses Prozesses bedarf der Dialogfähigkeit und hilft, eine reflexive Praxis zu bilden. Das Beispiel zeigt, dass die Prinzipien Einheit zur Befreiung, Kooperation, kulturelle Synthese und Organisation zirkulär ineinandergreifen und sich gegenseitig bedingen.
Ausgehend von einem *forschenden Habitus* etabliert die Kulturagent*in eine künstlerisch-edukative Praxis als forschende Praxis. Entlang eines *zirkulären Austauschens erweitert* sie im *Vormachen/Tun/Teilen* und *Verdichten* die Dialogfähigkeit zwischen den beteiligten Akteur*innen (vgl. Darstellung 1 in Abbildung 10).

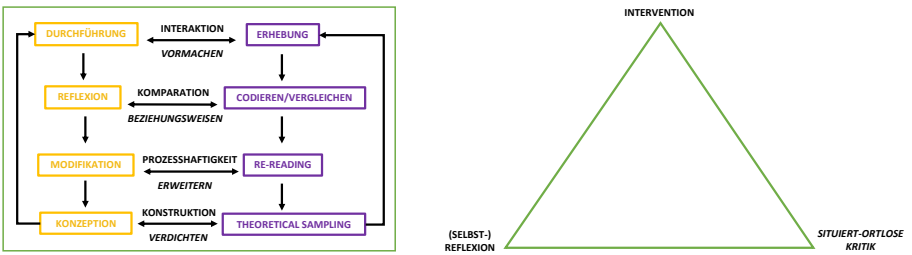



**Abbildung 10: Künstlerisch-edukative Prozesse als intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis, 2023**

Künstlerisch-edukative Prozesse werden als intervenierende (künstlerisch-edukative Prozesse), situiert-ortlose (reflektierte Unfügsamkeit) und (selbst-)reflexive (Dialogfähigkeit) Praxis etabliert (Darstellung 2 in Abbildung 10), mit der plurale *Beziehungsweisen* reflektiert und Gegenseitigkeit praktiziert werden können. In Relation zu einer intervenierenden,

situiert-ortlosen und (selbst-)reflexiven Praxis künstlerisch-edukativer Prozesse wird das folgende Kapitel die bisherigen Ausführungen eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums zusammenfassen und in Bezug zu der Dreiheit der Prozessqualitäten Intervention, *situiert-ortlose Kritik* und (Selbst-)Reflexion setzen. Kapitel 8.3.3 wird die Dreiheit der Prozessqualitäten eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums zusammenfassen.

### 8.3.2 Eine intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis: Kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume produzieren

Mit Bhabha (Kapitel 6.1), Arendt (Kapitel 6.2) und Pratt (Kapitel 6.3) konnte ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum als Spielraum für Widersprüche in acht Punkten[168] theoretisch zusammengefasst werden (Kapitel 6.4). Einbezogen werden dabei der institutionelle Kontext, die historischen Kontinuitäten des Kontextes sowie die Situierung der Akteur*innen und ihre Interaktionen. Eine künstlerisch-edukative Praxis produziert, ausgehend von den daraus resultierenden Spannungsverhältnissen, einen Raum, in welchem das Aushandeln und Reflektieren von Bedeutungen möglich wird. Das heißt, künstlerisch-edukative Prozesse beziehen die (Re-)Konzeptualisierung von Wissen, das Zusammenspiel von Theorie und Praxis sowie von Körper und Geist ein und zielen auf die Selbstermächtigung der Lernenden ab. Voraussetzung dafür ist die Involvierung der beteiligten Akteur*innen. Eine intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis, die kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume etablieren möchte, baut auf einer künstlerisch-edukativen Praxis auf, die ein *zirkuläres Austauschen* eröffnet. Entlang eines *forschenden Habitus*, Dialogfähigkeit, Bewusstsein, Involviertheit, (Selbst-)Reflexion, Perspektivwechsel, Gegenseitigkeit, *Beziehungsweisen* und Kompliz*innenschaft bewegt sich dieses Praxisverständnis in einem Sowohl-als-auch von zwei und mehr Positionen. Es inszeniert Spannungsverhältnisse und geht kollektiven Widerständen nicht aus dem Weg (Kapitel 8.2). Im Fokus steht dabei das Zusammenspiel der *Beziehungsweisen* aller beteiligten Akteur*innen, Dinge und Körper sowie gesellschaftlichen Rahmungen.

Einerseits wird eine kritische Betrachtung der bestehenden (Produktions-)Verhältnisse, *Beziehungsweisen*, Reglements, Strukturen sowie kolonialen Einschreibungen und historischen Kontinuitäten vorausgesetzt. Allerdings müssen Dimensionen wie Fürsorge, Einverständ-

168 Qualitäten eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raumes: (1) Widersprüche historischer und gegenwärtiger (institutioneller und gesellschaftlicher) Konstellationen sichtbar machen, aushandeln und reflektieren, (2) Reproduktionen, Gewohnheiten und Routinen hegemonialer Mechanismen identifizieren, spielen/sabotieren, experimentieren, reflektieren, (3) In-Kontakt-Treten mit einer konflikthaften Praxis, (4) Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen, (5) Bilden der Vorstellungskraft, (6) Reflexion der Projektpraxis, (7) Beteiligung aller beteiligten Akteur*innen an der Gestaltung und der Aushandlung des gemeinsamen Prozesses, (8) bewegter und temporärer Raum (Kapitel 6.4).

nis, Wissen, Liebe, Verantwortung, Respekt, Mitbestimmung und Vertrauen in die künstlerisch-edukativen Prozesse Eingang finden (hooks 2003: 131). Erst auf dieser Grundlage wird der Zusammenhang hegemonialer Ungleichheit sichtbar und eröffnet mögliche Spielweisen dafür, mit den institutionellen Widersprüchen umzugehen sowie Formen und Figuren des gesellschaftlichen Miteinanders zu imaginieren. Das heißt, künstlerisch-edukative Prozesse können dabei unterstützen, institutionelle Widersprüche in die Schulpraxis einzubeziehen und die Zweideutigkeit dieser Widersprüche – die mit Spivak als *double bind* beschrieben worden sind (Kapitel 5.3) – als Intervention in die Struktur einzuspielen.

Dieses Spielen der Widersprüche als Umkehrung derselben setzt voraus, dass die Kulturagent*in künstlerisch-edukative Prozesse als intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis etabliert (Kapitel 8.2; Kapitel 8.3.1). Aktiviert wird dabei ein Bewusstwerdungsprozess, verbunden mit dem Bedürfnis der Akteur*innen eine (Gegen-)Position einzunehmen (EINBLICK in Kapitel 5.2.1). Die (Gegen-)Position wird als Perspektivwechsel auf die vorherige Position im Spiel mit den Widersprüchen sicht- und formulierbar. Wird sie nicht bewusst ins Verhältnis zur vorherigen Position gesetzt und reflektiert, entsteht kein Dialog und demzufolge kein Wendepunkt von Ausrichtungen. Wendepunkte werden möglich, wenn eine (Gegen-)Position nicht auf der normativen Grundlage einer Subjektzugehörigkeit formuliert wird, sondern auf vieldimensionalen Standpunkten basiert, die ein Netzwerk bilden. Die Relation zwischen Position und (Gegen-)Position. zwischen Situierung und Ortlosigkeit (Kapitel 7.4.3.1) eröffnet jedoch erst einen Zwischenraum, wenn eine Reflexion der pluralen *Beziehungsweisen* zwischen Position und (Gegen-)Position aktiv gesucht wird. Dieser Raum wird im Kontext dieser Arbeit als kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum einer intervenierenden, situiert-ortlosen, (selbst-)reflexiven Praxis beschrieben. In Anlehnung an Freire produziert der Dialog zwischen Position und (Gegen-)Position in der Umkehrung des Widerspruchs die Möglichkeit einer reflektierten Unfügsamkeit. Mit ihr werden Perspektiven einbezogen, verschoben, *erweitert* und dekonstruiert sowie im kollektiven Erproben *Beziehungsweisen aufgebaut,* sichtbar und reflektierbar gemacht.

Um einen kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum zu produzieren, wird eine intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis kontinuierlich neu ausgehandelt, lokalisiert und plural konstituiert.

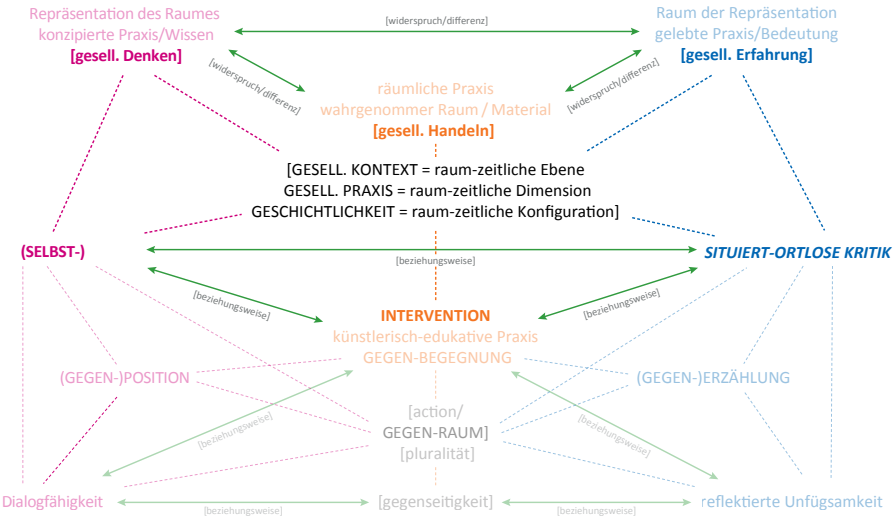



**Abbildung 11: Kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum: intervenierende, situiert-ortlose,(selbst-)reflexive Praxis, 2023**

Abbildung 11 greift die Dreiheit von Intervention, *situiert-ortloser Kritik* und (Selbst-)Reflexion in Relation zum gesellschaftlichen Handeln, gesellschaftlicher Erfahrung und gesellschaftlichem Denken auf. Die folgenden Kapitel werden diesen Bezug zu der Gesellschaftstheorie einer Produktion des Raums (Lefebvre 1974/2000; vgl. Schmid 2010: 314–333) ausführen, um auf dieser Grundlage die Dimensionen eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums auszudifferenzieren und in Kapitel 8.3.3 zusammenzufassen.

### 8.3.2.1 Räumliche Praxis: Intervention – künstlerisch-edukative Praxis

Wird Raum als Produktion pluraler *Beziehungsweisen* gesellschaftlicher Verhältnisse beschrieben, kann Lefebvres Raumtheorie herangezogen werden. Seine triadische Konzeption der Produktion des Raums versteht sich als dynamische Gesellschaftstheorie, mit der unterschiedliche soziale Phänomene erklärt werden können (vgl. Schmid 2010: 10). Raum entsteht mit Lefebvre ausgehend von den *Beziehungsweisen* menschlicher und nicht menschlicher Körper, ihren sozialen Beziehungen, Interaktionen, Tätigkeiten und Regeln. Seine dynamische Konzeption basiert auf drei zentralen Kategorien – den raum-zeitlichen Ebenen (gesellschaftlicher Kontext), raum-zeitlichen Dimensionen (gesellschaftliche Praxis) und raum-zeitlichen Konfigurationen (Geschichtlichkeit und Zeit) der gesellschaftlichen Wirk-

lichkeit (vgl. Schmid 2010: 314–333). Diese drei Kategorien beeinflussen sich jeweils entlang ihres Differenzverhältnisses (Kapitel 7.3.4). Ihr triadisch-dialektisches Verhältnis produziert einen Raum, den Lefebvre aus der Gegensätzlichkeit dieser zentralen Kategorien als beweglich und in sich dynamisch entwickelt sowie im „Werden" verortet. Jedes Element kann zu dem anderen in Differenz gesehen werden, ohne damit die Auflösung eines Widerspruchs anzustreben, sondern den Widerspruch als Differenz zu situieren und damit in einer Pluralität. Plurale *Beziehungsweisen* zwischen gesellschaftlichem Handeln, gesellschaftlicher Erfahrung und gesellschaftlichem Denken rücken in den Blick und eröffnen einen Zwischenraum, in dem Differenz experimentierbar wird (Kapitel 7.4.1.3; Kapitel 7.4.3.2). Lefebvre formuliert:

> *Es ist notwendig, einen neuen Raum zu schaffen, indem man die Tendenzen aufnimmt, die bereits in der kapitalistischen Produktionsweise aufscheinen. Doch wie entsteht, wie entwickelt sich der den kapitalistischen Raum zerstörende Raum, der Ort des Zerfalls des kapitalistischen Raums? (Lefebvre 1977: 56)*

Er schlägt vor, einen Raum der Gegensätze zu etablieren (vgl. ebd.), einen, der die Gegensätze verbindet, ihre pluralen *Beziehungsweisen* ausweist, anstatt die kapitalistischen Prinzipien der Vereinzelung, Spaltung, Entfremdung und sozialen Ungleichheit zu reproduzieren. Es handelt sich um einen Raum, den es noch nicht gibt, und den es zu imaginieren, wahrzunehmen, zu interpretieren und vorwegzunehmen gilt (vgl. ebd.: 57). Mit Blick auf den Begriff der *Beziehungsweisen* unterstreicht Adamczak allerdings, dass dies erst dann möglich ist, wenn die Praxis auf geteilten Beziehungen aufbaut:

> *Eine Theorie, die eher auf geteilten Beziehungen als auf individuelle Handlungen fokussiert, setzt in der Tradition von Poststrukturalismus im Allgemeinen und Dekonstruktion im Besonderen am* Zwischen *an, kann dieses Zwischen aber unmittelbar als Sozialität interpretieren, um deren solidarische Gestaltung es geht.*
> *(Adamczak 2017/2019: 237; Herv. i. O.)*

Gesellschaftliches Handeln, gesellschaftliche Erfahrung und gesellschaftliches Denken produzieren den gesellschaftlichen Raum, wie mit Lefebvre festgehalten werden konnte. Werden die raum-zeitlichen Dimensionen herangezogen, also die gesellschaftliche Praxis, findet Bedeutungsproduktion im Raum der Repräsentation statt. Er wird als gelebte Praxis beschrieben und bildet sich beispielsweise in den Institutionen, dem Staat und Gebäuden ab. Auf dieser Ebene der Raumproduktion findet die gesellschaftliche Erfahrung statt. Die Repräsentation des Raums ist der gedachte Raum, der Raum, in dem Wissensproduktion stattfindet und durch

den das gesellschaftliche Denken repräsentiert wird. Diese konzipierende Praxis bildet sich in Diskursen, Sprache, aber auch der Planung ab. Die räumliche Praxis wiederum ist die wahrgenommene, sinnliche Dimension des gesellschaftlichen Handelns. Sie tritt entlang von Interaktionen hervor. Auf dieser Ebene kann eine künstlerisch-edukative Praxis angesiedelt werden. Wie eingangs zusammengefasst, ist die Dreiheit als triadisch-dialektisches Verhältnis zu verstehen. Basierend auf Differenz, beeinflussen sich die drei Raum- und Praxisdimensionen gegenseitig. Das heißt, Bedeutungsproduktion und, mit Lefebvre gesprochen, die gesellschaftlichen Erfahrungen werden in Relation zum gesellschaftlichen Handeln wie zum gesellschaftlichen Denken spielbar. Oder wie Adamczak entlang des Begriffs der *Beziehungsweisen* zusammenfasst:

> *Der Moment, in dem die Spielfiguren zu den Spielerinnen werden, in dem die Menschen die verachteten und verdinglichten Regeln ihres Zusammenlebens verfügbar machen, ist der Moment der Revolution (als Ensemble von Mikrorevolutionen). Was damit in den Blick gerät, ist Praxis, aber keine, in der Intersubjektivität erst im zweiten Schritt berücksichtigt wird, sondern eine, die von Beginn an sozial ist, insofern ihr zentraler Begriff jeder der Beziehung selbst ist. (Adamczak 2017/2019: 238)*

Eine beziehungstheoretische Perspektive versucht, wie Adamczak unterstreicht, der kapitalistischen Logik von Trennung und Vereinzelung plurale *Beziehungsweisen* entgegenzustellen. Sie arbeitet den Begriff der *Beziehungsweisen* entlang von vier Merkmalen[169] (Kapitel 8.2.5.3) aus, um die Bewegung zwischen Theorie, Praxis und Kultur in Worte zu fassen (vgl. Adamczak 2017/2019: 256). Diese vier Merkmale Adamczaks korrespondieren mit der triadisch-dialektischen Gesellschaftstheorie der Produktion des Raums und fokussieren das Beziehungsgeschehen. Damit stellt Adamczak ähnlich wie Lefebvre in Aussicht, dass das Imaginieren einer möglichen Zukunft eine Handlungsmacht hervorbringt, wenn diesem Prozess eine Verknüpfung unterschiedlicher Situierungen als bewegliches Gefüge vorausgegangen ist. Wird daran erinnert, dass mit einer künstlerisch-edukativen Praxis Widersprüche aufgedeckt sowie plurale *Beziehungsweisen* als bewegliches Gefüge praktiziert und eine Praxis kollektiver (Gegen-)Positionierung eingeübt werden können (Kapitel 8.3.1.3), kann die Frage nach der Produktion eines gegensätzlichen Raums als Ensemble pluraler menschlicher und nicht menschlicher *Beziehungsweisen* einer intervenierenden künstlerisch-edukativen Praxis in den Blick gerückt werden.

---

169 (1) Gültigkeit für soziale Verhältnisse der Produktionssphäre wie der Reproduktionssphäre, (2) Verhältnisse zwischen Subjekt und Institution, zwischen Handlung und Struktur werden sicht- und verhandelbar, (3) Veränderungen sind ein Ergebnis pluraler kollektiver Praxis; die Verbindungen und das Dazwischen werden fokussiert, (4) im Zentrum steht Solidarität.

Etymologisch geht intervenieren auf das lateinische *intervenire* und dem sich daraus ableitenden französischen *intervenir* zurück: dazwischenkommen, dazukommen, einschreiten, hindern, vermittelnd eingreifen oder für jemanden eintreten. Ab dem 19. Jahrhundert wird Intervention auch als das Einmischen in Angelegenheiten eines anderen Staats beschrieben (vgl. Pfeifer et al. 1993). Mit Heil konnte eine künstlerisch-edukative Praxis entlang ihrer Interventionen in die Organisation Schule als forschende Praxis konzeptualisiert werden (Kapitel 8.2.1.2; Kapitel 8.2.1.3). Der Prozess des ‚Verlernens', den Spivak als ein Gegen-den-Strich-Lesen oder Positiv-das-Lernen-Sabotieren erläutert (Kapitel 8.3.1.1), bezieht mit dem Begriff der Intervention den Körper als unterbrechendes (dazwischentretendes) Element ein. Mit diesem Bezug wird zusammengefasst, dass eine künstlerisch-edukative Praxis dazu ermutigt, Unterbrechungen zu produzieren, um das Verhältnis zwischen Praxis und Theorie entlang ihrer pluralen *Beziehungsweisen* als „Ort gesellschaftlicher Veränderung" (vgl. Adamczak 2017/2019: 255) verhandelbar zu machen (Kapitel 3.1.2).
Abbildung 12 ergänzt das Dreieck eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums um eine intervenierende Praxis künstlerisch-edukativer Prozesse. Die räumliche Praxis wird als wahrgenommener Raum beschrieben, in dem sich gesellschaftliche Handlungen und Interaktionen darstellen. Und die räumliche Praxis wird als sinnliche Dimension beschrieben.

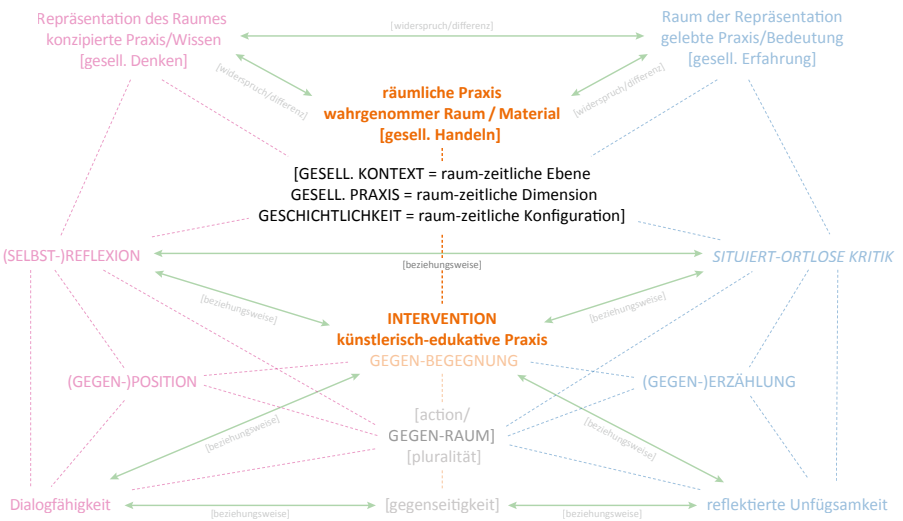



**Abbildung 12: Räumliche Praxis: kritisch-reflektierend intervenieren, 2023**

Verstanden als Intervention in die gesellschaftliche Praxis verweist ein künstlerisch-edukativer Prozess mit Lefebvre auf den Begriff der *action* (Kapitel 7.3.4). Schmid erläutert, dass der Begriff im Französischen über die Bedeutung der Handlung hinausgeht und als Aktion, Tat, Widerstand und befreiendes Moment übersetzt werden kann (vgl. Schmid 2012: 81). Lefebvre bezieht mithin eine praktisch-kritische Dimension in das gesellschaftliche Handeln ein. Und auch Freire formuliert in seiner Beschreibung einer kulturellen Aktion, dass es sich um eine gezielte Form der *action* handelt, die auf die Sozialstruktur einwirkt, um diese zu erhalten oder entlang ihrer Widersprüche zu verändern (vgl. Freire 1970/1991: 153 und 115). Wird die historische Dimension kultureller Aktionen einbezogen, kann sie, wie Freire hervorhebt, „zur Überwindung der herrschenden, entfremdenden und entfremdeten Kultur" (ebd.: 155) eingesetzt werden. Eine künstlerisch-edukative Praxis, die Interventionen bewusst heranzieht und die historischen Kontinuitäten des Kontextes, die Situierung der menschlichen und nicht menschlichen Körper sowie ihre pluralen *Beziehungsweisen* berücksichtigt, zielt darauf ab, einen Veränderungsprozess anzustoßen. Schmid macht darauf aufmerksam, dass dieser Prozess aktiv von den Menschen hergestellt wird:

> *Die Veränderung des Menschen wird nicht durch eine Veränderung der Umstände herbeigeführt, sondern die Umstände müssen von den Menschen verändert werden. (Schmid 2012: 83)*

Eine künstlerisch-edukative Praxis, die entlang einer Intervention in *action* tritt, rückt bewusst die widersprüchlichen *Beziehungsweisen* des gesellschaftlichen Handelns, der gesellschaftlichen Erfahrung und gesellschaftlichen Denkens in den Mittelpunkt der Zusammenarbeit, mit dem Ziel, Solidarität ins Zentrum zu rücken (Kapitel 8.2.5.3), wie mit Adamczak dargelegt werden konnte. Sie bestärkt jedoch:

> *Dabei ist klar, dass gesellschaftliche Beziehungsweisen nur dann wirklich solidarisch sein können, wenn sie nicht auf einen sozialen Teilbereich beschränkt bleiben. (Adamczak 2017/2019: 284–285)*

Eine intervenierende künstlerisch-edukative Praxis wird demnach als eine Praxis verstanden, mit der plurale *Beziehungsweisen* experimentiert werden und Konflikten nicht aus dem Weg gegangen wird.
Künstlerisch-edukative Projekte agieren innerhalb von Widersprüchen, weisen selbst welche auf und machen diese sichtbar. Werden Positionen (menschliche und nicht menschliche Körper) und ihre *Beziehungsweisen* als in sich widersprüchlich beschrieben, könnte Widerspruch, wie in Kapitel 4.2 ausgearbeitet, als eine Bewegung zwischen zwei und mehr Positionen ver-

standen werden. Eine künstlerisch-edukative Praxis wird dann als Bewegung zwischen Kunst und Bildung, zwischen Lehrpersonen, Künstler*innen und weiteren Akteur*innen, zwischen gesellschaftlichem Handeln, gesellschaftlicher Erfahrung und gesellschaftlichem Denken beschreibbar und produziert entlang dieser pluralen *Beziehungsweisen* einen Zwischenraum.
Werden die Widersprüche als Sowohl-als-auch praktiziert (Kapitel 4.3), könnten sie mit Rückblick auf das Prinzip einer kontrapunktischen Praxis (Castro Varela 2018a, 2018b) bestehende Macht- und Ungleichheitsverhältnisse erschüttern. Und es könnten in deren Folge hegemoniekritische Strategien entwickelt werden. Eine kollektivbildende kontrapunktische Praxis kann allerdings erst entfaltet werden, wenn die bewusste Artikulation einer Gegenstimme in den bestehenden Strukturen, beispielsweise der Schule, als Möglichkeit für Gegenseitigkeit wahrgenommen wird und in dieselbe Geschichte unterschiedliche Perspektiven und Stimmen eingeflochten werden. Voraussetzung dafür ist, die Komplexität weder zu reduzieren noch sie zu harmonisieren, vielmehr Gegenseitigkeit als uneben (vgl. Sternfeld 2013: 51–52) zu reflektieren und zu praktizieren. Gegenseitigkeit beruht nicht auf Gleichheit innerhalb institutioneller (Macht-)Verhältnisse, sondern auf ungleichen Bedingungen. Ohne (Selbst-)Reflexion und das Praktizieren einer situiert-ortlosen Praxis läuft eine (Gegen-)Position daher lediglich Gefahr, die bestehende Struktur wiederherzustellen. Das heißt, eine künstlerisch-edukative Intervention reproduziert in diesem Fall soziale Ungleichheit, Vereinzelung und Spaltung (Kapitel 8.2.4.3).
Damit also ein mehrstimmiges Denken sowie das Artikulieren und Hören differenter Stimmen möglich werden, ist es zunächst nötig, Widersprüche als Möglichkeit zu erkennen, zu reflektieren und Dialogfähigkeit zu entwickeln. Zudem muss Verantwortlichkeit für das eigene Handeln übernommen sowie ein Bewusstsein und ein Gefühl für Gegenseitigkeit gebildet werden. Dabei treten Zeit- und Raumaspekte hervor, die einen kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum nicht als ausschließlich symbolischen Raum, sondern als lokalisierten Ort der Auseinandersetzung im Sinne der *contact zone* produzieren (Kapitel 6.3). Die Grundfigur der *contact zone* liegt in dem Zusammentreffen des gleichzeitigen Überschneidens und Trennens von Positionen und Situierungen, von Situierung und Ortlosigkeit. Pratt beschreibt die *contact zone* als sozialen Raum, in dem unterschiedliche Kulturen und plurale Ausdrucksformen aufeinandertreffen, ausgehend von ungleichen Machtpositionen.

> *The idea of the contact zone is intended in part to contrast with ideas of community that underlie much of the thinking about language, communication, and culture that gets done in the academy. (Pratt 1991: 37)*

In Entsprechung dazu beschreibt sie die *contact zone* als einen Ort der Gegensätze zu den bestehenden gesellschaftlichen Räumen, die entlang von Sprache und Kommunikation codiert

sind. Die Ausdrucksformen der *contact zone* gehen über das geschriebene und gesprochene Wort hinaus, wie Pratt darstellt:

> *Autoethnography, transculturation, critique, collaboration, bilingualism, mediation, parody, denunciation, imaginary dialogue, vernacular expression – these are some of the literate arts of the contact zone. (Ebd.: 37)*

Pratt führt aus, dass Fernando Ortiz Fernández den Begriff der Transkulturation in den 1940er Jahren einführte, um damit Konzepte wie Akkulturation und Assimilation zu ersetzen (vgl. Pratt 1991: 36). Mit dem Konzept der Transkulturation (Ortiz Fernández 1940/2002) wird die Wechselseitigkeit des kulturellen Austauschs fokussiert, trotz radikaler Ungleichheit der Machtverhältnisse. Mit diesem Konzept wird es möglich, den Begriff der Übersetzung einer Re-Vision zu unterziehen, ausgehend von dem jeweiligen Kontext, der Position und Situierung der beteiligten Akteur*innen. Daraus lässt sich schließen, dass Übersetzungsvorgänge sowohl auf der Rezeptions- als auch auf der Produktionsseite ein Bewusstsein für plurale Ausdrucksformen benötigen. Sternfeld beschreibt diesen Vorgang als ein Verhältnis „unebener Gegenseitigkeit" (Sternfeld 2013: 51–52). Gegenseitigkeit basiert dabei nicht auf gleichen Bedingungen, sondern auf ungleichen Machtverhältnissen und kann nicht als konfliktfreie Begegnung stattfinden. Sternfeld unterstreicht jedoch, dass das Zusammentreffen ungleicher Machtverhältnisse einen Verhandlungsraum hervorbringt, in welchem eine Praxis der Übersetzung im Handeln experimentiert werden kann (Kapitel 6.3). Soll Gegenseitigkeit im Kontext ungleicher Machtverhältnisse praktizierbar werden, ist es umso wichtiger, die stattfindende Praxis als Bewegung und in ständiger Verwandlung zu verstehen. Mit Encarnación Gutiérrez Rodríguez wird dieser Prozess als permanenter Vorgang der Übersetzung zusammengefasst (vgl. Rodríguez 2006: 8).
Einem kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum, in dem das Imaginieren, Experimentieren und Aushandeln pluraler und solidarischer *Beziehungsweisen* möglich sein soll, geht ein Bewusstsein für heterogene Formen der Übersetzung voraus, um entlang pluraler Ausdrucksformen Gegenseitigkeit zu praktizieren.

### 8.3.2.2 Raum der Repräsentation: *Situiert-ortlose Kritik* – reflektierte Unfügsamkeit

In Kapitel 4.5 wurde zusammengefasst, dass eine künstlerisch-edukative Praxis keine übertragbaren Modelle und Materialien produziert, sondern situierte Ansätze und Reflexionen, die einen Ausgangspunkt dafür bilden können, experimentiert und im Sinne einer Überset-

zung weiterentwickelt zu werden. Eine künstlerisch-edukative Praxis sollte bewusst Brüche (Interventionen) zu den bestehenden Kontinuitäten in Strukturen, Kontexten, Routinen und Formatierungen produzieren, um dominantes Wissen und bestehende Ungleichheitsverhältnisse zu dekonstruieren, offenzulegen und zu modifizieren. Eine so verstandene Praxis geht davon aus, dass eine (Re-)Konzeptualisierung von gesellschaftlichem Handeln, Erfahrungen und Denken und damit des Verhältnisses zwischen Material-, Bedeutungs- und Wissensproduktion im Sinne von Interaktionen, Macht und Diskursen (Lefebvre 1974/2000) de- und rekonstruierbar ist. Damit schließt eine künstlerisch-edukative Praxis an das Lehr- und Lernkonzept von bell hooks an, welches auf Kulturalität aufbaut, Lehre als performativen Akt versteht und Liebe einbezieht (hooks 1994, 2003). Als unabschließbarer Prozess ist der Raum, den künstlerisch-edukative Praxen produzieren, als offenes Netzwerk in *action* zu verstehen (Haraway 1995). Mit diesem offenen Netzwerk in *action* werden Widersprüche und Irritationen verhandelbar und aus diesem heraus lassen sich neue Formen und Figuren des gesellschaftlichen Miteinanders kontinuierlich darstellen und experimentieren. Wie aber werden Widersprüche und Irritationen ausgehandelt?

Einer künstlerisch-edukativen Praxis wird das Potenzial zugeschrieben (Kapitel 7.4.3.1), bestehende Machtmechanismen sichtbar und kritisch auf deren Machteffekte hin befragbar zu machen. Mit Foucault wird formuliert, dass diese Praxis durch das kritische Hinterfragen und Reflektieren der Machtmechanismen eine reflektierte Unfügsamkeit produzieren kann, mit der Funktion der Entunterwerfung (vgl. Foucault 1978/1992: 9–25). Das Praktizieren einer reflektierten Unfügsamkeit wird allerdings erst möglich, wenn eine Umkehrung der Widersprüche bewusst praktiziert und reflektiert wird. Ausgehend von dem Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* konnte entlang der Doppelrolle der Kulturagent*in und Forscher*in konzeptualisiert werden (Kapitel 7.4.3.1), dass die Umkehrung zwischen Situierung und Ortlosigkeit als Bewegung pluraler *Beziehungsweisen* die Charakteristika des Handlungskonzepts aufgreift (Kapitel 7.4.3.1): Verstanden als Wendepunkt von Ausrichtungen, eröffnet die Umkehrung eines Widerspruchs zunächst eine neue Perspektive auf das Unbehagen, das der Widerspruch hervorruft, und macht diesen sichtbar. Mit einer *situiert-ortlosen Kritik* wird es schließlich möglich, das Nebeneinanderstehen widersprüchlicher Positionierungen als Möglichkeiten zu erkennen, machterhaltende Prozesse zu benennen und zu reflektieren. Werden Widersprüche zwischen gesellschaftlichem Handeln, Erfahrung und Denken als relational betrachtet, hat ihre Dialektik nicht eine Auflösung zur Folge, sondern ihre *Beziehungsweisen* können im Rahmen einer künstlerisch-edukativen Praxis als Möglichkeit für Bewegungen erfahren werden (Lefebvre 1974/2000). Normativen und machterhaltenden Setzungen, Vorgaben und Reproduktionen werden so plurale Standpunkte entgegengesetzt. Hier trifft das Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* im Rahmen einer künstlerisch-edukativen Praxis

einerseits mit Spivaks Vorschlag zusammen, dem Unbehagen im Spiel mit anderen Körpern (menschliche und nicht menschliche) zu begegnen. Andererseits schreibt Spivak ästhetischer Bildung zu, die Widersprüche sichtbar zu machen und neue Handlungsspielräume entlang der *Beziehungsweisen* zu imaginieren (vgl. Spivak 2013: 116). Zusammenfassen lässt sich, dass eine künstlerisch-edukative Praxis einen Zwischenraum produziert – zwischen Kunst und Bildung sowie im Austausch verschiedener Akteur*innen und ihrer *Beziehungsweisen*. Gespielt werden sowohl die pluralen *Beziehungsweisen* als auch eine situiert-ortlose Betrachtung ihrer Wirkungsweisen in Bezug auf den institutionellen Kontext. Ein Bewusstsein für die eigene Position und ihre Relationen ist die Voraussetzung dafür, Macht- und Dominanzverhältnisse sowie historische Einschreibungen und politische Kontexte zu hinterfragen, zu experimentieren und dabei bestenfalls neu zu orientieren.

Abbildung 13 ergänzt das Dreieck eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums um das Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik*, mit dem künstlerisch-edukative Prozesse spielbar werden. Das Handlungskonzept kann mit Lefebvre als gelebte Praxis beschrieben werden. Der Raum der Repräsentation zeigt sich beispielsweise entlang hegemonialer Verhältnisse der gesellschaftlichen Institutionen und Gebäude. Auf dieser Ebene der Raumproduktion findet die gesellschaftliche Erfahrung statt, die sich in der Bedeutungsproduktion, zum Beispiel in Form von Hierarchien, Ungleichheit und Machtverhältnissen niederschlägt.

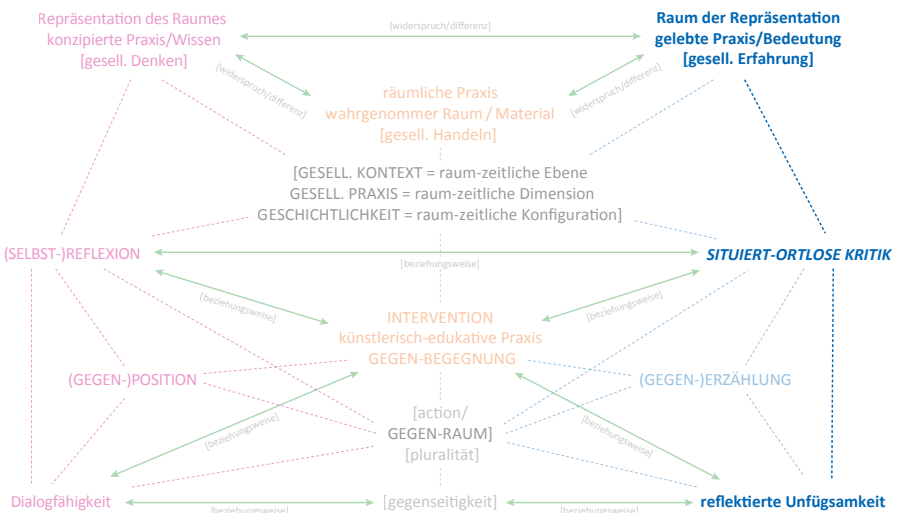



**Abbildung 13: Raum der Repräsentation: Macht kritisch befragen, 2023**

Die situierten Vorgehensweisen der Kulturagent*in (*forschender Habitus, erweitern, vormachen/tun/teilen*, *verdichten* und *Beziehungsweisen aufbauen*) sind mit dem Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* im Rahmen künstlerisch-edukativer Prozesse zusammengefasst worden (Kapitel 8.2). Die daraus hervorgehenden Qualitäten werden mit Bezug zu einem kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum zusammengelesen.

Die Kulturagent*in entwickelt entlang einer kunstbasierten Forschung einen *forschenden Habitus*. Ihre *zirkuläre Arbeitsweise* unterstützt sie dabei, auf zwei weiteren Ebenen eine forschende Haltung auszubauen. Diese Haltung findet sich sowohl in der beschriebenen Arbeit mit den Schulakteur*innen wieder (Kapitel 8.1.1–8.1.3) als auch in dem Resonanzverhältnis zwischen Forscher*in und Kulturagent*in (Kapitel 7). Die forschende Praxis ist als Grundvoraussetzung identifiziert worden, eine reflektierte Unfügsamkeit zu spielen (Kapitel 8.2.1.3).

*Erweitern* ist als eine Vorgehensweise markiert worden, Vielstimmigkeit in den künstlerisch-edukativen Prozess zu integrieren und damit ausgehend von unterschiedlichen und pluralen Wünschen und Erwartungen einer Herausforderung zu begegnen. Widerständen und Abwehr wird mit Offenheit und Neugierde entgegengetreten, Dialoge angestoßen und in die Praxis einbezogen. Zudem werden sie als Indikatoren herangezogen, um den eigenen Standpunkt zu reflektieren und Verantwortung für die Widersprüchlichkeiten zu übernehmen, die innerhalb kapitalistischer Gesellschaftsordnungen entlang gesellschaftlicher Handlungen, Erfahrungen und Denken reproduziert werden: in Bezug auf den eigenen Standpunkt sowie den damit verbundenen pluralen *Beziehungsweisen*.

Wird mit der Vorgehensweise *vormachen/tun/teilen* in Betracht gezogen, dass diese widersprüchlichen Erfahrungen gesellschaftlicher Material-, Bedeutungs- und Wissensproduktion darauf ausgelegt sind, Vereinzelung, Spaltung und Ungleichheit zu reproduzieren, braucht es eine Praxis, die diesem *double bind* begegnen kann. Als Wendepunkt von Ausrichtungen kommt eine situiert-ortlose Praxis jedoch erst zum Einsatz, wenn Kritik an den bestehenden hegemonialen Verhältnissen zuallererst die eigene (Macht-)Position und demzufolge sich selbst hinterfragt. Das heißt, ein kritisches Denken gegenüber normierten und normierenden Macht- und Hegemonieverhältnissen setzt Verantwortung für die eigene Positionierung voraus (vgl. hooks 1994: 206). Drei Dimensionen von Verantwortung können festgehalten werden, um Positionierung zu reflektieren: eine kollaborative (solidarische *Beziehungsweise*), eine (selbst-)reflexive (Dialogfähigkeit) sowie eine historische Positionierung (situiertes Wissen) (Kapitel 8.2.4.3).

Mit der situierten Vorgehensweise *verdichten* wird ausgearbeitet, dass Widersprüche – unter bestimmten Voraussetzungen – im vorherrschenden Gewebe Risse eröffnen, entlang derer eine Umkehrung des Widerspruchs spielbar und eine Aushandlung mit anderen möglich werden (können). Wird der Widerspruch als Möglichkeit etabliert, liegt darin der Raum für

die Möglichkeit des Unmöglichen (Sternfeld 2009: 129), der als reflektierte Unfügsamkeit beschrieben worden ist (Kapitel 7.4.3.1). Die Möglichkeit von Überschreitungen – im Sinne einer Differenzerfahrung (Kapitel 8.2.4.3; Kapitel 8.2.5.2; Kapitel 8.3.1.3) – findet so etwa entlang von konfliktreichen Erfahrungen statt. Das Subjekt changiert dabei immer zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung. Das Einbeziehen situierter Bedingungen kann demzufolge als erster Schritt beschrieben werden, um in dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Positionen und pluraler *Beziehungsweisen* Widersprüche als Möglichkeit wahrzunehmen. Dabei ist nicht zu unterschätzen, wie stark historische Strukturen zwischen gesellschaftlichem Handeln, gesellschaftlicher Erfahrung und gesellschaftlichem Denken menschliche und nicht menschliche Körper prägen. Freire beschreibt dies als Praxis des historisch Möglichen und formuliert:

> *[…] man muß verstehen lernen, was für das Heute historisch möglich ist. […] In der Geschichte tun wir, was real machbar ist, und nicht, was wir tun möchten. Das heißt, daß wir nicht voluntaristisch vorgehen dürfen. All diese Dinge können nicht in Seminaren gelehrt werden. Wir müssen sie in der Praxis erlernen, und das ist sehr schwer! Abschließend möchte ich sagen, daß das historisch Mögliche von der Situation und den Fähigkeiten der Menschen abhängt. (Freire 1981: 99)*

Daraus folgt, dass der historische Kontext auf die Situierung der menschlichen Körper Einfluss nimmt. Zudem zeichnet sich ab, dass nur eine Praxis, die den Körper einbezieht, diesen historischen Kontinuitäten gesellschaftlichen Handelns, gesellschaftlicher Erfahrung und gesellschaftlichen Denkens begegnen kann. Die Wirklichkeit wird von Freire als „im permanenten Prozess des Werdens“ (Freire 1981: 100) beschrieben. Mit Lefebvre gesprochen geht daraus hervor, dass sowohl das Verhältnis zwischen gesellschaftlichem Handeln, gesellschaftlicher Erfahrung und gesellschaftlichem Denken innerhalb einer Zusammenarbeit als auch der situierte und der historische Kontext und demzufolge die gesellschaftliche Ordnung, in der sich die Akteur*innen in Relation zueinander bewegen, in den Blick zu nehmen sind.
Die Produktion von kontextspezifischen (Aushandlungs-)Räumen wird möglich, wenn eine Umkehrung der Widersprüche spielbar ist. Sind sie im Experimentieren als bewegliches Gewebe erfahrbar und legen Formen des gesellschaftlichen Miteinanders offen, wie beispielsweise dominantes Wissen und bestehende Ungleichheitsverhältnisse, können darin Möglichkeiten erprobt und ausgehandelt werden. Aktiviert wird dabei ein Bewusstwerdungsprozess verbunden mit der Notwendigkeit einer (Gegen-)Position, die mit Bezug zu Freire als Anliegen nach Freiraum gelesen wird (Freire 1981: 95–99). Um allerdings einen Freiraum zu entdecken und darüber nachzudenken, was ihn ausmacht, braucht es zunächst ein Bewusstsein

dafür, dass es ihn gibt. Zusätzlich braucht es einen konstruktiven Fokus, mit dem Kritik nicht zu einer Bestätigung der bestehenden Verhältnisse wird, wie hooks eindringlich betont:

> *When we only name the problem, when we state complaint without a constructive focus on resolution, we take away hope. In this way critique can become merely an expression of profound cynism, which then works to sustain dominator culture.*
> *(hooks 2003: XIV)*

Weiterhin ist es notwendig, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen Dialogfähigkeit möglich wird, um den Freiraum kollektiv zu imaginieren als auch die gegenwärtige Situation als veränderbar zu begreifen (vgl. Freire 1981: 96). Die gemeinsame Erfahrung eröffnet dann nicht nur eine Vorstellung davon, was sein könnte (vgl. Sternfeld 2014: 10), sondern eröffnet entlang des künstlerisch-edukativen Prozesses und ausgehend von dem historisch Möglichen (Freire 1981: 99–101) eine Vorstellung davon, was im Kontext einer Schule im Rahmen des Möglichen liegt. Dies alles mit dem Ziel, alternative Formen des Miteinanders zu experimentieren sowie plurale und vielstimmige Wissensformen und Positionen in die Zusammenarbeit einzubeziehen.

Über das Heranziehen der Vorgehensweise *Beziehungsweisen aufbauen* wird unter dem Gesichtspunkt der *situiert-ortlosen Kritik* (Kapitel 7.4.3.1) ein Zwischenraum in den Blick gerückt. Mit Adamczak ist dieser als „Ort für gesellschaftliche Veränderung" (Adamczak 2017/2019: 255) beschrieben worden. Werden zudem die historischen Möglichkeiten und ein konstruktiver Fokus (vgl. hooks 2003: XIV) einbezogen, können darin mit Freire Formen des gesellschaftlichen Miteinanders experimentiert werden. Der Einbezug historischer Möglichkeiten ist ausschlaggebend für die Wahrnehmung der pluralen *Beziehungsweisen* zwischen Subjekt und Institution, zwischen Handlung und Struktur (vgl. Adamczak 2017/2019: 256) und für das Praktizieren der Veränderung als Ergebnis einer pluralen kollektiven Praxis.

Handlungsweisen, die im Sinne einer *situiert-ortlosen Kritik* nicht als abgeschlossen noch als fixierbar verstanden werden, können Solidarität und eine geteilte Praxis kollektiver (Gegen) Positionierung ins Zentrum stellen. Werden die Wendepunkte darüber hinaus nicht als fixierbare Lokalisierung verstanden, wird es möglich, die Bedingungen der *Beziehungsweisen* und daraus resultierende Widersprüche zu reflektieren. Auf dieser Grundlage kann eine reflektierte Unfügsamkeit praktiziert werden. Die Produktion temporärer, kontextspezifischer (Aushandlungs-)Räume trägt dazu bei, ein Bewusstsein für die eigene (Macht-)Position herzustellen, um im Dialog Verantwortung für sie zu übernehmen.

### 8.3.2.3 Repräsentation des Raums: (Selbst-)Reflexion – Dialogfähigkeit

Damit Kunst und Bildung nicht als zentrale Macht- und Herrschaftstechniken reproduziert werden, ist es wichtig, künstlerisch-edukative Prozesse gemeinsam zu initiieren, durchzuführen und zu reflektieren (Kapitel 3.1; Kapitel 8.2). Nur so vermögen sie einen Rahmen anzubieten, Wissenskonstruktion sowie die Prozesshaftigkeit zwischen Praxis und Theorie gemeinsam zu experimentieren und zu reflektieren: Das situierte Wissen jeder Akteur*in wird zum Ausgangspunkt der künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit gemacht und die daraus entstehenden hegemonialen Spannungsfelder geraten beispielsweise entlang von Widersprüchen, Irritationen und Abwehr in den Blick. Damit daraus Spielweisen entwickelt werden können, die die Umkehrung von Widersprüchen erzeugen, ist der Aufbau eines Dialogs zwischen den Akteur*innen als Grundlage für eine reflexive Praxis in Kapitel 8.3.1 ausgearbeitet worden. Ein dialogisches Denken stellt die Voraussetzung dafür her, Wissen zu reflektieren und bestehende Diskurse sowie Positionierungen zu hinterfragen. Wird dementsprechend die Relation von Praxis und Theorie, von gesellschaftlichem Handeln, Erfahrung und Denken zum Gegenstand des Dialogs gemacht (Kapitel 3.1; Kapitel 7.2; Kapitel 7.4), ist es möglich, in das gesellschaftliche Denken der Repräsentation des Raums zu intervenieren.

Die Inszenierung einer Unterbrechung kann eine erste Aufmerksamkeit für die Gewohnheiten, Routinen und Praktiken herstellen (Kapitel 8.3.2.1). Selbstverständnisse, Befürchtungen und individuell erlebte Widersprüche werden im künstlerisch-edukativen Tun gemeinsam mit weiteren Akteur*innen verhandelt und in Beziehung gestellt, indem Formen des Miteinanders, der Verknüpfung und des Verbindens kollektiv experimentiert werden. Entlang der vieldimensionalen Standpunkte wird es möglich, die Widersprüche in Relation zu den strukturellen Bedingungen einer institutionalisierten und kapitalistischen Gesellschaftsordnung (Fraser 2023) wahrzunehmen. Der Austausch mit weiteren Positionen kann ferner dazu beitragen, die gesellschaftlichen Widersprüche als solche wahrzunehmen. Wird der Vielfalt von Verbindungen im Interagieren kollektiver Subjektpositionen begegnet, trägt die Entwicklung einer Dialogfähigkeit dazu bei, diese Widersprüche nicht nur wahrzunehmen, sondern ihre sozialen *Beziehungsweisen* in den Fokus zu rücken. Damit werden die Konstruktionen von Positionierung und Widersprüchen sichtbar. Die Reflexion der eigenen Position im Verhältnis zu ihren menschlichen und nicht menschlichen *Beziehungsweisen* kann schließlich als ein Ausgangspunkt dafür identifiziert werden, das Bewusstsein zu sensibilisieren, mit dem strukturelle Hegemonien auch in ihrer Doppeldeutigkeit offengelegt werden können.

Dialogfähigkeit stellt zudem den Ausgangspunkt für das Praktizieren einer künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit als reflektierte Unfügsamkeit dar. Für diese Dialogfähigkeit sind die Grundvoraussetzungen Einheit zur Befreiung, Kooperation, kulturelle Synthese und Organisation, wie

mit Freire zusammengefasst werden konnte. Daneben ist eine weitere Voraussetzung, sich selbst als Teil eines solchen (Veränderungs-)Prozesses wahrzunehmen (Kapitel 8.3.1).

Überdies benötigt Dialogfähigkeit innerhalb einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung mehr als eine Zusammenarbeit (Kapitel 8.2). Mechanismen wie Distinktion und Selbstregulierung (Kapitel 3.1.1) werden täglich, auch entlang künstlerischer Projekte, im Unterricht reproduziert (Kapitel 7.3.1). Um Dialogfähigkeit zu praktizieren, braucht es ein Bewusstsein gegenüber sozialer Ungleichheit. Das Bewusstsein wird zumeist auf der Grundlage konkreter Praxiserfahrungen und ihrer Reflexionen entwickelt. Trotz ungleicher Voraussetzungen der Beteiligten ist ein weiterer Baustein für Dialogfähigkeit die gemeinsame Gestaltung eines künstlerisch-edukativen Prozesses (Kapitel 8.2.3.2): von der Konzeption über die Umsetzung bis hin zur Reflexion. In einer künstlerisch-edukativen Praxis bedeutet dies, dass sowohl Kulturagent*innen als auch die Akteur*innen, mit denen sie zusammenarbeiten, kontinuierlich eine (selbst-)reflexive Praxis aufbauen und (weiter-)entwickeln müssen.

In Kapitel 7 ist die (Selbst-)Reflexivität der Forscher*in als zentrales Motiv der Konstruktivistischen Grounded Theory hervorgehoben worden, um Stereotypen, soziale Schemata, Haltungen, Werte, Aversionen, *weiße* Flecken zu thematisieren, zu kontextualisieren und die Wirklichkeitskonstruktionen der Forscher*in einzubeziehen. Das Einbezogensein der Kulturagent*in in die künstlerisch-edukative Zusammenarbeit eröffnet entlang der Doppelrolle zwischen Forscher*in und Kulturagent*in ein Resonanzverhältnis (Kapitel 7.4). Die Ausarbeitung dieser Relation ist mit dem Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* beschrieben worden, mit dem (Selbst-)Reflexion kontinuierlicher Teil beider Rollen ist. Entlang der vier Prinzipien einer Konstruktivistischen Grounded Theory (Konstruiertheit, Prozesshaftigkeit, Komparation und Interaktion) praktiziert die Kulturagent*in in einem *zirkulären Austauschen* zwischen beiden Rollen eine situiert-ortlose Praxis. Fokussiert wird neben dem Stärken der Reflexivität die Relation zwischen Praxis und Theorie, das Involviertsein in beide Prozesse (forschende und kulturagentische Praxis) sowie ein kontinuierliches Abgleichen beider Praxen (Kapitel 7.2). Mit Bezug zu der Analyse der situierten Vorgehensweisen der Kulturagent*in bildet sich ab, dass sie die zirkuläre Korrespondenz zwischen ihren Praxen ebenso auf die künstlerisch-edukativen Prozesse anwendet und in die Zusammenarbeit mit den beteiligten Akteur*innen übersetzt (vgl. Abbildung 9–10).

Ein Bewusstsein für das Bezugsgewebe der Wechselwirkungen verschiedener Formen der Unterdrückung ist insofern Ausgangspunkt für das Praktizieren einer reflektierten Unfügsamkeit und kann zudem entwickelt werden, indem Spielformen experimentiert werden, die die Formen der Reproduktion offenlegen und reflektieren. Erst mit einem Bewusstsein über die eigene Position wird ein konstruktiver und kapitalismuskritischer Prozess in Gang gesetzt, mit dem es möglich wird, Dialogfähigkeit aufzubauen, Gegenseitigkeit zu experimentieren und mit konkreten situiert-ortlosen Spielweisen in die Organisation einer Schule zu intervenieren

(Kapitel 8.2.2.1; Kapitel 8.2.4.1). Die Bildung zu einem (selbst-)reflexiven Bewusstsein ist mit Bezug zu hooks (Kapitel 8.2.4.1) als Voraussetzung für eine *engaged pedagogy* zusammengefasst worden. Soll Gegenseitigkeit als Möglichkeit alternativer Formen des Miteinanders erfahrbar werden, müsste sie in Entsprechung hierzu mit anderen Logiken verknüpft werden. hooks Vision der Gegenseitigkeit fasst das folgende Zitat zusammen:

> *The loving classroom is one in which students are taught, both by the presence and practice of the teacher, that critical exchange can take place without diminishing anyone's spirit, that conflict can be resolved constructively. This will not necessarily be a simple process. (hooks 2003: 135)*

Fürsorge, Einverständnis, Wissen, Verantwortung, Respekt und Vertrauen zwischen menschlichen und nicht menschlichen Körpern würden diese als bewegliches Gefüge aus Beziehungen und Interaktionen miteinander verbinden. Fehlt all dies, beschreibt hooks das Resultat eindrücklich entlang bestehender Lehr- und Lernstrukturen als Unterminierung jeglicher Möglichkeit eines konstruktiven Dialogs:

> *When the obsession with maintaining order is coupled with the fear of „losing face", of not being thought well of by one's professor and peers, all possibility of constructive dialogue is undermined. (hooks 1994: 179)*

Ein konstruktiver Dialog wird auch von ihr als Möglichkeit betrachtet, kanonisches Wissen infrage zu stellen, Herrschaftsverhältnisse zu kritisieren und bürgerliche Klassenvorurteile zu unterlaufen (vgl. ebd.: 179). Dialogfähigkeit eröffnet darüber hinaus einen Moment der kollektiven Teilnahme und daraus resultierend ein gegenseitiges Anerkennen und eine Vorstellung voneinander (vgl. ebd.: 186). Sie fasst zusammen, dass der Aufbau eines Dialogs den einfachsten, aber keineswegs simplen Weg beschreibt, um Grenzen zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen zu überschreiten, die sich auch entlang von Rassialisierung, Geschlecht, Klasse, professionellem Standpunkt und weiteren Differenzen darstellen (vgl. ebd.: 130; frei übersetzt von S. B.). Den „wahren Dialog" beschreibt sie in Anlehnung an den buddhistischen Mönch, Schriftsteller und Lyriker Thich Nhat Hanh wie folgt:

> *[…] where „both sides are willing to change." To me the willingness to change and be changed, to remain always open is a defining principle of intellectual life. It is a way of approaching ideas that is at odds with the prevailing academic strategy where one finds a position, defends it, and sticks with it. (hooks 2003: 192)*

*Beide* Seiten müssen sich demnach ändern wollen. Werden Positionen, vor allem die eigene, nicht als verschiebbar, als veränderbar praktiziert, kann kein Dialog aufgenommen werden. Die Art und Weise, wie Dialogfähigkeit initiiert wird, ist insofern nicht unwesentlich und mit Freire eine Frage der Organisation (vgl. Freire 1970/1991: 110). Die Organisation einer künstlerisch-edukativen Praxis ist des Weiteren ausschlaggebend dafür, welche *Beziehungsweisen* die gesellschaftliche Praxis prägen.

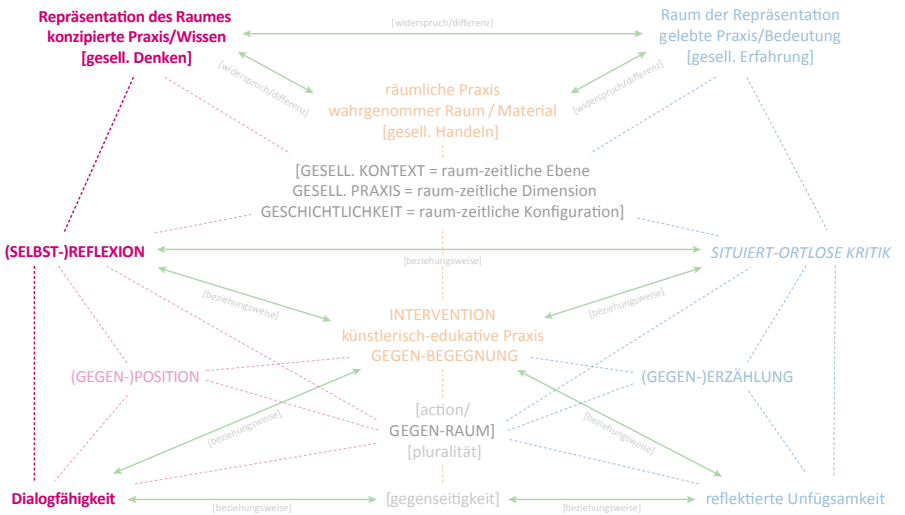



**Abbildung 14: Repräsentation des Raumes | Wissensproduktion reflektieren, 2023**

Erst wenn es möglich wird, eine (selbst-)reflexive Praxis in der kapitalistischen Gesellschaftsordnung anzuwenden, kann Dialogfähigkeit die bestehende Wissensproduktion reflektieren und dazu beitragen, eine künstlerisch-edukative Praxis als Intervention einer reflektierten Unfügsamkeit zu praktizieren. Mit der Analyse der situierten Vorgehensweisen der Kulturagent*in konnte ausgearbeitet werden, dass eine künstlerisch-edukative Praxis als reflektierte Unfügsamkeit spielbar werden kann, wenn entlang pluraler *Beziehungsweisen* das gesellschaftliche Handeln, die gesellschaftliche Erfahrung und das gesellschaftliche Denken reflektiert und Dialogfähigkeit aus- und eingeübt werden. Das folgende Kapitel fasst einen kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum einer intervenierenden, situiert-ortlosen, (selbst-)reflexiven Praxis zusammen.

### 8.3.3 Ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum

Drei Qualitäten eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums konnten beschrieben und ausformuliert werden: Intervention, *situiert-ortlose Kritik*, (Selbst-)Reflexion. Sie sind mit den triadisch-dialektischen Dimensionen der Gesellschaftstheorie der Produktion des Raums nach Lefebvre (1974/2000) in Relation gesetzt worden. Das folgende zusammenfassende Kapitel benennt diese Beziehungen zwischen

- Intervention – räumlicher Praxis,
- *situiert-ortloser Kritik* – Raum der Repräsentation und
- (Selbst-)Reflexion – Repräsentation des Raums.

Ziel ist es, das triadisch-dialektische Verhältnis sozialer Praxis als Möglichkeit wahrzunehmen, zu imaginieren und zu experimentieren, um solidarische *Beziehungsweisen* zu erproben.

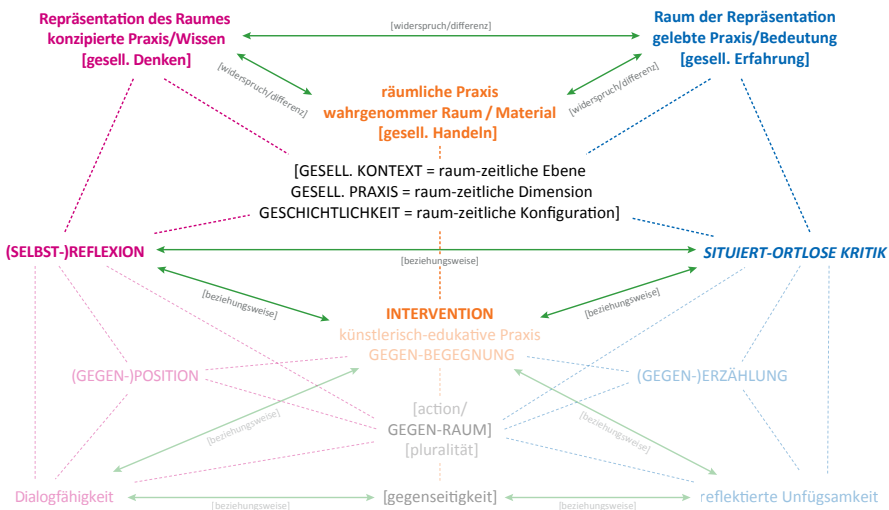



**Abbildung 15: Kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum | Differentieller Raum: Solidarische *Beziehungsweisen* imaginieren, 2023**

Lefebvre beschreibt ausgehend von der französischen Phänomenologie die Dimensionen des Raums als wahrgenommenen, gelebten und konzipierten Raum. Die Raumdimensionen räumliche Praxis, Raum der Repräsentation und Repräsentation des Raums basieren auf seiner Sprachtheorie (vgl. Schmid 2010: 243). Der Grundgedanke seiner Raumtheorie fußt auf

dieser doppelten Eigenschaft, mit der Lefebvre sowohl der Körperlichkeit des menschlichen Körpers als auch dem historischen Wert des Raums eine zentrale Rolle zuschreibt. Schmid erklärt:

> *Der Ausgangspunkt der Produktion des Raumes ist – um es nochmals deutlich zu machen – die räumliche Praxis, der wahrgenommene und wahrnehmbare Raum, und damit die Sinne, der Körper. Diese Wahrnehmung impliziert unmittelbar einen konzipierten Raum: wir können einen Raum nicht wahrnehmen, ohne ihn zuvor (gedanklich) konzipiert zu haben. Aber diese Konzeption des Raumes ist immer auf ein Ziel und damit wiederum auf eine räumliche Praxis hin ausgerichtet, und sie ist immer mit Macht verbunden. […] Neben dem materiellen Aspekt der Praxis und ihrer Konzeption wird diese Praxis auch erfahren und erlitten, und sie impliziert damit eine Symbolik. (Schmid 2010: 226–227)*

Schmid führt weiter aus, dass die gesellschaftlichen Einschreibungen in den Körper und den Raum von Lefebvre als gesellschaftliche Aktivitäten im Prozess des Handelns betrachtet werden. Das heißt: Veränderungsprozesse geraten entlang von Handlungen in den Blick (vgl. Schmid 2010: 248). Anders ausgedrückt: Ausgehend von den *Beziehungsweisen* und Verbindungen werden Veränderungen sichtbar. Schmid hebt diesen Zusammenhang hervor:

> *Insbesondere aber ist das Augenmerk auf die jeweiligen Verbindungen zwischen diesen Dimensionen zu richten, auf ihre Verwerfungen, Verschiebungen und Interferenzen (pe: 51/41, 130/110)[170]. (Schmid 2010: 248)*

Wird Raum als soziale Praxis und kollektiver Prozess beschrieben, kann der Prozess die *Beziehungsweisen* der sozialen Praxis – zwischen gesellschaftlichem Handeln, Erfahrung und Denken – sowie die jeweiligen historischen Bedingungen einbeziehen. Das Differenzverhältnis ist in dieser Raumtheorie anleitend für die Konzeption einer Raumproduktion – konzipiert als triadische Dialektik (Schmid 2010; Lefebvre 1974/2000). Es tritt als Bewegung in Erscheinung. Der Fokus liegt auf dem „Werden" als Komponente der Veränderung, als Weiterentwicklung oder als bewegliches Element einer transformativen Praxis.

---

170 Christian Schmid verweist in seiner Monografie „Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefebvre und die Theorie der Produktion des Raumes" (2010) mittels Abkürzung auf Werke von Henri Lefebvre. Hinter „pe" verbirgt sich „La production de l'espace (1986 a) / The Production of Space (1991). Mit „rs" verweist er im darauffolgenden Zitat auf „Die Revolution der Städte" (1972) (vgl. Schmid 2010: 334).

Differenz wird in Kapitel 7.4.3.1 ausgehend von Lefebvre, Haraway und Deleuze als Möglichkeit und als Ausgangspunkt von Beziehungsgefügen und Verflechtungen partialer Sichtweisen zusammengefasst. Differenz produziert einerseits Bewegungen. Wird eine Bewegung andererseits als Möglichkeit wahrgenommen, produziert sie Differenz in der Wiederholung. Folglich ist sie eine zentrale Vorbedingung für das Entstehen anderer Räume.
Die *Beziehungsweisen* zwischen gesellschaftlichem Handeln, gesellschaftlicher Erfahrung und gesellschaftlichem Denken eröffnen entlang ihrer Widersprüche einen Zwischenraum, in dem Differenz experimentierbar wird (Kapitel 7.4.1.3; Kapitel 7.4.3.2): Jede der drei gesellschaftlichen Praxen befindet sich dabei in einem triadisch-dialektischen Verhältnis, sodass ihre Dialektik nicht die Auflösung zur Folge hat, sondern etwas eröffnet, eine Möglichkeit in Aussicht stellt. Es handelt sich dabei um eine Möglichkeit, die es noch nicht gibt, und die es zu imaginieren, wahrzunehmen, zu interpretieren und vorwegzunehmen gilt (vgl. Lefebvre 1977: 57). Eine künstlerisch-edukative Praxis kann diese Möglichkeit experimentieren. Wird sie als intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis aktiviert, kann sie entlang der (kapitalistischen) Produktionsweisen der gesellschaftlichen Praxis einen Zwischenraum eröffnen, den Lefebvre als Raum der Gegensätze beschreibt und in dem die widersprüchlichen *Beziehungsweisen* der Vereinzelung, Spaltung und Entfremdung sichtbar werden können (vgl. Lefebvre 1977: 56). Diesen Raum der Gegensätze beschreibt Lefebvre als differenziellen Raum. Schmid fasst zusammen:

> *Zentral sind hier die Unterschiede, die zutage treten und sich im Raum festsetzen. Sie gehen, wie Lefebvre betont, indessen nicht aus dem Raum als solchem hervor, sondern aus dem, was sich im Raum versammelt, was in und mit der urbanen Wirklichkeit konfrontiert wird: Gegensätze, Kontraste, Überlagerungen und Nebeneinander treten an die Stellen der Entfernung, der Raum-Zeit-Distanzen. […] Es lässt sich so ein Raum definieren, an dem die Unterschiede sich kennen und anerkennen, und indem sie sich erkennen, erproben – wo sie sich also bestätigen und aufheben (rs: 105, 135, 184). (Schmid 2010: 279)*

Der Ausgangspunkt bleibt die räumliche Praxis, der wahrgenommene und wahrnehmbare Raum und damit der Körper und die Sinne. Der differenzielle Raum wird als eine Praxis beschrieben, die damit beginnt, die in der gelebten Praxis repräsentierten Symboliken und Regeln zu hinterfragen (Raum der Repräsentation). Lefebvre schlägt vor, ausgehend von einer konkreten (räumlichen) Praxis (künstlerisch-edukative Intervention) einen Gegen-Raum zu den bestehenden Strukturen zu schaffen:

> *Toute proposition d'un contre-espace, le plus insignifiant en apparence, ébranle de la base au sommet, l'espace existant, ses strategies, ses objectifs: l'homogénéité, la transparence devant le pouvoir et l'ordre établi. (Lefebvre 1974/2000: 441)*

Ein solcher Gegen-Raum erschüttert den bestehenden Raum, seine Strategien, Strukturen und Ziele. Mit einer (Gegen-)Position kann eine Alternative zu den bestehenden Positionen entworfen werden. Lefebvre stellt fest: Eine (Gegen-)Position kann und muss formuliert werden. Um sie als Gegennarrativ zu etablieren, müssen zudem die (historischen) Bedingungen der gesellschaftlichen Praxis, ihre triadisch-dialektischen *Beziehungsweisen* sowohl reflektiert als auch in *action* gebracht werden. In den Worten des politischen Philosophen und Soziologen Oliver Marcharts bedeutet dies, „nur wenn die Bedingtheit und Kontingenz der Institution selbst aufgezeigt wird" (Marchart 2005: 198), kann eine künstlerisch-edukative Praxis mit den Logiken der Institution brechen. Damit eine künstlerisch-edukative Praxis als Intervention in die bestehende Unterrichts- und Schulstruktur interagieren kann und ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum produziert wird, muss sie „ihre eigenen Bedingungen, ihre eigene Definitionsmacht selbst immer mitthematisieren" (ebd.: 198). Marchart führt aus, was das Mitthematisieren beinhaltet, nämlich

> *die offene Thematisierung der Kanonisierungs-, Entkontextualisierungs- und Homogenisierungseffekte […] wie auch die Offenlegung der Definitions- und Exklusionsmacht der Institution selbst. (Ebd.: 198)*

Eine Intervention meint, ausgehend von einer künstlerisch-edukativen Praxis, die Inszenierung einer Unterbrechung, ein Dazwischentreten, ein Dazukommen und Eingreifen in die bestehenden (kapitalistischen) *Beziehungsweisen* gesellschaftlicher Praxis. Und dies mit dem Ziel, die *Beziehungsweisen* zunächst in ihrer Widersprüchlichkeit und Pluralität wahrzunehmen. Geht damit einher, dass soziale Ungleichheit in den Blick gerückt wird und die dahinterliegenden widersprüchlichen, kapitalistischen Produktionsverhältnisse hervortreten sollen, ist dies nur möglich, wenn die triadisch-dialektischen Relationen der gesellschaftlichen Praxis einbezogen werden. Interveniert in Entsprechung dazu ein künstlerisch-edukativer Prozess in die räumliche Praxis der Schule, handelt es sich um eine gezielte Form der *action* in die gesellschaftliche Sozialstruktur, wenn dabei das Handeln, die Erfahrung und das Denken gesellschaftlicher Produktionsprozesse implizit sind.

Als Ensemble pluraler menschlicher und nicht menschlicher *Beziehungsweisen* ist die Produktion eines gegensätzlichen Raums folglich eng verbunden mit der Etablierung einer kontrapunktischen Praxis (Castro Varela 2018a, 2018b). Eine kontrapunktische Praxis basiert auf

der Grundidee, eine Gegenstimme in das bestehende Gewebe, beispielsweise in die Textur einer Schule, einzuflechten. Damit dies möglich ist, müssen zum einen die Grundlagen der Organisation Schule in ihrer Bedingtheit transparent werden. Künstlerisch-edukative Prozesse bieten sich hierfür als intervenierende, situiert-ortlose und (selbst-)reflexive Praxis an. Zum anderen basiert das Einweben einer Gegenstimme darauf, Widersprüche als Möglichkeit wahrzunehmen und Gegenseitigkeit zu praktizieren (hooks 1994, 2003, 2002/2020; Federici 2020a, 2020b; Sternfeld 2013: 51–52). Gegenseitigkeit basiert auf ungleichen sozialen Bedingungen innerhalb institutioneller (Macht-)Verhältnisse. Differenz oder Widerspruch als Möglichkeit anzunehmen, ist daher ein erster Schritt zur Einübung von Gegenseitigkeit. Entlang der Raumtheorie Lefebvres ist dies möglich, wenn eine künstlerisch-edukative Intervention als (selbst-)reflexive und situiert-ortlose Praxis praktiziert wird. Andernfalls läuft eine (Gegen-)Position Gefahr, die bestehende Struktur zu reproduzieren, das heißt, eine künstlerisch-edukative Intervention wiederholt dann die Logiken der sozialen Ungleichheit, der Vereinzelung und der Spaltung (Kapitel 8.2.4.3).

Unter Einbezug einer beziehungstheoretischen Perspektive wurde Adamczaks Vorschlag aufgegriffen, um der kapitalistischen Logik der Trennung und Vereinzelung plurale und im besten Fall solidarische *Beziehungsweisen* entgegenzusetzen. Die darin stattfindende Praxis wird als ein permanenter und in sich beweglicher Übersetzungsprozess verstanden. Adamczak arbeitet den Begriff der *Beziehungsweisen* aus, um die Bewegung zwischen Theorie, Praxis und Kultur in Worte zu fassen (vgl. Adamczak 2017/2019: 256). Sie schlägt vor, „Beziehungen der Kooperation statt Beziehungen der Konkurrenz" (ebd.: 269) aufzubauen. Dabei geht es ihr vor allem um die Frage, auf welche Beziehungen der Fokus gelegt wird:

> *[…] von einer hierarchischen Beziehung zu einer egalitären, von einer versachlichten zu einer sachbezogenen, von einer unsicheren Beziehung zu einer sicheren. Von einer indifferenten oder konkurrenten, zu einer kooperativen und solidarischen Beziehung. […] Wenn alle Momente von Aufstand und Action, Trennung und Befreiung, von Kampf und Konflikt aus dem Bild einer finalen Harmonie gelöscht sind, verfängt sich das revolutionäre Begehren in einem Paradox: […] Befriedigende Beziehungsweisen, die keinem Utopiefetisch aufsitzen, müssen so auch Möglichkeiten zu Differenz und Dissenz, zu Aggression und Aufbruch enthalten. (Ebd.: 274)*

Ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum einer künstlerisch-edukativen Praxis zielt darauf ab, zunächst *Beziehungsweisen* zwischen Material-, Bedeutungs- und Wissensproduktion sowie zwischen räumlicher Praxis, Raum der Repräsentation und Repräsentation des Raums aufzudecken. Mit dem differenziellen Raum schlägt Lefebvre zudem vor, Gegensätze zu ver-

binden, anstatt sie zu trennen. Die dabei entstehenden Konflikte sollen nicht vermieden werden, wie auch Adamczak ausführt:

> *Gesucht werden Modi solidarischer Kollektivierung, welche die gesellschaftlichen Trennungen etwa zwischen Produktion und Reproduktion, intimer Privatheit und politischer Öffentlichkeit nicht reproduzieren, sie aber auch nicht einseitig auflösen. (Ebd.: 283)*

Vielmehr geht es darum, zu suchen, zu erforschen und gemeinsam Formen des Miteinanders zu experimentieren. Eine kollektive Praxis soll als bewegliches Gefüge erlebt werden sowie die *Beziehungsweisen* derjenigen bewusst stärken, die miteinander in *action* treten, um solidarische *Beziehungsweisen* aufzubauen (vgl. ebd.: 284–285).
Mark Terkessidis' Ansatz der Kollaboration kann eine Idee davon vermitteln, wie in *action* getreten werden kann. Ihm geht es darum, Räume für das Aushandeln des Verschiedenen zu schaffen:

> *Der Ansatz der Kollaboration geht von der Widersprüchlichkeit der Verhältnisse und der Aktivität der Individuen aus und entwickelt daraus einen pragmatischen Rahmen für Veränderung. (Terkessidis 2015: 11)*

Die Akteur*innen brauchen dafür ein Bewusstsein und die Bereitschaft, Teil eines Veränderungsprozesses zu werden. Eine kritische Betrachtung der vorhandenen Verhältnisse, Beziehungen, Strukturen und Reglements benötigt außerdem einen Rahmen, in dem die Beteiligten Verantwortung für ihr Handeln übernehmen (können). Damit (Selbst-)Organisation (vgl. Freire 1970/1991: 110) und Verantwortung (vgl. Haraway 1995: 110) Teil eines gemeinsamen Prozesses werden können, ist es nötig, Erwartungen miteinander zu verhandeln, eine Bewusstheit für die Regeln und Codierungen des institutionellen und historischen Kontextes zu entwickeln sowie ein Bewusstsein für die eigene Position und Situierung. Das bedeutet, dass eine künstlerisch-edukative Praxis erst in Aushandlung und Interaktion mit anderen hervorgebracht werden kann und weder voraussehbar noch planbar ist. Terkessidis schlägt vor, von einem „suchenden Subjekt" (vgl. Terkessidis 2015: 58–60) zu sprechen, und führt aus:

> *Diese grundsätzliche Vergesellschaftung macht das Subjekt zu einem Wesen, dessen Form niemals festgelegt werden kann. Zu keinem Zeitpunkt ist es ganz es selbst, es geht aber auch nicht im Kollektiv auf. Sein Erleben ist nie bloß „innen", sondern immer sozial vermittelt. Daher muss das Subjekt als gesellschaftliches Wesen auch zwangsläufig ein Sensorium für Gerechtigkeit entwickeln, eine Ethik des Austauschs, die wiederum selbst im Austausch entsteht. (Terkessidis 2015: 59)*

Mit Bezug auf die verschiedenen Kapitalsorten Bourdieus – soziales, kulturelles, symbolisches und ökonomisches Kapital – wird in „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ (Bourdieu 1987) gesellschaftlicher Raum als ein umkämpfter Raum vorgestellt, der gesellschaftliche Zugehörigkeit hervorbringt und sich in den Ressourcen der Akteur*innen abbildet. Der Habitus der Akteur*innen bildet sich hieraus ab und strukturiert den gesellschaftlichen Raum. Terkessidis argumentiert, dass

> *das Individuum als suchendes Wesen [zwar; S. B.] Hintergründe, Voraussetzungen und Referenzrahmen mit[bringt], das Individuum hat mit strukturellen Belastungen und Barrieren zu kämpfen, aber sein Verhalten lässt sich nicht aus Schicht- oder Klassenzugehörigkeit ableiten. (Terkessidis 2015: 76)*

Aus der Perspektive Terkessidis’ reicht es nicht aus, sich ausschließlich auf das Habituskonzept Bourdieus zu beziehen, weil dieses die Lebensumstände nicht einfangen kann, die sich ständig in Bewegung befinden (vgl. Terkessidis 2015: 76). Vielmehr schlägt er vor, Bewegung als Normalzustand und als Voraussetzung von Subjektivität zu beschreiben (vgl. Terkessidis 2015: 85). Terkessidis’ Figur des „suchenden Subjekts“ trifft an diesem Punkt – Bewegung als Normalzustand zu begreifen – mit Haraways Konzept des situierten Wissens zusammen. Er resümiert:

> *Die stetige Vernähung von und Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionierungen und Erzählweisen im Prozess der Kollaboration kann – und ich sage: kann – die Strukturen der Einzelnen verändern und neue Geschichten ermöglichen. (Terkessidis 2015: 142)*

Mit situiertem Wissen spricht Haraway die Verantwortlichkeit an, die jede Person mitzubringen hat, wenn sie sich in kollaborative Prozesse begibt (vgl. Haraway 1995: 110). Situierung wiederum beschreibt sie als ein bewegliches Gefüge aus Relation zwischen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft sowie zwischen menschlichen und nicht menschlichen Körpern (Räume, Dinge, Sprache). Ganz praktisch könnte das mit der Kunstpädagogin Gesa Krebber in Bezug auf die Schule heißen,

> *[…] die Interaktionen zwischen schulischem Kunstunterricht und dem außerschulischen Kunstfeld in gemeinschaftlichen Formaten zu fördern, um komplizenartige Vernetzung auch im Kunstunterricht zu implementieren. (Krebber 2020: 251)*

Sie hebt hervor, dass Kollaboration „neue Perspektiven auf das hybride Miteinander von Menschen und Dingen im Kontext bildnerischer und ästhetischer Prozesse“ eröffnet (Krebber 2020: 271). Und auch Heil verknüpft in den Kunstpädagogischen Positionen (Heil 2012) die Kontexte der Ethnographie mit Kunst und Kunstunterricht und macht diese ästhetisch-forschende Haltung für die Kunstpädagogik fruchtbar. Sie formuliert, dass „im eigentlichen Sinne des Wortes […] so Gegenstände des gemeinsamen Handels und Nachdenkens entstehen“ können (Heil 2015a: 170) und beschreibt weiter, dass

> *der entstehende Kommunikationsraum in der Gruppe und die Dinge, die sich als mögliche Auseinandersetzung materialisieren oder als Handlungsformen etablieren, […] sowohl die Auffassung [verändern], als auch die Möglichkeiten der Positionierung […]. (Heil 2015a: 170)*

Eine kollaborative Praxis würde so verstanden die additiven Wechselwirkungen (intersektionale Verflechtung) der verschiedenen Ressourcen in Bewegung bringen, indem im Rahmen eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums neue Spiel- und Handlungsweisen erprobt und experimentiert werden. Wesentlich dafür ist, wie Terkessidis unterstreicht, „[…] die Subjekte als aktiv Handelnde zu begreifen“ (Terkessidis 2015: 172) – als suchende, sich ständig in Bewegung befindliche Akteur*innen. Bezogen auf den Kontext Schule geht es also darum, forschende Ansätze des Lernens zu stärken, damit sich das suchende Subjekt (Lehrperson, Schüler*in, Künstler*in und weitere Akteur*innen der Schule) als ‚Standpunkt in Bewegung‘ begreifen lernt. Heil führt aus:

> *Insgesamt heißt das, den forschenden Blick nicht nur innerhalb des sichtbaren Feldes einzusetzen, sondern umgekehrt Bezüge sowohl zu anderen Lebenszusammenhängen und Diskursen zu suchen – auch unter Zuhilfenahme des Wissens von anderen und von Experten – wie auch subjektive Erfahrungsräume einzubeziehen. (Heil 2012: 29)*

Ziel eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums ist es demzufolge, Räume für das Aushandeln des Verschiedenen zu etablieren, um darin kollektive Spiel- und Handlungsweisen zu experimentieren und zugleich eine forschende Haltung zu entwickeln. Ausgehend von der situierten Praxis der Kulturagent*in konnte identifiziert werden, dass mit einer künstlerisch-edukativen Praxis Widersprüche aufgedeckt sowie plurale *Beziehungsweisen* als bewegliches Gefüge praktiziert und eine Praxis kollektiver (Gegen-)Positionierung eingeübt werden können. Das Imaginieren einer möglichen Zukunft kann als Handlungsmacht hervorgebracht werden, wenn diesem Prozess eine Verknüpfung unterschiedlicher Situierungen als beweglich-

ches Gefüge vorausgegangen ist (Kapitel 8.3.1.3). Die Grundfigur eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums liegt schließlich in diesem Zusammentreffen des gleichzeitigen Überschneidens und Trennens von Positionen und Situierungen, von Situierung und Ortlosigkeit.
Das Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* steht in direkter Korrespondenz zu einer gelebten Praxis. Die Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in ist als Resonanzverhältnis beschrieben worden. Die Reflexion dieses Resonanzverhältnisses ermöglicht, Widersprüche aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen. Ausgehend von dieser widersprüchlichen Wahrnehmung (räumliche Praxis) ist herausgearbeitet worden, dass ein Perspektivwechsel auf die jeweils andere Rolle möglich wird, womit ein situiert-ortloses Bewusstsein einhergeht. Die Charakteristika des Handlungskonzepts werden in der Widersprüchlichkeit von Situierung und Ortlosigkeit für die Rahmenbedingungen einer künstlerisch-edukativen Praxis aufgegriffen und als Bewegung pluraler *Beziehungsweisen* aktiviert (Kapitel 7.4.3.1). Der Einbezug der historischen Möglichkeiten ist entscheidend dafür, die pluralen *Beziehungsweisen* zwischen Subjekt und Institution, zwischen Handlung und Struktur wahrzunehmen (vgl. Adamczak 2017/2019: 256) und Veränderung als Ergebnis einer pluralen kollektiven Praxis zu praktizieren.
Werden Widersprüche gesellschaftlicher Praxis als relational verstanden, führt ihre Dialektik nicht zu einer Auflösung, sondern *Beziehungsweisen* können als Möglichkeit für Bewegungen im Rahmen einer künstlerisch-pädagogischen Praxis erfahren werden (Lefebvre 1974/2000). Die Umkehrung eines Widerspruchs eröffnet dabei den Wendepunkt. Mit ihm kann ein neuer Blickwinkel auf das Unbehagen entwickelt werden. Das Nebeneinander widersprüchlicher Positionierungen wiederum ermöglicht die Benennung, Reflexion und das Spiel mit machterhaltenen Prozessen. Interveniert wird in die pluralen *Beziehungsweisen* sowie in die situiert-ortlose Betrachtung ihrer Wirkungsweisen der gesellschaftlichen Praxis. Diesem Prozess geht ein Bewusstsein der eigenen Position und ein In-Beziehung-Setzen zu den situierten Bedingungen des Kontextes voraus. Dies ist entlang der situierten Vorgehensweisen der Kulturagent*in ausgearbeitet worden (Kapitel 8.2).
Die forschende Praxis ist als Voraussetzung dafür identifiziert worden (Kapitel 8.2.1.3). Widerstände und Widersprüche werden überdies als Indikatoren herangezogen, um den eigenen Standpunkt in Bezug zur situierten Praxis sowie zu den damit verbundenen pluralen *Beziehungsweisen* der gesellschaftlichen Praxis (Handlungen, Erfahrungen und Denken) zu reflektieren. Als Wendepunkt von Ausrichtungen kommt eine situiert-ortlose Praxis zum Einsatz, wenn Kritik an den bestehenden hegemonialen Verhältnissen zuallererst die eigene (Macht-) Position hinterfragt. Das heißt, ein kritisches Denken gegenüber normierten und normierenden Macht- und Hegemonieverhältnissen setzt einerseits Verantwortung für die eigene Positionierung voraus (vgl. hooks 1994: 206) und muss andererseits die historischen Einschrei-

bungen in den Körper und den Kontext einbeziehen. Handlungsweisen, die im Sinne einer *situiert-ortlosen Kritik* nicht als abgeschlossen noch als fixierbar verstanden werden, können Solidarität und eine geteilte Praxis kollektiver (Gegen-)Positionierung ins Zentrum stellen. Werden die Wendepunkte zudem nicht als fixierbare Lokalisierung verstanden, wird es möglich, die Bedingungen der *Beziehungsweisen* und die daraus resultierenden Widersprüche zu reflektieren. Ein Bewusstsein für das Bezugsgewebe der Wechselwirkungen verschiedener Formen der Unterdrückung ist zudem Ausgangspunkt für das Praktizieren einer Dialogfähigkeit und kann andererseits entwickelt werden, indem Spielformen experimentiert werden, die die Formen der Reproduktion offenlegen und reflektieren. Das Bewusstsein wird zumeist auf der Grundlage konkreter Praxiserfahrungen und ihrer Reflexionen entwickelt.

Trotz ungleicher Voraussetzungen der Beteiligten ist ein weiterer Baustein für Dialogfähigkeit die gemeinsame Gestaltung eines künstlerisch-edukativen Prozesses (Kapitel 8.2.3.2): von der Konzeption über die Umsetzung bis zur Reflexion. Dialogisches Denken schafft die Voraussetzung, Wissen zu reflektieren und bestehende Diskurse und Positionierungen zu hinterfragen. Wenn also das Verhältnis von Praxis und Theorie, von gesellschaftlichem Handeln, Erleben und Denken zum Gegenstand des Dialogs gemacht wird (Kapitel 3.1; Kapitel 7.2; Kapitel 7.4), ist es möglich, in das gesellschaftliche Handeln, Erleben und Denken zu intervenieren.

Ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum künstlerisch-edukativer Praxis wird eröffnet, wenn eine intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis einen temporären Handlungs-, Erfahrungs- und Denkraum erzeugt, in welchem binäre Ordnungsschemata verschwimmen und ein Sowohl-als-auch als triadisch-dialektisches Verhältnis handlungsleitend ist. Ausgehend von bestehenden Differenzen geht es darum, Verbindungen und Bezüge (beispielsweise zu politischen Praxen und Organisationen) sowie Übergänge, Übersetzungen und Formen des Miteinanders zu produzieren, um Gegenseitigkeit und solidarische *Beziehungsweisen* wahrzunehmen, zu imaginieren und zu erproben. Ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum ist ein Raum, in dem nach Wegen gesucht wird, damit sich Gegensätze trotz bestehender Widersprüche, Ungleichheiten und Konflikte zueinander verhalten können.

Welche Konsequenz das Imaginieren solidarischer *Beziehungsweisen* in der Schule haben kann, wird im nachfolgenden Kapitel 8.4 ausgehend von der Konzeptualisierung eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums zusammengefasst. Kapitel 8.5 wird schließlich die Frage fokussieren, ob die Kulturagent*in durch das Spiel der Widersprüche diese neutralisiert.

## 8.4 Ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum: Reflektierte Unfügsamkeit in Schule praktizieren

Die Grundfigur eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums wurde in dem Zusammentreffen des gleichzeitigen Überschneidens und Trennens von Positionen und Situierungen, von Situierung und Ortlosigkeit zusammengefasst. Ziel ist es, Räume für das Aushandeln des Verschiedenen zu etablieren, um darin kollektive Handlungsweisen zu experimentieren und zugleich eine forschende Haltung zu entwickeln. Widersprüche werden aufgedeckt sowie plurale *Beziehungsweisen* als bewegliches Gefüge praktiziert und eine Praxis kollektiver (Gegen-)Positionierung eingeübt.
Das kommende Kapitel wird die Praxis eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums in Relation zu den Begriffen Gegen-Raum, Gegen-Begegnung und (Gegen-)Position lokalisieren und ausdifferenzieren.

### 8.4.1 Reflektierte Unfügsamkeit lokalisieren: Gegen-Raum

Die Grundlage für die Umkehrung eines Widerspruchs bildet eine intervenierende, situiert-ortlose und (selbst-)reflexive Praxis künstlerisch-edukativer Prozesse. Alle drei Qualitäten sind aus der Analyse des situierten Wissens der Kulturagent*in hervorgegangen und beschreiben, wie die Kulturagent*in im Kontext künstlerisch-edukativer Prozesse agiert. Die Konzeptualisierungen ihrer Praxis wurden wiederum in Relation zu dem gesellschaftlichen Handeln, der gesellschaftlichen Erfahrung und dem gesellschaftlichen Denken unter Bezugnahme der Raumtheorie Lefebvres als kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum ausgearbeitet (Kapitel 8.3.2; Kapitel 8.3.3). Raum entsteht bei Lefebvre ausgehend von den Relationen menschlicher und nicht menschlicher Körper, ihren sozialen Beziehungen, Interaktionen, Aktivitäten und Regeln. Er beschreibt die Dimensionen des Raums als wahrgenommenen, gelebten und konzipierten Raum sowie als räumliche Praxis, Raum der Repräsentation und Repräsentation des Raums. Letztgenannte basieren auf seiner Sprachtheorie (vgl. Schmid 2010: 243). Seine Raumtheorie fußt auf diesem doppelten Grundgedanken, mit dem er sowohl dem menschlichen Körper als auch dem historischen Wert des Raums eine zentrale Rolle zuschreibt. Jedes Element kann in Differenz zum anderen gesehen werden, ohne auf die Auflösung eines Widerspruchs zu zielen, sondern den Widerspruch als Differenz und damit in einer Pluralität zu verorten. Differenz wurde entlang der Analyse der Doppelrolle mit Haraway, Deleuze und Lefebvre als Möglichkeit und als Ausgangspunkt von Beziehungsgefügen und Verflechtungen partialer Sichtweisen zusammengefasst. Wie weiter oben ausgeführt, stellt Differenz Bewegung her. Wird darin eine Möglichkeit gesehen, kann die Bewegung in der Wiederholung

wiederum Differenz eröffnen. Es handelt sich infolgedessen um einen zirkulären Prozess, aus dem Differenz als eine zentrale Vorbedingung für das Entstehen anderer Räume hervorgeht. Lefebvre schlägt auf dieser Grundlage vor, einen Raum der Gegensätze zu schaffen. Einen Raum, der die Gegensätze miteinander verbindet und ihre pluralen Beziehungsformen aufzeigt, anstatt die kapitalistischen Prinzipien der Isolation, der Spaltung, der Entfremdung und der sozialen Ungleichheit zu reproduzieren. Er stellt sich einen Raum vor, der erdacht, wahrgenommen, interpretiert und vorweggenommen werden muss (vgl. Lefebvre 1977: 57). Im Hinblick auf den Begriff der *Beziehungsweisen* betont Adamczak jedoch, dass dies nur möglich ist, wenn diese Praxis auf geteilten Beziehungen und im Kontext einer dekonstruktiven Praxis im Dazwischen aufbaut (vgl. Adamczak 2017/2019: 237).

Festgehalten werden kann: Gesellschaftliches Handeln, gesellschaftliche Erfahrung und gesellschaftliches Denken produzieren den gesellschaftlichen Raum. Unter Berücksichtigung der raum-zeitlichen Dimension, also der sozialen Praxis, wird Bedeutung im Raum der Repräsentation produziert. Wie weiter oben beschrieben, findet auf dieser Ebene der Raumproduktion die gesellschaftliche Erfahrung statt. Die Produktion von Wissen (Diskurse, Sprache) findet auf der Dimension der Repräsentation des Raums, dem gedachten Raum statt. Die räumliche Praxis wiederum ist die wahrgenommene Dimension des gesellschaftlichen Handelns, zum Beispiel einer künstlerisch-edukativen Praxis. Als triadisch-dialektische *Beziehungsweisen* beeinflussen sich die drei Raum- und Praxisdimensionen zirkulär ausgehend von ihrer Differenz. Das heißt, gesellschaftliche Erfahrungen werden in Bezug auf gesellschaftliches Handeln und Denken aktiviert und umgekehrt. Oder wie es Adamczak mit dem Begriff der *Beziehungsweisen* zusammenfasst: Eine beziehungstheoretische Perspektive versucht, der kapitalistischen Logik der Trennung und Singularisierung plurale *Beziehungsweisen* entgegenzusetzen (vgl. Adamczak 2017/2019: 238). Adamczak wie Lefebvre betonen, dass die Imagination einer möglichen Zukunft nur dann eine Handlungsmacht erzeugt, wenn diesem Prozess eine Verknüpfung unterschiedlicher Situierungen als bewegliches Gefüge vorausgeht. Das heißt, die gesellschaftlichen Einschreibungen in den Körper und in den Raum werden erst ausgehend von ihren *Beziehungsweisen* und Verbindungen im Prozess des Handelns sichtbar und stehen in einem triadisch-dialektischen Verhältnis, sodass ihre Dialektik nicht zu einer Auflösung führt, sondern eine Möglichkeit in Aussicht stellt. Lefebvre schlägt daher vor, ausgehend von einer konkreten (räumlichen) Praxis (beispielsweise einer künstlerisch-edukativen Intervention) einen Gegen-Raum zu den bestehenden Strukturen zu produzieren.

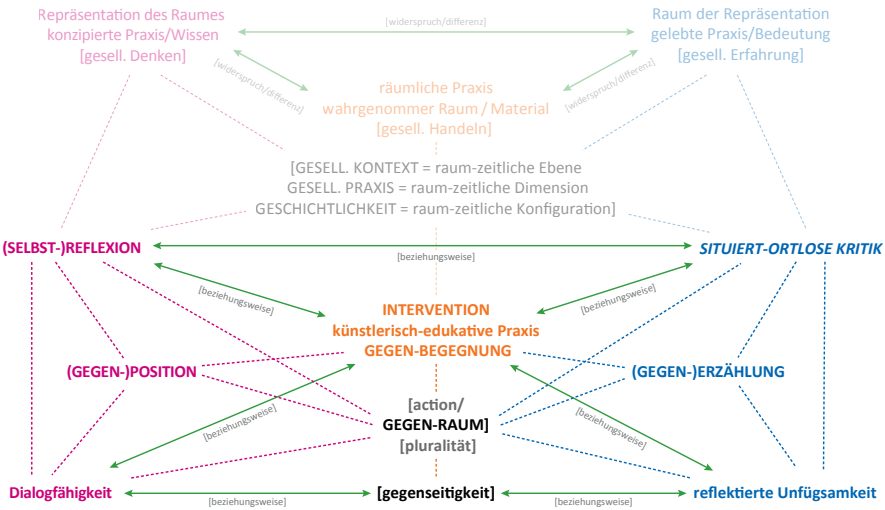



Abbildung 16: Kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum | Gegen-Raum,2023

## 8.4.2 Reflektierte Unfügsamkeit lokalisieren: Gegen-Begegnung

Als intervenierende, situiert-ortlose und (selbst-)reflexive Praxis wurde ein künstlerisch-edukativer Prozess als eine Praxis verstanden, die einen solchen Raum der Gegensätze eröffnen kann. Das Praxisverständnis ist darauf angelegt, die pluralen *Beziehungsweisen* offenzulegen. Dieses Offenlegen wird entlang einer Intervention möglich: Eine künstlerisch-edukative Praxis ist demnach die Inszenierung einer Unterbrechung, ein Dazwischentreten, ein Zu- und Eingreifen in die bestehenden (kapitalistischen) *Beziehungsweisen* der gesellschaftlichen Praxis. Hier sei an die Einlösung und das Ad-absurdum-Führen (Intervention) der Forderung nach mehr Anleitung in Form eines „Methodenkoffers" und dem Wunsch nach gleichzeitiger Selbstbestimmung in der Fortbildung erinnert (EINBLICK in Kapitel 5.2.1 und Kapitel 5.3). Indem die widersprüchlichen *Beziehungsweisen* (*double binds*) der Isolation, Spaltung und Entfremdung zutage treten, werden der bestehende Raum, seine Strategien und Ziele erschüttert. Mit dem Ziel, die *Beziehungsweisen* zunächst in ihrer Widersprüchlichkeit und Pluralität wahrzunehmen.

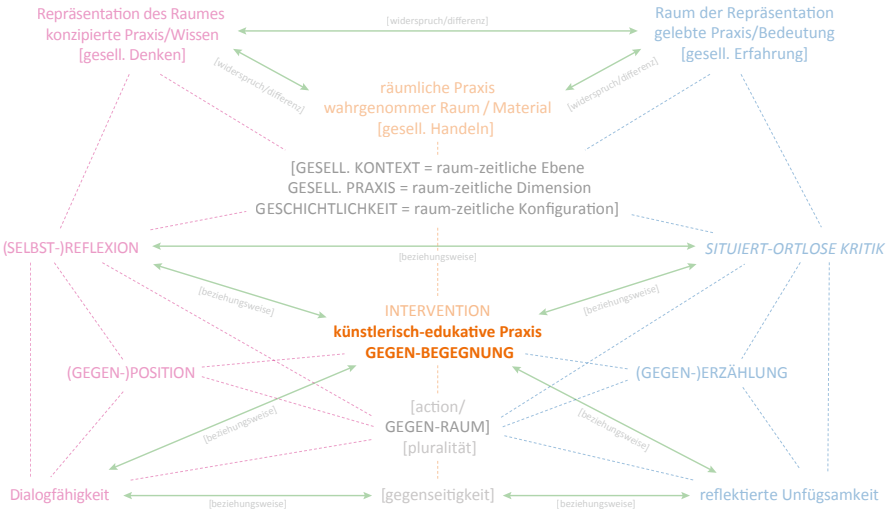



**Abbildung 17: Künstlerisch-edukative Praxis | Gegen-Begegnung, 2023**

Diese Praxis, die als kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum produziert wird, findet im Hinblick auf die Frage, welche *Beziehungsweisen* im Fokus stehen, als ein permanenter und in sich beweglicher Übersetzungsprozess statt (vgl. Rodríguez 2006: 8). Dabei entstehen zeitliche und räumliche Aspekte, die einen kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum nicht als ausschließlich symbolischen Raum, sondern als lokalisierten Ort der Konfrontation im Sinne der *contact zone* hervorbringen (Kapitel 6.3). Der kollektive Widerstand, der beispielsweise im Rahmen der Fortbildung durch die Übererfüllung der Forderung der Teilnehmenden nach einem „Methodenkoffer" aktiviert wurde, mündete in einer künstlerisch-edukativen Intervention für die gesamte Schulgemeinschaft (EINBLICK in Kapitel 5.2.1; Kapitel 8.2.5). In dem Zusammentreffen des gleichzeitigen Überschneidens und Trennens von Positionen und Situierungen, von Situierung und Ortlosigkeit treffen ungleiche Machtpositionen und mithin unterschiedliche Kulturen sowie plurale Ausdrucksweisen aufeinander. Neben Lefebvre und Marchart beschreibt auch Pratt dieses Aufeinandertreffen als einen Ort der Gegensätze zu den bestehenden gesellschaftlichen Räumen. Daraus lässt sich schließen, dass Übersetzungsprozesse ein Bewusstsein für plurale Ausdrucksformen sowohl auf der Rezeptions- als auch auf der Produktionsseite erfordern. Soll Gegenseitigkeit im Kontext ungleicher Machtverhältnisse praktizierbar werden, ist es notwendig, die stattfindende Praxis als eine in kontinuierlicher Bewegung zu verstehen, um den *Beziehungsweisen* auf die Spur zu kommen. Hier lässt sich mit Terkessidis ergänzend von einem „suchenden Subjekt" sprechen (vgl. Terkessidis 2015: 58–60). Auch er weist darauf hin, dass Bewegung als Normalzustand und Voraussetzung

von Subjektivität verstanden werden muss (vgl. ebd.: 85), ähnlich, wie dies Haraway mit dem Konzept des situierten Wissens zusammenfasst. Sie unterstreicht, dass damit Verantwortlichkeit für die eigene Position einhergeht, insbesondere in kollaborativen Prozessen der Zusammenarbeit (vgl. Haraway 1995: 110). Für einen kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum, in dem das Imaginieren, Experimentieren und Aushandeln pluraler und solidarischer *Beziehungsweisen* möglich sein soll, bedeutet dies: Es ist gleichzeitig notwendig, ein Bewusstsein für heterogene Formen der Übersetzung zu eröffnen, um entlang pluraler Ausdrucksformen und ungleicher Machtverhältnisse Gegenseitigkeit praktizierbar zu machen.
Insofern zielt ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum einer künstlerisch-edukativen Praxis darauf ab, *Beziehungsweisen* zwischen Material-, Bedeutungs- und Wissensproduktion sowie zwischen der räumlichen Praxis, dem Raum der Repräsentation und der Repräsentation von Raum aufzuzeigen. Mit dem differenziellen Raum schlägt Lefebvre überdies vor, Gegensätze zu verbinden, anstatt sie zu trennen. Die Konflikte, die dabei entstehen, sind nicht zu vermeiden. Mit ihnen wird es vielmehr möglich, Formen solidarischer Kollektivierung kontextspezifisch zu erforschen (vgl. Adamczak 2017/2019: 283) und nach Wegen zu suchen, wie sich Gegensätze trotz Widersprüche, Ungleichheiten und Konflikte zueinander verhalten, um plurale (Gegen-)Erzählungen zu produzieren (vgl. Terkessidis 2015: 142). Ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum, der aus einer intervenierenden, situiert-ortlosen, (selbst-)reflexiven Praxis künstlerisch-edukativer Prozesse hervorgeht, bietet einen Rahmen, Formen des Miteinanders zu suchen, zu erforschen und Gegen-Begegnungen zu experimentieren.

### 8.4.3 Reflektierte Unfügsamkeit lokalisieren: (Gegen-)Position

Eine Gegen-Begegnung eröffnet die Grundvoraussetzung für eine (Gegen-)Position, mit der es möglich wird, eine (Gegen-)Erzählung als Alternative zu den bestehenden Positionen zu entwerfen – vorausgesetzt, die Akteur*innen begeben sich in einen Prozess der (Selbst-)Reflexion und entwickeln ein Bewusstsein für den eigenen Standpunkt im Verhältnis zu dem der Mitwirkenden sowie zum Kontext (Kapitel 8.3). Damit dies möglich ist, müssen sowohl die (historischen) Bedingungen der gesellschaftlichen Praxis, ihre triadisch-dialektischen *Beziehungsweisen* reflektiert als auch in *action* gebracht werden. Mit Marcharts Worten geht es um „eine Offenlegung von Bedingungen“ (Marchart 2005: 198) sowie die

> *offene Thematisierung der Kanonisierungs-, Entkontextualisierungs- und Homogenisierungseffekte […] wie auch die Offenlegung der Definitions- und Exklusionsmacht der Institution. Diese Offenlegung wird vor allem in jenen Momenten gelingen, in denen in der Institution ein Konflikt und mit ihm* Öffentlichkeit *entsteht. (Ebd.; Herv. i. O.)*

Künstlerisch-edukative Prozesse brechen als situiert-ortlose und (selbst-)reflexive Intervention mit den Logiken der Institution und stellen einen kontextspezifischen (Aushandlungs-) Raum her, der die Bedingungen der Institution offenlegen kann. Allerdings formuliert Marchart weiter, dass sich

> *heute […] diese Art von Politisierung eher auf der Mikroebene und nicht im Makropolitischen der Revolution [findet]. Für eine* breite *Unterbrechung etablierter Institutionslogiken wäre trotz alledem der Aufbau von Gegeninstitutionen (oder die Veränderung des Charakters gegenwärtiger Institutionen) auf Basis eines breiteren gegenhegemonialen politischen Projektes erforderlich. (Ebd.: 198; Herv. i. O.)*

Zudem schlägt Marchart zwei Strategien vor, mit denen die Bedingtheit der Institution fassbar wird: Die Strategie der Unterbrechung und die Strategie der Gegenkanonisierung (vgl. ebd.: 198–199). Er stellt heraus:

> *Im Fall der Gegenkanonisierung wird die Definitionsmacht der Institution genutzt und gleichsam gegen sie selbst gewendet. Diese Strategie zielt weniger auf die Unterbrechung der institutionellen Logik (des Funktionierens des Apparats als Apparat) als auf den zu vermittelnden „Inhalt". (Ebd.: 199)*

Das Konzept einer kontrapunktischen Praxis (vgl. Castro Varela 2018a, 2018b und Kapitel 4.3) greift die Strategie der Gegenkanonisierung auf. Sie basiert auf der Grundidee, eine (Gegen-) Position in die Textur, etwa einer Schule, einzuflechten. Mit dem Einweben einer (Gegen-) Position wird es denkbar, eine reflektierte Unfügsamkeit zu spielen, um auf dieser Grundlage Gegenseitigkeit zu praktizieren (hooks 1994, 2003, 2002/2020; Federici 2020a, 2020b; vgl. Sternfeld 2013: 51–52). Gegenseitigkeit beruht auf ungleichen sozialen Bedingungen innerhalb institutioneller (Macht-)Verhältnisse. Differenz oder Widerspruch stellen insofern auch eine Unterbrechung bestehender Strukturen dar und können andererseits als erster Schritt zur Einübung von Gegenseitigkeit verstanden werden. Entlang der Raumtheorie Lefebvres ist dies möglich, wenn eine künstlerisch-edukative Intervention als (selbst-)reflexive und situiert-ortlose Praxis praktiziert wird. Andernfalls läuft eine (Gegen-)Position Gefahr, die bestehende Struktur zu reproduzieren, das heißt, eine künstlerisch-edukative Intervention wiederholt die Logiken der sozialen Ungleichheit, der Vereinzelung und der Spaltung (Kapitel 8.2.4.3).

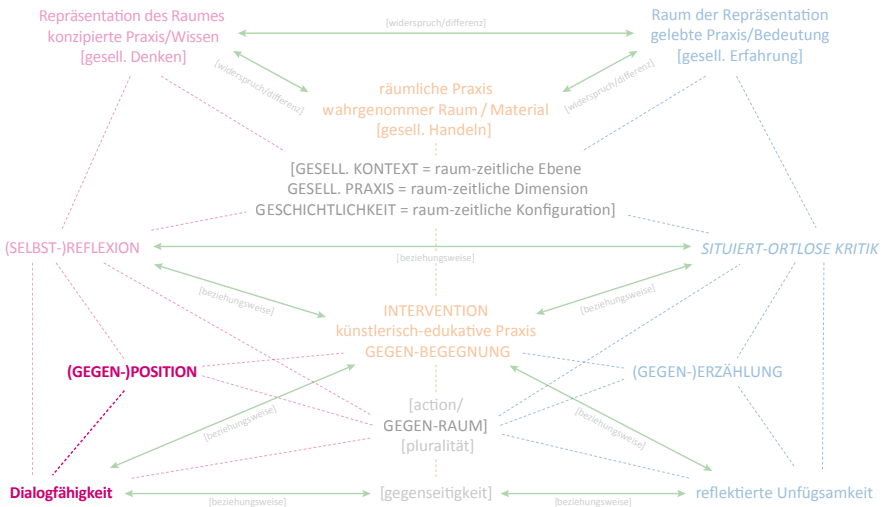



**Abbildung 18: Dialogfähigkeit | (Gegen-)Position,2023**

Als Ensemble pluraler menschlicher und nicht menschlicher *Beziehungsweisen* wird die Produktion eines gegensätzlichen Raums infolgedessen eng damit verbunden, Widerspruch als Möglichkeit wahrzunehmen, um auf dieser Basis Gegenseitigkeit einzuüben. Eine beziehungstheoretische Perspektive stellt einen wesentlichen Ausgangspunkt dar, um der kapitalistischen Logik der Trennung und Isolation plurale und im besten Fall solidarische *Beziehungsweisen* entgegenzusetzen. Mit Adamczak geht es dabei in erster Linie um die Frage, welche *Beziehungsweisen* in den Fokus gerückt werden (vgl. Adamczak 2017/2019: 269).

In den Gegen-Begegnungen, der gleichzeitigen Überschneidung und Trennung von (Gegen-)Position und Situiertheit, von Situiertheit und Ortlosigkeit liegt, wie weiter oben hervorgehoben, die Grundfigur eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums. Diese Grundfigur eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums bildet den Ausgangspunkt dafür, im abschließenden Kapitel erneut die Frage aufzurufen, die 2013 den Ausschlag für die Untersuchung gegeben hat. Der Frage wird mit dem Konzept eines situierten Universalismus (Sternfeld 2023: 153–165) begegnet (Kapitel 8.5.1; Kapitel 8.5.2), um ausgehend von dem Training der Vorstellungskraft (Kapitel 8.5.3) zuletzt die Frage zu diskutieren, wie wir gebildet werden wollen (Kapitel 8.5.4).

## 8.5 Der doppelte Blick zurück: (Gegen-)Erzählungen

Mit dem Nachdenken über mögliche Konsequenzen wird mit einem doppelten Blick zurück die Frage erneut aufgegriffen, die 2013 den Ausgangspunkt für die Studie bildet (Kapitel 1):

> *Trägt die Kulturagent*in dazu bei, die bestehende gesellschaftliche Ordnung einer Schule zu reproduzieren, wenn sie die Widersprüche der kapitalistischen Gesellschaftsordnung entlang einer künstlerisch-edukativen Praxis spielt?*

Schlimmer noch: Neutralisiert die Kulturagent*in mit dem Spielen jegliche Form von Widerstand, anstatt Rahmenbedingungen zu schaffen, mit denen es möglich wird, sich gemeinsam eine Zukunft vorzustellen (Kapitel 1; Kapitel 7.3.1; Kapitel 7.4.3)?
Als Grundfigur eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums wird das Zusammentreffen und gleichzeitige Überschneiden und Trennen von (Gegen-)Position und Situierung, von Situierung und Ortlosigkeit im vorherigen Kapitel beschrieben. Hervorgehoben wird darin als Möglichkeit das Imaginieren einer Zukunft, in der eine Handlungsmacht entwickelt werden kann. Vorausgesetzt, eine Verknüpfung unterschiedlicher Situierungen ist diesem Prozess vorausgegangen. Diesem Grundgedanken wird mit dem Konzept eines situierten Universalismus (vgl. Sternfeld 2023: 153–165) nachgegangen (Kapitel 3.3), um die Ausgangsfrage der Studie aufzugreifen. Mit Marina Garcés wird überdies die Frage angeschlossen: Wie wollen wir gebildet werden (Garcés 2022: 196; Kapitel 5.1.1)? Einerseits, um an das Ziel der Studie anzuschließen, die Verantwortlichen schulischer Prozesse für eine künstlerisch-diskriminierungs- und hegemoniekritische Herangehensweisen zu sensibilisieren und dazu ins Verhältnis zu setzen (Kapitel 7.3.5). Und andererseits, um mit dem Begriff des situierten Universalismus der Frage zu begegnen, inwieweit die Kulturagent*in mit dem Spielen des *double bind* jegliche Form von Widerstand neutralisiert. Das Imaginieren einer möglichen Zukunft wurde als Aussicht beschrieben, mit der eine Handlungsmacht entwickelt werden kann. Jedoch muss die Vermutung (Kapitel 7.4.3), dass durch künstlerisch-edukative Prozesse bestehende (hierarchische) Strukturen unterbrochen, Hegemonien destabilisiert und konstruktiv in Bewegung gesetzt werden können, mit der Frage zusammengelesen werden, ob die Kulturagent*in mit dem Spielen der *double binds* jegliche Form von Widerstand neutralisiert und damit – entgegen ihrer Absicht – die bestehende kapitalistische Gesellschaftsordnung reproduziert.
Wie eingangs beschrieben, ist Zweifel entlang der Codierung *Funktionalisierung von Kunst* anleitend für diese Studie und wird ausgehend von dem zirkulären Vorgehen der Konstruktivistischen Grounded Theory (Charmaz 2006) als Indikator für eine (selbst-)reflexive Praxis der Kulturagent*in und der Forscher*in ausgearbeitet (Kapitel 7.2; Kapitel 7.4; Kapitel 8.1;

Kapitel 8.2). Mithilfe des Konzepts eines situierten Universalismus (vgl. Sternfeld 2023: 153–165) wird im Folgenden der Frage nachgegangen, welche Perspektiven ein (Aushandlungs-) Raum als intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis eines künstlerisch-edukativen Prozesses auf dieser Grundlage in der Schule für das Imaginieren einer möglichen Zukunft eröffnen kann.

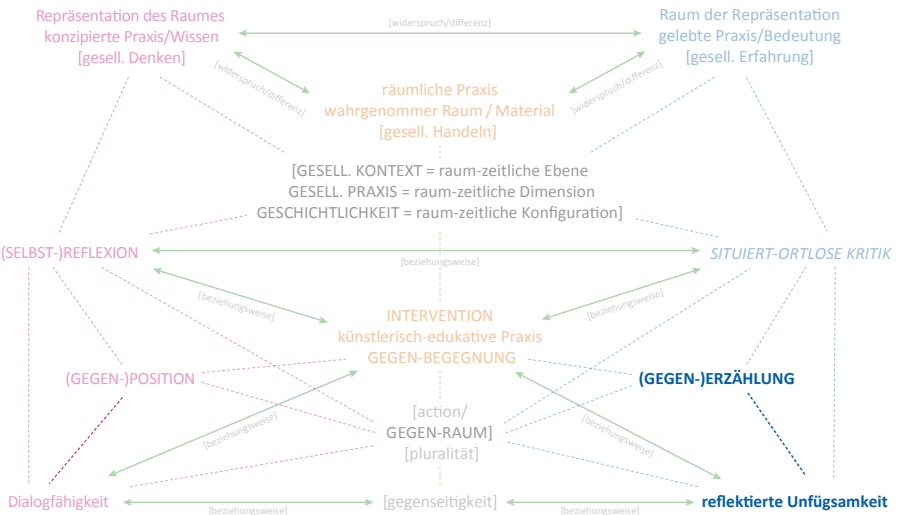



**Abbildung 19: Reflektierte Unfügsamkeit | (Gegen-)Erzählung, 2023**

### 8.5.1 Der doppelte Blick zurück: Zirkuläres Handeln praktizieren

Ausgehend von Adrienne Rich wurde formuliert, dass die Vorstellungskraft, wenn sie Erfahrungen verändern und erweitern soll, die Erfahrungen infrage stellen lernen muss, um Alternativen und Visionen zu den bestehenden Darstellungen denkbar zu machen (Kapitel 7.4.3.2). Wie also kann die Organisation Schule, mit all ihren Einschränkungen, ein Ort der Möglichkeit der Unmöglichkeit sein, ein Ort des Unerwarteten und der Unterbrechung des vorherrschenden Gewebes? Und wie kann in ihr ein Gegen-Raum produziert werden, in welchem, ausgehend von den (Gegen-)Positionen einer Gegen-Begegnung, eine (Gegen-)Erzählung mit der bestehenden kapitalistischen Gesellschaftsordnung konfrontiert wird, um damit eine Zukunft vorstellbar zu machen, die es noch nicht gibt? Rich schlägt vor, im Akt des Zurückschauens ein Sehen zu praktizieren, mit dem ein neuer Blick auf die vorhandene Erzählung möglich wird (vgl. Rich 1972: 18). Mit anderen Worten: Um eine Vorstellung davon zu entwickeln, was noch nicht ist, ist es wichtig, sich vor Augen zu führen, was war und was

(aktuell) ist. Allerdings ist das Sehen mit ‚neuen' Augen erst möglich, wenn dies mit anderen zusammen geschieht, wie mit Sternfeld in Kapitel 5.1.1 ausgeführt wurde.
Wird zunächst an das Resonanzverhältnis zwischen Forscher*in und Kulturagent*in erinnert, ist es denkbar, Differenz entlang der Interaktion beider Rollen zu reflektieren, zu befragen und Perspektiven als bedingt, kontingent und unvollständig zu verstehen (Kapitel 7.2; Kapitel 7.4). Zusammengefasst wurde, dass der Prozess des *re-reading* den Blick zurück im Resonanzraum zwischen Kulturagent*in und Forscher*in aktiviert: Beim Schreiben und Wiederlesen wird die jeweils andere Perspektive und Praxis als beweglich und different co-konstruiert. Rich beschreibt den Prozess des *re-reading* als eine kritische Re-Vision eines vorhandenen Textes. Ausgehend vom Begriff der Textualität (vgl. Duden 2016: 1076) wurde hergeleitet, dass Spivak Text als Gewebe versteht. Das Gewebe steht dabei in enger Beziehung zu dem Begriff des Weltmachens. Als „gewobene Text-ilie" wird Text dabei zur Metapher für gesellschaftliche Rahmenbedingungen (vgl. Spivak 2008a: 44). Re-reading ist also eine kritische Re-Lektüre der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.
Das Resonanzverhältnis eröffnet in Entsprechung dazu die Möglichkeit, eine Erfahrung im Kontext ihrer gesellschaftlichen Rahmenbedingungen infrage zu stellen, die Aufmerksamkeit zu verschieben und sie neu zu orientieren. Im doppelten Blick zurück wird Differenz zunächst wahrgenommen und benannt und eröffnet dabei Spielräume, sie zu experimentieren und zu bewegen. Wird überdies Lefebvre hinzugezogen, entstehen Widersprüche zwischen gesellschaftlichem Handeln, gesellschaftlicher Erfahrung und gesellschaftlichem Denken und produzieren in ihrer triadisch-dialektischen Relation einen (Aushandlungs-)Raum, sodass auch bei Lefebvre nicht die Auflösung der Dialektik die Folge ist, sondern Differenz experimentierbar wird. Anleitend dafür ist im Rahmen des vorliegenden Forschungs- und Praxisprozesses das Motiv des Zweifels. Die Technik des *re-reading* unterstützt zunächst dabei, dem Zweifel auf die Spur zu kommen. Zudem wird eine Reflexivität der eigenen Position und Rolle gegenüber entwickelt sowie schließlich ein zirkuläres Handeln zwischen Kulturagent*in und Forscher*in angeregt. Dieser zirkuläre Prozess eröffnete im Blick zurück eine Vorstellung davon, was es noch nicht gibt (Kapitel 7.4.3.2), und konnte mithilfe des methodischen Vorgehens der Konstruktivistischen Grounded Theory sowohl den Forschungs- als auch den Praxisprozess anleiten.

### 8.5.2 Der doppelte Blick zurück: Zusammen mit anderen

Übertragen auf das Praxisfeld wurde ausgehend von dem situierten Wissen der Kulturagent*in sowie ihren Interaktionen mit den Praktiker*innen künstlerisch-edukativer Prozesse ausgearbeitet, dass ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum als intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis in Korrespondenz zum Resonanzverhältnis (Kapitel

7.2.4; Kapitel 7.2.7) gleichermaßen Rahmenbedingungen dafür anbietet: Formen des Miteinanders werden gesucht, erforscht und gemeinsam entlang pluraler Ausdrucksformen experimentiert (vgl. Pratt 1991: 37; Kapitel 8.3). Wird eine kollektive Praxis als bewegliches Gefüge erlebt und die *Beziehungsweisen* derjenigen gestärkt, die miteinander in *action* treten, können solidarische *Beziehungsweisen* aufgebaut werden (vgl. Adamczak 2019: 284–285; Kapitel 8.3.3). Ausgehend von der künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit wurde das Praktizieren der Umkehrung eines Widerspruchs mithin als Ausgangspunkt hierfür identifiziert. Ein Bewusstsein und eine Reflexivität zu entwickeln, wurde als Grundlage beschrieben, den Widersprüchen im Spiel zu begegnen (Kapitel 8.2.3.3). Nicht zuletzt, um die *double binds* als „unüberprüften Universalismus" (vgl. Spivak 2008a: 41) einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung zu identifizieren.

Spivak erläutert die Formulierung eines „unüberprüften Universalismus" entlang der UN-Menschenrechte (Vereinte Nation 1948). Die Förderung von Gleichheit wird darin nicht nur als Deckmantel genutzt, eine kapitalistische Gesellschaftsordnung zu legitimieren und auszubauen (Kapitel 3.1.1.1), sie arbeitet entlang des Beispiels der UN-Menschenrechte heraus, dass das Singuläre nicht universell sein kann. So gibt beispielsweise die kulturpolitische Debatte in Deutschland, die sich seit den 1970er Jahren entlang der Aussage einer „Kultur für alle" aufspannt, darüber Aufschluss, dass das Umverteilen von Privilegien ausgehend von Kultur als hegemoniale, Privilegien sichernde und Differenz produzierende Strategie beschrieben werden muss, wenn der Kulturbegriff nicht explizit und kontinuierlich befragt wird (Kapitel 3.3). Gleichheit und Mitgestaltung werden im Kontext der Menschenrechte mit Arjun Appadurai in Kapitel 3.3 überdies als ein Prinzip identifiziert, das durch den globalen Norden etabliert und als soziale Ideologie aufrechterhalten wird (vgl. Appadurai 2006: 171). Die verbindliche Regulierung kultureller Teilhabe im Rahmen der UN-Menschenrechtsverträge und Konventionen hat zum Ziel, Vergleichbarkeit zu anderen Ländern, Schulformen, Fächern oder Disziplinen zu erwirken und Bildungsstandards beschreib- und somit verwertbar zu machen (Kapitel 3.3).

Übertragen auf das Bildungssystem wird daran deutlich, dass die Vorstellung, Bildung würde kulturelle Teilhabe eröffnen, mit den Worten Spivaks als *double bind* reproduziert wird. Castro Varela differenziert desgleichen aus, dass das Versprechen der humanistischen Bildung von Chancengleichheit nur auf bestimmte soziale Gruppen zutrifft (vgl. Castro Varela 2016: 159). Diese Aussage trifft überdies mit der des Philosophen Jacques Rancière zusammen, der die Schule als einen Ort der Trennung beschreibt (vgl. Rancière 1988: 3). Die Gleichheit der Schüler*innen wurde vor diesem Hintergrund als universelle Gleichheit vorgestellt. „Alle" ist eine Formulierung, die, wird sie nicht situiert formuliert, Ausschluss (re-)produzieren muss und auf Vereinzelung, Trennung und Isolation abzielt (Kapitel 3.3). An diesem Punkt schließt

das Konzept eines situierten Universalismus an und wird im Folgenden erläutert. Sternfeld formuliert:

> *Wenn in einem Generalverdacht gegen den Universalismus, statt den derzeit real existierenden Partikularismus als Universalismus zu delegitimieren, vielmehr das Potential delegitimiert wird, gemeinsam eine Perspektive „für alle" einzunehmen, dann findet unausgesprochen eine gewaltvolle Zurichtung statt: Denn, wenn alle nur noch für sich selbst sprechen, werden alle marginalisierten Kämpfe auf ihre jeweiligen Plätze verwiesen, ihnen wird die Perspektive auf das Ganze abgesprochen. Alle gegenhegemonialen Positionen, denen es nicht reicht, für sich selbst zu sprechen, finden keinen gemeinsamen Raum mehr, um ihre Rechte und die Rechte aller einzufordern. (Sternfeld 2023: 154)*

Markiert werden entlang eines hegemonialen Universalismus drei Hauptprobleme: (1) Eine universelle Geltung von Rechten, mit der Ungleichheit entlang ‚rassistischer' Motive legitimiert und gleichzeitig als unparteilich vorgegeben wird. (2) Eine depräsentierende Repräsentation, womit das Sprechen für andere bedeutet, ohne diejenigen zu sprechen, über die gesprochen wird. Und (3) eine Verleugnung sozialer Ungleichheit, wodurch ausgehend von ungleichen Verhältnissen gleiche Bedingungen, zum Beispiel beim Eintritt in die Schule, postuliert werden (vgl. ebd.: 153–154). Jeder dieser Kritikpunkte geht von einem Universalismus aus, der aus einer hegemonialen Situiertheit heraus behauptet wird, wie Sternfeld erläutert:

> *Diese Stellvertreter*innenpolitik entmächtigt politische Kämpfe gegen Ungleichheit, nimmt sich unsolidarisch das Wort und schaltet so die vielen Stimmen stumm, die der hegemoniale Universalismus an den Rand drängt, die eben kein Gehör finden, um für sich selbst und mit anderen für alle zu sprechen. (Ebd.: 154)*

In einem Slogan wie „Kultur für alle" wird eben jener hegemoniale Universalismus hervorgehoben und manifestiert, der auch anleitend für das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" ist. „Alle" sind, wie Sternfeld deutlich macht, nicht „alle": „‚Alle' können sogar gewaltsam ausschließend sein" (ebd.: 165). Dennoch stellt sie sich die Frage, wie dieses „alle" im Kontext einer Gesellschaft aussehen könnte. Sie skizziert entlang des politischen Theoretikers Ernesto Laclau, dass

> *es keinen Ort der Gesellschaft gibt, von dem aus sie als Ganzes begründbar, als Totalität fassbar wäre, […] der Ort, an dem die Universalität begründet wäre, [bleibt]*

> *ebenso leer wie umkämpft. Universalität bleibt als Dimension erhalten, ohne dass sie je von einem Partikularismus ein für alle Mal ausgefüllt werden könnte. Sie ist die Leerstelle, die Politik ermöglicht. (Ebd.: 155)*

In einer Politik, die sich dieser Leerstelle bewusst ist, müsste es folglich darum gehen, eine Verschiebung und Neuaufteilung kontinuierlich zu praktizieren, damit ein situierter Universalismus ausgeübt werden kann. „Alle" ist nie vollständig. Vielmehr ist die

> *Anerkennung der notwendigen Unvollständigkeit der Gesamtperspektive, die Laclau uns vor Augen führt, als Universalisierung [zu] verstehen. […] „Alle" ist umkämpft und umstritten und muss es in einem radikaldemokratischen Sinne auch bleiben. (Ebd.: 157)*

Einen situierten Universalismus beschreibt Sternfeld mit Haraway infolgedessen als körperlich, sozial und politisch. Körperlich, weil sich ein situiertes Wissen aus einer konkreten materiellen Position heraus formuliert. Sozial, weil es sich innerhalb von gesellschaftlichen Machtverhältnissen darstellt, und politisch, weil damit eine Position in Bezug auf die soziale und materielle Position formuliert wird (vgl. ebd.: 157–158). Ein Sprechen für „alle" kann daher nur aus dieser spezifischen, situierten Position heraus möglich sein. Sternfeld fasst zusammen:

> *Bei einem situierten Universalismus [geht es] darum, sich bewusst zu machen, dass dieser selbst als stets umkämpfter Horizont in Verhandlung steht und ohne Parteilichkeit, ohne materiellen Körper und die mit ihnen verbundene Gewaltgeschichte sowie vor allem ohne Auseinandersetzung mit den realen sozialen Ungleichheiten und Konflikten nicht zu haben ist. (Ebd.: 158)*

Sie schlägt somit vor, einen situierten Universalismus zu praktizieren. Einen, der sich aus situierten Positionen zusammensetzt. Was sich ausgehend von diesem Gedanken als „alle" zusammensetzt, beschreibt sie als Moment der Universalisierung, mit der zwei Bewegungen stattfinden:

> *Der Teil ohne Anteil definiert sich zunächst partikularistisch als Teil ohne Anteil, um seinen Anteil einzufordern. Aber dabei passiert etwas mit dem Teil und dem Ganzen. Das ist der utopische Moment: Die Verteilung wird im Lichte dessen verschoben, was*

> *noch nicht ist. Universalisierung ist also Erweiterung des Horizonts von „allen". Mit jeder Erweiterung dieses Horizonts wird wieder aufs Neue seine Erweiterbarkeit klar. (Sternfeld 2023: 163)*

Universalisierung ist mit Sternfeld demzufolge als situiertes Moment zu begreifen, mit dem auf eine „Erweiterung des Horizonts" (ebd.) abgezielt wird. Sie ist partikular und sie ist performativ. Sternfeld macht mit dem Konzept eines situierten Universalismus darauf aufmerksam, dass die bestehende Vorstellung eines hegemonialen Universalismus überdacht werden kann:

> *Er ist eigentlich kein Universalismus, sondern nur ein Partikularismus, der sich als Universalismus aufspielt. Das ist gemeint, wenn „westliche, weiße, männliche Positionen" angegriffen werden, die, wenn sie für „alle" sprechen, dabei sehr gut ihre eigenen partikularen Interessen zu vertreten verstehen. (Sternfeld 2023: 153)*

Ein situierter Universalismus verschiebt sich kontinuierlich, bezieht Kämpfe sozialer Ungleichheit ein und verknüpft daher

> *eine Äquivalenzkette situierter Positionen, die sich aber in ihrer Aufzählung nicht erschöpfen – es*[171; S. B.] *meint eben „alle". Ein situierter Universalismus in diesem Sinne weiß von der eigenen Positioniertheit und zeichnet eine Perspektive, die sich den Anspruch, „alle" zu adressieren, nicht nehmen lässt, wobei dieses „alle" selbst nicht totalitär geschlossen, sondern offen und umkämpft bleibt. (Sternfeld 2023: 153)*

Wie deutlich hervortritt, entstehen solidarische *Beziehungsweisen* nicht einfach, sie entstehen (nur) aus den Kämpfen heraus. Mit ihnen wird es möglich, Formen solidarischer Kollektivierung kontextspezifisch zu erforschen (Kapitel 8.2.5).

---

171 Um Sternfelds Gedanken eines situierten Universalismus anschaulicher zu beschreiben, wird ihre Ausführung um ein Beispiel ergänzt, mit dem der oben zitierte Satz beginnt: „Und ganz in diesem Sinne folgte auf ‚All Lives Matter' eine weitere Antwort als situierte Universalisierung: All* Black Lives Matter! Auf einer Demonstration im Juni 2020 in Berlin, benennt ein Banner unter dem Slogan ‚*disabled, *trans, *nonbinary, *lesbian, *gay, *queer, *inter, *young, *eldery, *neurodivers, *fat, *undocumented, *working class' und ‚*all', mit ‚alle' eine Äquivalenzkette situierter Positionen, die sich aber in ihrer Aufzählung nicht erschöpfen – es meint eben ‚alle'." (Sternfeld 2023: 165).

### 8.5.3 Der doppelte Blick zurück: Vorstellungskraft trainieren

Ausgearbeitet wurde, dass eine beziehungstheoretische Perspektive den wesentlichen Ausgangspunkt für eine intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis künstlerisch-edukativer Prozesse darstellt. Mit ihr wurde es möglich, einen Rahmen zu eröffnen, um der kapitalistischen Logik der Trennung und Isolation eine Alternative entgegenzusetzen und nach Wegen zu suchen, wie sich Gegensätze trotz Widersprüche, Ungleichheiten und Konflikte so zueinander verhalten, dass sie plurale (Gegen-)Erzählungen produzieren können. Sternfeld unterstreicht, dass

> *jede politische Subjektivierung partikular und situiert ist. Sie ist die Gegen-Aneignung der Position, in der sie sich gesellschaftwsierung ist also Erweiterung des Horizonts von „allen". Mit jeder Erweiterung dieses Horizonts wird wieder aufs Neue seine Erweiterbarkeit klar: Was sich hier utopisch aktualisiert, ist das, was Oliver Machart den „demokratischen Horizont" nennt, in dem bewusst wird, dass es keine Totalität der Gesellschaft gibt, dass „alle" umkämpft ist und bleiben muss.*
> *(Sternfeld 2023: 162–163)*

Eine nicht offengelegte Aporie eines weiten, als universal begriffenen Kulturbegriffs – den Spivak als *double bind* und widersprüchliche Anweisung bezeichnet – wird demzufolge erst als Element der Transcodierung identifizierbar, wenn ein Bewusstsein für diese widersprüchlichen Formen kapitalistischer Reproduktionen entwickelt worden ist. Um sie zu decodieren, aufzulösen und zu reterritorialisieren schlägt Spivak vor, damit zu spielen. Mit diesem Spielen ist eine Umcodierung und ein Training der Imagination in der Praxis gemeint. Es geht ihr darum, die Vorstellungskraft zu trainieren, um die Widersprüche in Relation zu bestehenden Verhältnissen und Strukturen zu erleben und dafür kontinuierlich plurale Ausdrucksformen zu finden. In erster Linie, um die Widersprüche nicht als gegeben vorauszusetzen, sondern um sie als bewegliches Gewebe zu erfahren und so eine Vorstellung davon zu entwickeln, damit, wie Adamczak ausführt, „eine neue [Welt] aus den Bestandteilen der alten erschaffen werden kann" (Adamczak 2017/2019: 102). An diesem Punkt wird Garcés herangezogen, geht es doch darum, sich etwas vorzustellen, was es noch nicht gibt. Dieses „Was-es-noch-nicht-gibt" ist jedoch nicht beliebig. Garcés erläutert, dass es leicht ist,

> *fiktive Welten zu erfinden, aber schwieriger, sich in die Lage eines anderen Menschen zu versetzen. Sich in die Lage eines anderen zu versetzen bedeutet, die möglichen Beziehungen zu erkennen, die uns verbinden, und gleichzeitig zu erkennen, dass man*

*nicht der andere ist. Die Vorstellungskraft aktiviert die Wahrnehmung gemeinsamer Kontexte und gleichzeitig die Unreduzierbarkeit jeder Existenz und ihres besonderen Blickwinkels. (Garcés 2022: 20)*

Ihr Gedanke trifft sich mit dem Konzept eines situierten Universalismus und Adamczaks Begriff der solidarischen *Beziehungsweisen*. Wird das Beispiel der Textualität und die Konzept-Metapher des „Hineinwebens" (Spivak 2008a: 44) erneut aufgerufen, muss es eben um die Frage gehen, welche *Beziehungsweisen* fokussiert werden. Spivak betrachtet die Produktion von Theorie als Praxis, die wesentlich an der Gestaltung der Welt teilnimmt. Die „gewobene Text-ilie" beschreibt sie als ein zerrissenes kulturelles Gewebe, das gerade nicht „alle" Stimmen versammelt (vgl. ebd.). Bestehende hegemoniale Diskurse sind gewebt worden, ohne das „zerrissene kulturelle Gewebe" einzubinden oder das Muster zu erneuern. Die epistemische Gewalt, die mit der Konzept-Metapher des „Hineinwebens" einhergeht, hebt sich entlang ihrer Umkehrung jedoch deutlich ab: Der hegemoniale Diskurs reproduziert nur das, was in ihn eingewebt worden ist. Evident wird, dass die Beantwortung der Frage, von wem der hegemoniale Diskurs gewebt worden ist, darüber Aufschluss gibt, wer an der Gestaltung der Welt teilnimmt, und demnach auch, welche *Beziehungsweisen* in die Vorstellung einbezogen werden und welche nicht (Kapitel 3.1).

### 8.5.4 Der doppelte Blick zurück: Wie wollen wir gebildet werden?

Die Umkehrung eines Widerspruchs, die mit Foucault und Sternfeld sowie entlang von Gürses und Haraway als *situiert-ortlose Kritik* ausgearbeitet wurde (Kapitel 7.4.3), ist als dieses Spiel identifiziert worden, mit dem in einem kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum neue Formen des gesellschaftlichen Miteinanders eines situierten Universalismus erprobt werden und eine Umcodierung sowie ein Training der Vorstellungskraft möglich werden. Garcés beschreibt ein Training der Imagination in Korrespondenz zu einem situierten Universalismus wie folgt:

*Sich etwas vorzustellen bedeutet, sich in einen Schwebezustand zu versetzen, um sich mit denen verbinden zu können, die uns fremd sind. Sich etwas vorzustellen bedeutet, Platz zu schaffen für alles, was noch nicht ist, und für diejenigen, die noch kommen werden. Vorstellungskraft ist also eine Voraussetzung dafür, das Dasein in seiner ganzen Fremdheit und Disproportionalität anzunehmen. (Garcés 2022: 81)*

Sie zeigt weiterhin auf, dass es bei der Umkehrung eines Widerspruchs auch darum gehen muss, die Frage zu stellen, wie wir gebildet werden wollen (Kapitel 5.1.1). Wird nur danach gefragt, wie wir bilden, bleibt die Frage auf der Ebene der Lehrenden, der Planenden und der Gesetzgebenden sowie auf einer konsumistischen Ebene der Empfänger*innen verhaftet (vgl. ebd.: 21). Sie arbeitet heraus, dass die Frage danach, wie wir gebildet werden wollen, das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden in den Fokus rückt:

> *Uns zu fragen, wie wir gebildet werden wollen, impliziert also zu fragen, welche Zukunft wir uns vorstellen können und an welche Vergangenheit wir anknüpfen wollen. Bildung ist eine Kunst des Daseins, weil sie die Erfahrung der Zeit gegen die Diktatur dessen, was ist und was sein muss, neu gestaltet. (Ebd.: 196)*

Das Spielen der Widersprüche als befreiende Position zu erleben, ihre Umkehrung als Möglichkeit zu praktizieren, bedeutet, sich zu erinnern. Sich erinnern, so schreibt es Garcés,

> *heißt, sich etwas vorzustellen. Erinnerung bedeutet, sich das Bild einer Sache, einer Person, einer Idee oder einer Empfindung zu vergegenwärtigen, die nicht da ist und die wir aus irgendeinem Grund, ob wahr oder nicht, in die Vergangenheit setzen. Genauso können wir uns vorstellen, was nie geschehen ist oder was eines Tages geschehen wird. Die Vorstellungskraft verbindet also das, was ist, mit dem, was nicht ist, sie verbindet das, was wir wissen, mit dem, was wir nicht wissen, sowie die verschiedenen Dimensionen der Zeit untereinander. (Ebd.: 209–210)*

Ziel eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums ist es daher, Bedingungen zu eröffnen, das Praktizieren der Vorstellungskraft (wieder) zu erlernen. Oder wie Garcés unterstreicht:

> *Sie ist die Praxis, das Abwesende gegenwärtig zu machen. Sie ist die freie, aber nicht willkürliche Zusammenstellung von Perspektiven auf die Welt. (Ebd.: 212)*

Unter dieser Prämisse eröffnet das Training der Vorstellungskraft die Grundlage, sich ein solidarisches Zusammenleben gemeinsam vorzustellen. Sie eröffnet die Grundbedingung, Gegenseitigkeit zu praktizieren und sich eine solidarische Zukunft vorzustellen, ohne sie schon zu kennen. Das pädagogische Handeln ist in diesem Prozess ebenso wichtig wie die künstlerischen Vorgehensweisen. Der Soziologe Serhat Karakayali hebt hervor, dass eine Pädagogik der Solidarität (Kapitel 8.2.4.2) die „Dekomposition innerhalb eines sozialen Gefüges bewirkt“ (Karakayali 2016: 532). Er führt aus:

> *Das pädagogische Handeln ist insofern angeleitet von einem „Mitdenken" an die, deren Stimmen nicht oder noch nicht gehört werden können. Aus der Abkopplung von einer „faktisch gelebten Gesellschaftlichkeit" (Abeldt 1997, S. 225) folgt, dass eine Pädagogik der Solidarität auch für jene gilt, die nicht ursprünglich Teil der jeweiligen politischen Gemeinschaft waren. (Ebd.: 533)*

Wird hier an Garcés' Überlegung zur Bedeutung der Schule angeschlossen, geht es wie bei der Ausarbeitung eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums darum, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, Bewusstsein und Dialogfähigkeit zu entwickeln und Widersprüche als Möglichkeit für Konflikte zu praktizieren:

> *Sie [die Schule; S.B.] ist der Ort, an dem die Gesellschaft als Ganzes die Aufgabe übernehmen kann, den Streit um das Wissen, seine sozialen Implikationen und seine politischen Konsequenzen zu führen. (Garcés 2022: 75)*

Voraussetzung dafür bleibt die Etablierung und kontinuierliche Produktion eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums im Rahmen der pädagogischen sowie künstlerisch-edukativen Praxis als Ort der Gegen-Begegnung. Garcés nennt diesen Ort das „Bündnis der Lernenden" (vgl. ebd.: 172–183). Sie beschreibt, „die Begegnung beginnt dann eine Begegnung zu sein, wenn aus der Erfahrung der Fremdheit eine Form der gegenseitigen Wertschätzung entsteht" (ebd.: 174). Das Bündnis der Lernenden wirkt durch Zusammenstellung und besteht aus Beziehungen, die sich bilden. Es stellt keine Einheit[172] her, sondern bewegt sich in einem pluralen Spannungsfeld. Damit schließt Garcés an ein Denken an, das plurale Ausdrucksformen, *Beziehungsweisen* und Erfahrungskontext explizit in den Erkenntnisprozess einbezieht und Konflikten nicht aus dem Weg geht. Vielmehr werden sie berücksichtigt (vgl. ebd.: 177). Ein solches Bündnis erzeugt ein Milieu. Den Begriff des Milieus bezieht sie auf „die Gesamtheit der gemeinsamen Referenten, die uns zu verstehen ermöglichen, was es bedeutet, voneinander in gegenseitiger Wertschätzung zu lernen" (ebd.: 178). Ihr letzter Punkt betrifft

172 Obwohl der Begriff Einheit hier erneut aufgegriffen wird und nach Garcés eben keine Einheit zwischen situierten Positionen hergestellt werden soll, steht dies nicht im Widerspruch zu Freires Ausführungen, Einheit herzustellen (vgl. Freire 1970/1991: 105–157). Freire spricht von „Einheit zur Befreiung" und hebt damit hervor, dass diejenigen an einem Veränderungsprozess teilnehmen müssen, die ausgehend von den bestehenden Macht- und Ungleichheitsverhältnissen als unterdrückt beschrieben werden. Um als involvierter Teil des kollektiven Veränderungsprozesses ihre Perspektive aktiv einzubringen, braucht es Einigkeit und ein Bewusstsein dafür, was verändert werden soll (Kapitel 8.3.1.1). Garcés weist darauf hin, dass es keiner Einheit bedarf, weil Konflikte produktiv für den Prozess sind. In beiden Fällen geht es um das Praktizieren von Gegenseitigkeit (Kapitel 8.2.4.1), allerdings aus unterschiedlichen situierten Positionen heraus. Freire spricht aus der Perspektive der noch nicht teilnehmenden Akteur*innen, Garcés geht von der Perspektive der schon am Prozess beteiligten Positionen aus.

die Frage der Gleichheit der Ungleichheit und schließt an einen situierten Universalismus sowie die Ausarbeitung eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums an, im Sinne einer intervenierenden, situiert-ortlosen, (selbst-)reflexiven Praxis als Gegen-Raum gegenüber den kapitalistischen Logiken von Trennung und Isolation. Sie formuliert:

> *Die Gleichheit der Ungleichen ist also das Aus-dem-Takt-Bringen, das die Uhren verändert, die nicht angehalten werden können, die Räume der Stadt, in der wir leben, das Erbe der Kulturen, an denen wir teilhaben, und die gesellschaftlichen Beziehungen, die uns bedingen. (Ebd.: 181)*

Ziel dieser Studie ist es, entlang der Praxisanalyse des situierten Wissens der Kulturagent*in und ihren Interaktionen mit Lehrpersonen, Künstler*innen und weiteren Akteur*innen darzulegen, welche Möglichkeiten in der künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit liegen können. Mit der Ausarbeitung eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums konnte dargestellt werden, dass es im Rahmen des Möglichen liegt, Verantwortliche schulischer Prozesse für eine künstlerisch-diskriminierungs- und hegemoniekritische Herangehensweisen zu sensibilisieren und eine reflexive Praxis mit den Akteur*innen zusammen aufzubauen (Kapitel 7.3.5). Die zu Beginn des Kapitels gestellte Frage – ob im Spiel mit den *double binds* jegliche Form von Widerstand neutralisiert und die bestehende kapitalistische Gesellschaftsordnung reproduziert wird – wurde mit der Antwort begegnet, dass die Spielräume, die zur Verfügung stehen, nicht groß sind. Jedoch kann die Ausarbeitung eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums als Aufforderung verstanden werden, sich gemeinsam eine Zukunft vorzustellen, in der Gegenseitigkeit und ein situierter Universalismus praktizierbar sind.
Ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum für das Aushandeln des Verschiedenen und eine Praxis widersprüchlicher Positionen (künstlerisch-edukative Praxis / Gegen-Begegnung) wurden als Rahmenbedingungen beschrieben, kollektive und solidarische Spiel- und Handlungsweisen zu experimentieren, Widersprüche aufzudecken und Gegensätze zu verbinden sowie plurale *Beziehungsweisen* als beweglich zu erfahren. Es geht darum, Konflikte als mögliche Form solidarischer Kollektivierung kontextspezifisch zu erforschen und nach Wegen zu suchen, wie sich diese Konflikte trotz Widersprüche, Ungleichheiten und Gegensätze zueinander verhalten, um plurale (Gegen-)Erzählungen zu entwickeln.

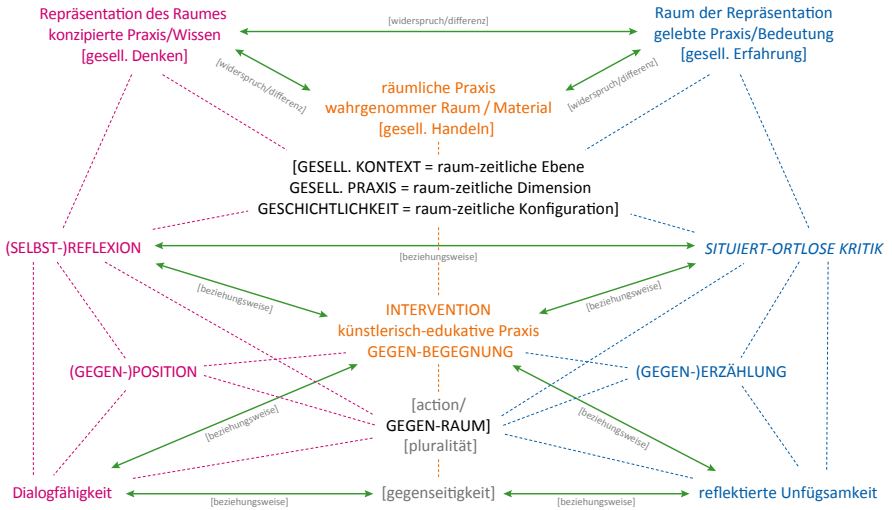



**Abbildung 20: Kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum pluraler *Beziehungsweisen*, 2023**

Das Imaginieren einer möglichen Zukunft (reflektierte Unfügsamkeit / (Gegen-)Erzählung) wird als Handlungsmacht hervorgebracht, wenn eine Verknüpfung dieser unterschiedlichen Situierungen stattfindet und Spielformen experimentiert werden, die die Formen der Reproduktion offenlegen und reflektieren. Ein Bewusstsein für beispielsweise soziale Ungleichheit wird zumeist erst auf der Grundlage konkreter Praxiserfahrungen und ihrer Reflexionen ((Gegen-)Position) entwickelt. Ein dialogisches Denken schafft dafür die Voraussetzung.

Wird das Verhältnis von gesellschaftlichem Handeln, Erleben und Denken zum Gegenstand des Dialogs sowie der pluralen Ausdrucksformen gemacht, ist es möglich, in das gesellschaftliche Handeln, Erleben und Denken zu intervenieren. Interveniert wird in die pluralen *Beziehungsweisen* sowie in die situiert-ortlose Betrachtung der Wirkungsweisen gesellschaftlicher Praxis. Werden die aus einer situierten Position wahrgenommenen Widersprüche gesellschaftlicher Praxis darüber hinaus als relationales Gewebe verstanden, führt ihre Dialektik nicht zu einer Auflösung, sondern *Beziehungsweisen* können als Möglichkeit für Bewegungen im Rahmen einer künstlerisch-edukativen Praxis erfahren werden (Lefebvre 1974/2000). Das Nebeneinanderstehen widersprüchlicher Positionen (Gegen-Begegnungen) ermöglicht erst die Benennung, Reflexion und das Spiel mit machterhaltenen Prozessen.

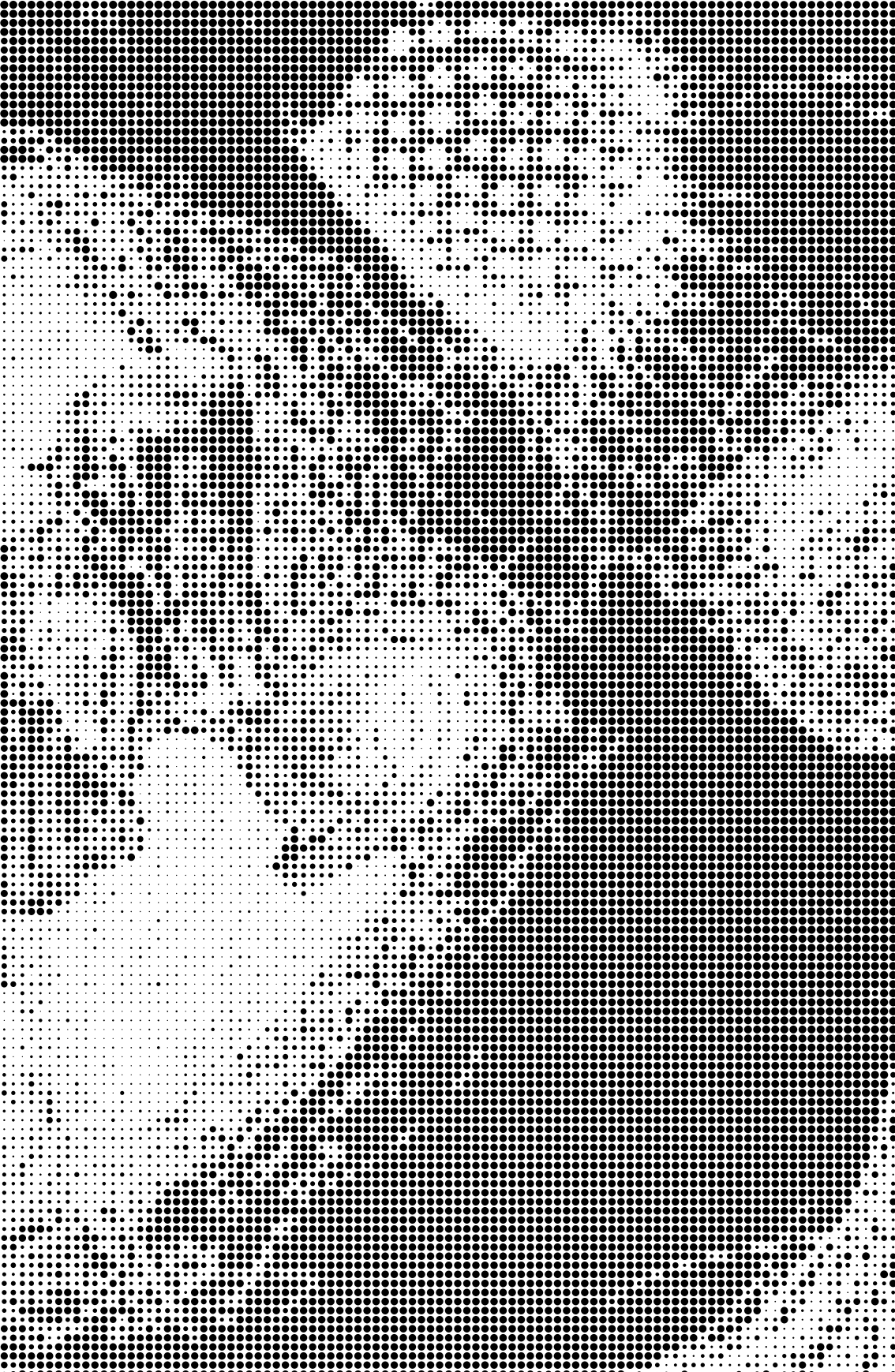
Künstlerisch-edukative Prozesse können das Experimentieren pluraler Ausdrucksformen und das kollektive Praktizieren der Vorstellungskraft unterstützen. Und, wie mit Sternfeld angemerkt wurde: Das Vorstellen einer möglichen Zukunft ist nicht allein möglich. Ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum bietet im Sinne einer intervenierenden, situiert-ortlo-

sen, (selbst-)reflexiven Praxis und entlang pluraler *Beziehungsweisen* einen Rahmen dafür an. Wird Situierung dabei nicht als abgeschlossen noch als fixierbar erlebt, kann mit einem kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum eine Praxis widersprüchlicher (Gegen-)Positionen ins Zentrum gestellt werden. In den Gegen-Begegnungen, der gleichzeitigen Überschneidung und Trennung von Positionen und Situiertheit, von Situiertheit und Ortlosigkeit, liegt die Möglichkeit, Formen des Miteinanders zu imaginieren, zu erforschen und (Gegen-)Erzählungen zu experimentieren. Hervortritt dennoch, dass es eine aktiv getroffene Entscheidung ist, sich eine Zukunft gemeinsam vorzustellen. Eine, die die Bedingungen hinterfragt, und die den daraus resultierenden Konflikten nicht ausweicht, und eine, die ein Bewusstsein darüber herstellt, dass die bestehende kapitalistische Gesellschaftsordnung derzeit auf einem partialen und hegemonialen Universalismus aufbaut.

Eine intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis ist mithin eine Aufforderung dafür, die Gegenwart im Kontext ihrer Bedingtheit zu verstehen, um sich eine Zukunft vorzustellen, die es noch nicht gibt. Sie ist eine Aufforderung dafür, den Mut zu fassen, die Vorstellungskraft zu re-aktivieren, sie zu erlernen, zu praktizieren und weiterzugeben, verbunden mit dem Nachdruck, dass eine Zukunft situierter Universalisierung, ausgehend von situierten (Gegen-)Positionen vorstellbar ist.

Foto S. 407 und S. 408: Silke Ballath, München 2022; Grafische Ausrasterung: Hannes Nordiek, 2024





# 9 Zusammenfassung

Die Studie wurde ausgehend von einem Unbehagen formuliert. Dieses Unbehagen hat sich entwickelt aus dem Erleben, dass eine künstlerisch-edukative Praxis sowohl stabilisierend als auch destabilisierend auf die soziale Ordnung einer Schule wirken kann. Der daraus hervorgehende Widerspruch wurde als *Funktionalisierung von Kunst* codiert: Kunst als Herrschaftstechnik und Kunst als Kritik. Mit dem in Kapitel 7.4 herausgearbeiteten Konzept einer *situiert-ortlosen Kritik* wurden künstlerisch-edukative Prozesse als Wendepunkt von Ausrichtungen und damit als eine veränderbare Kraft beschreibbar. Allerdings zeigte die Analyse des situierten Wissens der Kulturagent*in, dass der Widerspruch in Korrespondenz zu der Situierung der Akteur*innen zu betrachten ist, die eine künstlerisch-edukative Praxis in der Organisation Schule nutzen, begleiten, verhandeln oder produzieren. Wird Situierung nicht im Sinne Donna Haraways verstanden, kann eine künstlerisch-edukative Praxis weder als situiert-ortlos etabliert noch praktiziert werden. Es kommt zum Tragen, was mit Gayatri Chakravorti Spivak als gängiges Prinzip kapitalistischer Systeme und widersprüchlicher Anweisungen eines „unüberprüften Universalismus“ (vgl. Spivak 2008a: 44; Kapitel 3.1.1.1) hervorgehoben worden ist: Kultur, Kunst wie auch Bildung können als zentrale Macht- und Herrschaftstechniken eingesetzt werden, um gesellschaftliche Ordnung zu stabilisieren. Mit Spivak konnte das Prinzip des Universalismus ferner als *double bind* beschrieben werden. Widersprüche werden damit als gängiges Prinzip kapitalistischer Systeme erklärt (Kapitel 5.1.1). Die Vermutung, dass durch künstlerisch-edukative Prozesse bestehende (hierarchische) Strukturen unterbrochen, Hegemonien destabilisiert und konstruktiv in Bewegung gesetzt werden können, wurde in diesem Zusammenhang betrachtet. Zudem stellte das Unbehagen einen Ausgangspunkt dafür dar, den eigenen Kunst- und Bildungsbegriff im Rahmen dieser Studie zu definieren (Kapitel 3–6). Beides bildete – neben der Beschäftigung mit der Doppelrolle und im Spezifischen mit Haraways Konzept des situierten Wissens – eine Grundlage dafür, das Feld und die Position zu kontextualisieren, in der das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ etabliert wurde (Kapitel 2–3). Darüber hinaus gelang es, die Zusammenarbeit in künstlerisch-edukativen Projekten zu situieren (Kapitel 4–6).

Das folgende Kapitel 9.1 wird die Studie zusammenfassen. Der Rückblick gliedert sich in vier Unterkapitel auf, in denen die Voraussetzungen eines Resonanzraums resümiert werden. Kapitel 9.2 baut darauf auf und wird die Produktion eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums ausgehend von einem Resümee der situierten Interaktionen der Kulturagent*in erläutern und vier Voraussetzungen zusammenfassen. Das abschließende Kapitel 9.3 greift zunächst offene Fragestellungen auf und formuliert ausgehend von dem Dreiklang Praxisforschung, kulturelle Schulentwicklung und kunstpädagogische Theoriebildung Anschluss-

stellen für die kunstpädagogische Praxis und Theoriebildung. Schließlich wird entlang eines Beispiels eine Rückübersetzung ins aktuelle Feld der Kulturagent*innenpraxis formuliert.

## 9.1 Rückblick

Mit Blick auf die historisch gewachsene Struktur von Künstler*innen und Schule und der Entwicklung von Programmen seit den 2000er Jahren wurden Bedingungen und Voraussetzungen beschrieben, unter denen das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen" entstanden ist (Kapitel 2). Mit der Ausarbeitung des Kulturbegriffs konnte gezeigt werden, dass nur anerkannt und reproduziert wird, was in den vorherrschenden Diskurs eingewebt worden ist (vgl. Spivak 2008a: 44; Kapitel 3.1). Eine von den Kontexten losgelöste Betrachtung der jeweiligen Körper, Räume, Dinge und Sprache reproduziert die Textur (vgl. Spivak 1990: 1–2) ebenso wie ein Nicht-explizit-Machen der Interaktionen und die daraus hervorgehenden Produktionsverhältnisse. Mit Spivak wurde ausgearbeitet, dass gesellschaftliche Rahmenbedingungen bewusst ‚verlernt' werden müssen (vgl. Spivak 1990: 9). Auf dieser Grundlage konnte einer künstlerisch-edukativen Praxis das Potenzial zugeschrieben werden (Kapitel 4), bestehende Machtmechanismen kritisch auf ihre Machteffekte hin zu befragen (Kapitel 5.1.1) und die Forschungsfrage formuliert werden:

> *Wie eröffnet die Kulturagent*in eine künstlerisch-edukative Praxis, die eine hegemoniekritische Perspektive in der Zusammenarbeit von Künstler*innen und Lehrpersonen spielbar macht?*

Den Ausgangspunkt dafür bildete die Konzeptualisierung der Codierung *Funktionalisierung von Kunst*. Ausgehend von Foucault (1978/1992), Sternfeld (2009), Gürses (2004) sowie Haraway (1995) wurde das Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* konzeptualisiert. Unter Einbezug des Handlungskonzepts produzieren künstlerisch-edukative Prozesse eine reflektierte Unfügsamkeit mit der Funktion der Entunterwerfung (Kapitel 7.4.3.1). Die Analyse künstlerisch-edukativer Prozesse eröffnete Rahmenbedingungen, eine reflektierte Unfügsamkeit zu praktizieren: Die Widersprüche werden als Ausgangspunkt von Beziehungsgefügen partialer Sichtweisen betrachtet, in ihrer Umkehrung können sie als Wendepunkt von Ausrichtungen wahrgenommen werden (Kapitel 7.4.3.1). Überdies konnte mit der Auswertung des situierten Wissens und den Interaktionen der Kulturagent*in aufgezeigt werden, wie eine reflektierte Unfügsamkeit in der künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit spielbar wird (Kapitel 8.1–8.2). Bezugnehmend auf Paolo Freire wurde Dialogfähigkeit als Voraussetzung hierfür identifiziert (Kapitel 8.3.1). Im Hinblick auf Freires Theorie der kulturellen Aktion wurden

vier Dimensionen herangezogen, die dieser als Grundlage für den Aufbau von Dialogfähigkeit beschreibt: Einheit zur Befreiung, Kooperation, kulturelle Synthese und Organisation.
Um dem Produktionsverhältnis von Praxis und Theorie zu begegnen, wurde in Kapitel 3.1 der Begriff des ‚Verlernens' eingeführt. Mit der Formulierung ‚Verlernen' fordert Spivak keineswegs dazu auf, das Gelernte zu vergessen, sondern vielmehr die bestehenden hegemonialen Narrative in Praktiken und Diskursen zu reflektieren. In Entsprechung dazu würde ansonsten Dialogfähigkeit nicht entwickelt und praktiziert werden können. Spivak ergänzt 2017 ihren Gedanken des ‚Verlernens' aus den 1990er Jahren und schlägt vor, dass Privilegien dazu genutzt werden sollten, positiv das Lernen zu sabotieren und gegen den Strich zu lesen (vgl. Spivak 2017: 2:45–3:11; Kapitel 4.3). Damit spricht sie neben (Selbst-)Reflexion und *situiert-ortloser Kritik* den Aspekt der Intervention an. Einerseits wird der Körper in den Prozess des *verlearning* (vgl. Spivak 2017: 2:52–3:28; Kapitel 8.3.1.1) im Sinne eines ‚Verlernens' einbezogen. Andererseits ermutigt Spivak dazu, Unterbrechungen explizit und aktiv zu produzieren, um Verschiedenheit zu verhandeln, ohne sie als Gegensatz zu etablieren oder die Annahme zu vermitteln, Unterschiede und soziale Ungleichheit in ihren Widersprüchen seien überwindbar (Kapitel 3.1.2). Das Anerkennen der inhärenten Reproduktion hegemonialer, machterhaltender Mechanismen wurde mithin als Grundvoraussetzung für ein ‚Verlernen' hervorgehoben. Dem Verhältnis zwischen Theorie und Praxis wurde auf dieser Grundlage mit dem Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* begegnet.
Das Handlungskonzept wurde ausgehend von dem Resonanzverhältnis der Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in entwickelt und steht in enger Korrespondenz zu der *zirkulären Arbeitsweise* der Untersuchung (Kapitel 7.2; Kapitel 7.4; Kapitel 8.1). Dieses zirkuläre Vorgehen konnte mit der Konstruktivistischen Grounded Theory (Charmaz 2006; Kapitel 7) erwirkt werden. Neben einer zirkulären Arbeitsweise wurde das methodische Vorgehen von den folgenden Grundmerkmalen angeleitet: Konstruiertheit, Prozesshaftigkeit, Komparation und Interaktion (Kapitel 7.2).
Mit dem Ziel der Forschung, das Feld schulischer Organisationsentwicklung für eine künstlerisch-diskriminierungskritische Herangehensweise zu sensibilisieren sowie konkrete Reflexions- und Denk-Impulse für ein solches Herangehen im Praxisfeld zu eröffnen, konnte entlang des methodischen Verfahrens ein Forschungsdesign vorausgesetzt werden, das die Forscher*in als Teil des Feldes versteht (Kapitel 7). Wissens- und Bedeutungsproduktion wurde auf dieser Grundlage mit Haraway als situiert, lokal, partial, kollektiv, historisch sowie sozial konstruiert, widersprüchlich, prozessual, verkörpert, vernetzt und interaktiv beschrieben (vgl. Haraway 1995: 73–97; Kapitel 7.4.1.1). Geschlussfolgert wurde, dass Wissensproduktion niemals nur eine einzelne Position abbildet, sondern verschiedene Erkenntnisse gleichwertig nebeneinander darstellt (vgl. Haraway 2018: 23).

Ausgehend von Haraway (vgl. Haraway 1995: 86) und in engem Bezug zu dem Verfahren der Konstruktivistischen Grounded Theory wurde die Positionierung der Doppelrolle zwischen Forscher*in und Kulturagent*in als unabgeschlossener und unvollständiger Prozess beschreibbar (Kapitel 7.2; Kapitel 7.4). Grundlegend dafür war die Reflexion der jeweils situierten Position und das Verweben unterschiedlicher Positionen als partiale Verbindung (Kapitel 7). Diesem prozessualen Vorgehen entsprechend wurde zusammengefasst, dass eine Konstruktivistische Grounded Theory darauf abzielt, mehrdeutige, widersprüchliche Erkenntnisse in den Forschungsprozess zu integrieren, um theoretisierende und situierte Konzepte zu erarbeiten, mit denen unterschiedliche Perspektiven auf ein situiertes Phänomen hervortreten. Möglich wurde dies entlang einer verdichtenden, prozessorientierten, vergleichenden und interaktiven Arbeitsweise von der Datenerhebung bis zur Datenanalyse, an der sich beide Prozesse – Forschungspraxis und Praxisfeld – orientierten. Überdies wurde das Konstruieren von Bedeutungen durch strukturelle Bedingungen, Positionen, Perspektiven, Privilegien, Interaktionen, Standorte und Vorwissen beeinflusst und ist ausschlaggebend für den Erkenntnisprozess und die Entwicklung theoretisierender Konzepte (vgl. Charmaz 2011a: 184; Kapitel 7). Ausgehend von Haraway und Lefebvre wurden aus den Daten heraus und entlang der raumzeitlichen und historischen Kriterien – (1) Standpunktgeprägtheit: Position, Situierung, Lokalisierung, (2) Interaktion: Interaktivität und Interventionshaftigkeit der Situationen, (3) Kontext: Institution, Rahmen, Situation – theoretisierende Konzepte formuliert.
Die Studie entstand entlang der Konstruktivistischen Grounded Theory in einem Bezugssystem aus Relationen und Interaktionen. Mit Bezug zu bell hooks wurde ausgearbeitet, dass dieses Vorgehen die Bereitschaft voraussetzt, sich im Prozess des Miteinander-in-den-Dialog-Tretens zu verändern und verändert zu werden sowie ein Bewusstsein für den eigenen Standpunkt zu bilden (vgl. hooks 2003: 192; vgl. hooks 1994: 11; Kapitel 7). Mithilfe der Konstruktivistischen Grounded Theory wurde es alsdann möglich, das Verhältnis zwischen Forschungs- und Praxisfeld als relational und situiert zu verstehen. Dieses relationale Verhältnis wurde in der Untersuchung als Resonanzraum bezeichnet.
Zunächst werden in den folgenden Unterkapiteln vier Eigenschaften eines Resonanzraums zwischen Kulturagent*in und Forscher*in zusammengefasst. Kapitel 9.2 baut darauf auf und wird die Produktion eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums ausgehend von einem Resümee der situierten Vorgehensweisen der Kulturagent*in erläutern.

### 9.1.1 Zweifel

Zweifel und Unbehagen wurden ausgehend von Kathy Charmaz als abduktives Grundmotiv für die Forschungshaltung der vorliegenden Untersuchung beschrieben (vgl. Charmaz

2011b: 192; vgl. Charmaz 2016: 2). Mit der Ausarbeitung des Resonanzverhältnisses der Doppelrolle konnte diesem Grundmotiv konstruktiv im Forschungsprozess begegnet werden, es wurde anleitend für den gesamten Prozess (Kapitel 7.2; Kapitel 7.4). (Selbst-)Reflexivität, Theorie-Praxis-Relation, zirkuläre Korrespondenz sowie Involviertsein wurden im Verhältnis zu den Grundmerkmalen Konstruiertheit, Prozesshaftigkeit, Komparation und Interaktion als Qualitäten des Praxisprozesses ausgearbeitet. Mit dem wissenschaftstheoretischen und feministischen Denken Haraways wurde überdies ein Rahmen vorgeschlagen, das Verhältnis der Doppelrolle als Spielraum zu verstehen, um bestehende Bedingungen (Strukturen, Konzepte, Kategorien, Rollen und Praktiken) zu befragen, neu zu sortieren und in Bewegung zu bringen. Eine kritisch-reflexive Positionierung gegenüber beiden Rollen wurde entwickelt und das Verschieben der Blickwinkel und Perspektiven als Voraussetzung für ein reflexives Forschungsverständnis identifiziert.
Verstanden als Spielraum meinte dies: Mittels ironischer, widersprüchlicher, spannungsvoller, fiktiver, politischer, vielstimmiger, humorvoller und oppositioneller Interaktionen (Überschreitungen, Unterbrechungen, Ausweitungen, Pluralisierungen, Verwischungen) Resonanzen produzieren und Positionen in Bewegung (ver)setzen (Kapitel 7.2.3). Zweifel war im Rahmen dieser Untersuchung Wegweiser für das Aufnehmen neuer Daten und konnte ausgehend von der feministischen Technik des *re-reading* (vgl. Rich 1972: 18) konstruktiv in den Forschungs- und Praxisprozess eingebunden werden, um ein zirkuläres Handeln zu unterstützen.

### 9.1.2 Differenz als Möglichkeit

Als wesentliche Voraussetzung für die Produktion eines Resonanzraums wurde Differenz als Teil des Forschungssettings ausgewiesen, um im Handeln zwischen Forscher*in, Kulturagent*in und Forschungsteilnehmenden Differenz(en) zu reflektieren, auszuhandeln und Differenz als Möglichkeit wahrzunehmen (vgl. Deleuze 2007: 11; vgl. Haraway 1995: 73–97; Kapitel 7.2.9).
Mit Nora Sternfeld wurde es möglich, den Raum zwischen Forscher*in und Kulturagent*in als Zwischenraum für die Möglichkeit des Unmöglichen zu benennen (vgl. Sternfeld 2009: 129; Kapitel 7.2.9). In diesem Zwischenraum treffen Widersprüche aufeinander, zum Beispiel zwischen Praxiserfahrung und Reflexion. Sie werden sichtbar und bestenfalls reflektierbar. Zusammengefasst wurde, dass theoretisierende Konzepte im Nebeneinanderstellen von situiertem Wissen entstehen: Sie werden ausgehend von der Differenz der Daten, der Akteur*innen, der Theorien und entlang gemeinsamer Interaktionsprozesse hervorgebracht. Überdies wurde mit Haraway ausgearbeitet, dass ein situiertes Wissen erforderlich ist, welches auf Resonanz aufbaut und das mit Verantwortlichkeit für die eigene Position einhergeht (vgl. Ha-

raway 1995: 88; Kapitel 7.4.1.1). Erst damit wird Differenz als Möglichkeit denkbar. Als gemeinsamer konzeptioneller und methodischer Rahmen produziert das Resonanzverhältnis in diesem Zwischenraum Theorie und lokales Wissen entlang beider Rollen und ihren Aushandlungsprozessen (Kapitel 7.4.1.3). Die feministische Strategie des *re-reading* wurde überdies als Instrument aktiviert, um Differenz wahrzunehmen, zu benennen und zu experimentieren sowie das Konzept der *situiert-ortlosen Kritik* anzuwenden (Kapitel 7.4.3.2).
Neben Donna Haraways Konzept des situierten Wissens wurde Differenz ferner entlang von Henri Lefebvres Gesellschaftstheorie einer Produktion des Raums als Möglichkeit hervorgehoben. Beide verstehen Raum als Produkt von Interaktionen und Prozessen, die auf Differenz basieren. Mit Rückgriff auf Lefebvre wurde erläutert, dass Widersprüche in einer Dreiheit zwischen gesellschaftlichem Handeln, gesellschaftlicher Erfahrung und gesellschaftlichem Denken entstehen. Diese triadisch-dialektische Relation konnte einen Raum eröffnen, in dem Differenz experimentierbar wurde (Kapitel 7.4.1.3; Kapitel 7.4.3.2). Ausgehend von den Interaktionen wurde entlang der Wendepunkte Differenz fortan als Möglichkeit und als Ausgangspunkt von Beziehungsgefügen und Verflechtungen partialer Sichtweisen in den Blick genommen. Einen Umgang mit den Widersprüchen in der Praxis zu entwickeln, war infolgedessen ein wesentliches Ausgangsmotiv für die vorliegende Untersuchung.

### 9.1.3 Umkehrung eines Widerspruchs

Ausgehend von Sternfelds Raum der Möglichkeit des Unmöglichen (Kapitel 5; Kapitel 6), den sie als Raum der Kritik im Foucault'schen Sinne herleitet (Kapitel 7.4.3.1), wurde die Umkehrung eines Widerspruchs mithin als Möglichkeit eröffnet, eine neue Perspektive auf das durch den *double bind* hervorgerufene Unbehagen zu entwickeln. Formen des gesellschaftlichen Miteinanders, wie bestehende Ungleichheitsverhältnisse, wurden dabei offengelegt. Zudem konnten Widersprüche als Wendepunkte erprobt und ausgehandelt werden, indem dem Unbehagen ein Spiel mit anderen Körpern entgegengesetzt wurde. Widersprüchliche Positionen wurden nebeneinandergestellt und machterhaltende Prozesse benannt. Ein Spielen mittels ästhetischer Bildung wurde im Sinne Spivaks als eine Umcodierung und ein Training der Imagination beschrieben (vgl. Spivak 2012/2013: 116; Kapitel 7.4.3). Zusammengefasst wurde, dass eine künstlerisch-edukative Praxis den Widerspruch – der mit Spivak als *double bind* beschrieben wurde (Kapitel 3.1.1.1) – nicht auflösen kann. Sie kann allerdings ein „Sich-selbst-Widersprechen" (vgl. Mörsch 2012k: 55–77) experimentieren und Spannungsverhältnisse im Sinne einer Umkehrung inszenieren, womit die Widersprüche erkannt und erprobt werden können, beispielsweise entlang eines kollektiven Widerstands (Kapitel 8.2.5.2). Das Spiel mit den Widersprüchen wurde überdies als Ausgangspunkt von

Beziehungsgefügen partialer Sichtweisen erfasst und ihre Umkehrung als Wendepunkt von Ausrichtungen dargestellt. Auf dieser Grundlage wurden die Widersprüche entlang von Gürses (2004) und Haraway (1995) als Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* konzeptualisiert.

### 9.1.4 *Situiert-ortlose Kritik*

Mit Hakan Gürses viertem Typus seiner (Gesellschafts-)Kritik, der *ortlosen Kritik*, wurden das Subjekt der Repräsentation und das Handlungs-Subjekt voneinander gelöst, mit der dahinterliegenden Idee, (Gesellschafts-)Kritik von dem normativen Ort einer (Subjekt-)Zugehörigkeit loslösen zu können (Kapitel 7.4.3.1). Ausgehend von Haraway wurde Verortung zugleich eine Voraussetzung dafür, dass Körper partiale Verbindungen eingehen können. Haraway versteht Verortung als „Wendepunkt von Ausrichtungen" und „Verantwortlichkeit für Differenz" (Haraway 1995: 89). Beide Konzepte wurden im Kontext der Untersuchung kombiniert. Mit den folgenden Merkmalen wurde der Widerspruch zwischen Situierung und Ortlosigkeit als Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* zusammengefasst:

1. Kritik wird nicht aus einer normativen Grundlage und einer (Subjekt-)Zugehörigkeit heraus formuliert, sondern aus vieldimensionalen Standpunkten, die ein Netzwerk bilden.
2. Kritik ist nicht abgeschlossen und widersteht der Vereinfachung und Fixierung.
3. Kritik übernimmt Verantwortung für Differenz.
4. Kritik als Wendepunkt von Ausrichtungen verstanden ist situiert und ortlos.
5. Kritik wird als Vision von Möglichkeiten formuliert.
6. Kritik experimentiert eine Entunterwerfung.

Künstlerisch-edukative Prozesse wurden mit dem Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* als veränderbare Kraft denkbar. Deutlich hervor trat damit auch, dass der Umgang mit den Widersprüchen in Abhängigkeit von der Situierung der Akteur*innen, die eine künstlerisch-edukative Praxis in der Organisation Schule einsetzen, zur Verhandlung bringen und produzieren, verstanden werden muss.
Nachfolgend wurde die Produktion eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums entlang von vier Eigenschaften erläutert. Dies wird hier resümiert: Zunächst werden die Qualitäten situierter Vorgehensweisen zusammengefasst (Kapitel 9.2.1). Kapitel 9.2.2 bis Kapitel 9.2.5 resümieren Voraussetzungen eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums.

## 9.2 Kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume produzieren

Zusammengefasst wurde, dass ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum künstlerisch-edukativer Praxis eröffnet wird, wenn eine intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-) reflexive Praxis einen temporären Handlungs-, Erfahrungs- und Denkraum erzeugt, in welchem binäre Ordnungsschemata verschwimmen und ein Sowohl-als-auch als triadisch-dialektisches Verhältnis handlungsleitend ist.
Ausgehend von der situierten Praxis der Kulturagent*in konnte identifiziert werden, dass mit einer künstlerisch-edukativen Praxis Widersprüche aufgedeckt sowie plurale *Beziehungsweisen* als bewegliches Gefüge praktiziert und eine Praxis kollektiver (Gegen-)Positionen eingeübt werden können. Resümiert wurde, dass das Imaginieren einer möglichen Zukunft erst dann als Handlungsmacht hervorgebracht werden kann, wenn diesem Prozess eine Verknüpfung unterschiedlicher Situierungen vorausgeht (Kapitel 8.3.1.3). Damit wurde ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum als Raum beschreibbar, in dem Gegensätze trotz bestehender Widersprüche, Ungleichheiten und Konflikte zueinander in Bezug gesetzt werden, um darin kollektive Spiel- und Handlungsweisen zu experimentieren und zugleich eine forschende Haltung zu entwickeln.

### 9.2.1 Qualitäten situierter Vorgehensweisen

Ausgearbeitet wurde, dass das Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* maßgeblich dazu beiträgt, einen *forschenden Habitus* in der künstlerisch-edukativen Praxis umzusetzen. Damit wurde es möglich, künstlerisch-edukative Prozesse als forschende Praxis zu konzeptualisieren. Ausformuliert wurde, dass das Handlungskonzept *situiert-ortloser Kritik* entlang der Doppelrolle die Möglichkeit eröffnet, hierarchische Mechanismen zu hinterfragen und eine reflektierte Unfügsamkeit zu spielen, indem Wendepunkte von Ausrichtungen als situiert und ortlos erlebt werden. Ein erfahrungsbasiertes und prozessuales Vorgehen wird dabei kunstbasiert experimentiert und reflektiert und Differenz sowohl performativ als auch entlang pluraler Standpunkte und Erfahrungen verhandelbar (Kapitel 8.2.1.3). Ausgehend von den fokussierten Codierungen der situierten Vorgehensweisen *erweitern, vormachen/tun/teilen*, *verdichten* und *Beziehungsweisen aufbauen* wurden neun Qualitäten der Interaktionen konzeptualisiert: Dialogfähigkeit *(erweitern),* Kompliz*innenschaft *(erweitern),* Bewusstsein bilden *(vormachen/tun/teilen),* Involviertsein *(vormachen/tun/teilen),* Perspektivwechsel initiieren *(vormachen/tun/teilen),* Gegenseitigkeit *(verdichten),* (Selbst-)Reflexion *(verdichten),* Spannungsverhältnisse inszenieren *(Beziehungsweisen aufbauen)* und kollektiver Widerstand *(Beziehungsweisen aufbauen).*

Mithilfe des Handlungskonzepts *situiert-ortloser Kritik* wurden die Qualitäten ausdifferenziert (Kapitel 8.2.2.3; Kapitel 8.2.3.4; Kapitel 8.2.4.3; Kapitel 8.2.5.3). Im Folgenden werden sie knapp zusammengefasst:

*Erweitern* wurde entlang des Handlungskonzepts als Vorgehensweise identifiziert, mit der Vielstimmigkeit in den künstlerisch-edukativen Prozess integriert werden kann. Ausschlaggebend hierfür ist die Bildung temporärer Kompliz*innenschaften und Allianzen. Überdies wurde erfasst, dass mit diesem Vorgehen Wendepunkte von Ausrichtungen erst im Dialog mit menschlichen und nicht menschlichen Körpern entstehen (Kapitel 8.2.2.3).

Die Codierung *vormachen/tun/teilen* wurde als Vorgehen beschrieben, mit dem Selbstverständnisse *erweitert* sowie Positionen und Erwartungen entlang gemeinsamer Erfahrungen in den Austausch gebracht und in Relation gesetzt werden. Die Voraussetzung für Dialogfähigkeit wurde mit einem Bewusstwerdungsprozess eröffnet und Dialogfähigkeit gebildet (Kapitel 8.2.3.4). Dies gelang, indem Perspektiven in den Austausch gebracht wurden und die Kulturagent*in sich als Teil des Prozesses wahrnahm.

*Verdichten* zielte darauf ab, Wissensformen miteinander zu verbinden, Erfahrungen auszuwerten, zu reflektieren und weiterzuentwickeln sowie Interessen, Fragestellungen und Themen zu vertiefen. Aktiviert wurde damit ein prozessorientiertes und kollaboratives Arbeiten (Kapitel 8.2.4). Eine *verdichtende* Arbeitsweise trug überdies dazu bei, ein kritisches Denken gegenüber normierten und normierenden Macht- und Hegemonieverhältnissen einzufordern und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Weiterhin zeigten *verdichtende* Vorgehensweisen Widersprüche auf und markierten die Möglichkeit einer Umkehrung derselben (Kapitel 8.2.4.3). Hervortrat, dass sowohl soziale Interaktionen und Erfahrungen als auch situierte und historische Kontexte und demzufolge gesellschaftliche Ordnungen in den Blick zu nehmen sind. Das heißt, eine reflektierte Unfügsamkeit zu praktizieren bedeutete, *Beziehungsweisen* zu reflektieren. Neben dem Umsetzen von Formen der (Selbst-)Reflexion und dem Praktizieren von Gegenseitigkeit wurde darauf hingewiesen, dass es hilfreich ist, Personen in den Prozess einzubinden, die ein soziales Gefüge pluraler *Beziehungsweisen* irritieren, reflektieren und (de-)konstruieren.

Als Voraussetzung dafür, die mögliche Vielfalt von Verbindungen einer Vereinzelung, Isolation und Individualisierung gegenüberzustellen, wurde der Einbezug situierter Bedingungen als wichtig beschrieben. Dieser Einbezug war die Grundlage, *Beziehungsweisen aufzubauen* und Handlungsmacht zu entwickeln (vgl. Adamczak 2017/2019: 255). Auch hier wurde ein Bewusstwerdungsprozess vorausgesetzt. Erst mit dem Bewusstsein über die widersprüchlichen *Beziehungsweisen* wurde es möglich, eine (Gegen-)Position zu formulieren, zum Beispiel in Form eines kollektiven Widerstands (EINBLICK in Kapitel 5.2.1; Kapitel 8.2.4.2). Möglich wurde die kollektive (Gegen-)Position jedoch erst entlang von Dialogfähigkeit (vgl.

Freire 1981: 96), welcher zumeist eine Inszenierung von Spannungsverhältnissen (Umkehrung der Widersprüche) vorausgeht. *Beziehungsweisen* eröffneten überdies die Möglichkeit, unterschiedliche Ebenen der (Re-)Produktion zu analysieren und den Zwischenraum als Wendepunkt von Ausrichtungen in den Blick zu rücken. Sie machten Verhältnisse zwischen Subjekt und Institution sowie zwischen Handlung und Struktur sichtbar und sie eröffneten die Möglichkeit, „Veränderung als Ergebnis pluraler kollektiver Praxis zu verstehen" (Adamczak 2017/2019: 256). Damit wurden die Verbindungen fokussiert und Solidarität hervorgehoben. Deutlich wurde ferner, dass ein bewegliches Gefüge aus *Beziehungsweisen* solidarische Formen des Miteinanders benötigt, soll eine Gemeinschaft imaginiert werden, die auf Gegenseitigkeit beruht. Mit dem Begriff der *Beziehungsweisen* wurden alsdann geteilte Praxen als Formen sozialer Organisation erfahrbar und eine normative Ordnung gesellschaftlicher Vereinzelung offengelegt (Kapitel 8.2.5.3).
Die nachfolgenden Zusammenfassungen legen in vier Punkten die Eigenschaften eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums dar.

## 9.2.2 Dialogfähigkeit

Dialogfähigkeit wurde als wesentliche Voraussetzung identifiziert, um eine reflexive Praxis zu entwickeln. Eine intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis künstlerisch-edukativer Prozesse konnte demgemäß nur in Situationen praktiziert werden, in denen Dialogfähigkeit möglich war. Dialogfähigkeit wurde in Bezug zur Theorie kultureller Aktion gesetzt (Freire 1970/1991: 105–157; Kapitel 8.3.1.1). Vier Dimensionen wurden herangezogen, die Paolo Freire als Ausgangspunkt für den Aufbau von Dialogfähigkeit hervorhebt: Einheit zur Befreiung, Kooperation, kulturelle Synthese und Organisation.
Seine Theorie der kulturellen Aktion baut auf dem dialogischen Denken auf und beschreibt die Praxis als eine Beziehung zwischen Aktion und Reflexion, mit der die Welt verändert wird. Die Fähigkeit zum Dialog beschreibt Freire wiederum als Beziehung zwischen Praxis und Theorie. Als Grundfigur wurde diese Relation ebenso in dem Resonanzverhältnis zwischen Kulturagent*in und Forscher*in herausgearbeitet (Kapitel 7.2). Freire formuliert mit dieser Beziehung eine Voraussetzung für Dialogfähigkeit, die im Rückblick auf die historisch gewachsene Struktur der künstlerisch-edukativen Praxis (Kapitel 2; Kapitel 4) nur gelingen kann, wenn der Trennung von Praxis und Theorie mit Reflexion begegnet wird (Kapitel 3). Es konnte zusammengefasst werden, dass andernfalls eine hegemoniale wie kapitalistische Gesellschaftsordnung reproduziert wird, deren Funktionieren auf Isolation, Spaltung, Entfremdung und Ungleichheit aufbaut und das Verhältnis von Körpern, Räumen, Dingen und Sprache bestimmt (vgl. Fraser 2023: 9–55; vgl. Lefebvre 1977: 56; Kapitel 3). Aus Freires Perspektive

ist das Bewusstsein über den eigenen Standpunkt im Verhältnis zur gesellschaftlichen Situation indessen wesentlich dafür, Dialogfähigkeit auszugestalten (vgl. Freire 1981: 101). Überdies wurde in Anlehnung an Lefebvre herausgearbeitet, dass Dialogfähigkeit auf der Dreiheit zwischen gesellschaftlichem Handeln, gesellschaftlicher Erfahrung und gesellschaftlichem Denken basiert. Damit wurde herausgestellt, dass hegemoniale Lehr- und Lerngewohnheiten durch eine intervenierende, situiert-ortlose und (selbst-)reflexive Praxis hinterfragt, überprüft und verändert werden können (Kapitel 8.3.2).

Dialogfähigkeit wurde folglich als Voraussetzung eines jeden Veränderungsprozesses beschrieben. Mit Freire wurde erneut deutlich, wie wichtig das Involviertsein (Kapitel 8.2.3.2) derjenigen ist, die diesen Prozess initiieren, damit (Ungleichheits-)Verhältnisse zur Sprache kommen können und ein Veränderungsprozess gemeinsam organisiert werden kann. Zudem wurde herausgestellt, dass entlang gemeinsamer Erfahrungen ein Aushandlungsprozess unterschiedlicher Positionen aktiviert wird. Voraussetzung dafür war ein Bewusstsein für den eigenen Standpunkt sowie die Förderung der Gemeinschaft als Ganzes (Einheit zur Befreiung), um ein Gesamt-Bewusstsein zu entwickeln, damit Kritikfähigkeit im Sinne einer *situiert-ortlosen Kritik* möglich wurde. Erst entlang gemeinsamer Erfahrungen konnte Konflikten, Herausforderungen und Dissens begegnet werden.

Der Aufbau pluraler *Beziehungsweisen* (Kooperation) wurde zu einer weiteren Voraussetzung dafür, sich der Individualisierung und Vereinzelung einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung entgegenzusetzen. Das Inszenieren von Unterbrechungen (kulturelle Synthese) wurde zunächst als Möglichkeit beschrieben, um die Aufmerksamkeit für Gewohnheiten und routinierte Praktiken herzustellen. Jedoch wurde darauf hingewiesen, dass diese Interventionen ohne eine Differenzerfahrung im Sinne eines „Sich-selbst-Widersprechens“ (vgl. Mörsch 2012k: 55–77) kein Garant dafür sind, Mechanismen wie Distinktion und Selbstregulierung nicht weiter zu reproduzieren (Kapitel 8.3.1.3). Es zeigte sich, dass eine künstlerisch-edukative Praxis die Doppeldeutigkeit von Widersprüchen nicht auflösen kann. Sie kann jedoch als bewegliches Gefüge pluraler *Beziehungsweisen* gespielt werden und eine Handlungsmacht hervorbringen. Zudem wurde erfasst, dass eine Handlungsmacht gegenüber den Widersprüchen der kapitalistischen Gesellschaftsordnung erst erzeugt wird, wenn der historische Kontext sowie die bestehende hegemoniale Struktur befragbar und das eigene Handeln als politisch begriffen werden. Als Grundfigur dafür wurden das Initiieren und Praktizieren eines gemeinsamen Suchprozesses benannt. Dialogfähigkeit konnte damit an die situierten Vorgehensweisen eines *forschenden Habitus* (Kapitel 8.2.1.1; Kapitel 8.2.1.2) und eines *zirkulären Austauschens* angeschlossen werden (Kapitel 8.1).

Mit Freire wurde es möglich, Organisation als das Gegenteil von Manipulation zu beschreiben sowie als einen dialogischen Erfahrungs- und Lernprozess, um die Welt zu benennen (vgl.

Freire 1970/1991: 153; Kapitel 8.3.1.4). Die Art und Weise, wie Organisation initiiert wurde, ist demzufolge ein wesentlicher Ausgangspunkt für eine künstlerisch-edukative Zusammenarbeit, mit der Dialogfähigkeit in den Fokus gerückt werden soll. Als ausschlaggebend dafür wurde die Einordnung historischer Zusammenhänge des gesellschaftlichen Kontextes zusammengefasst. Künstlerisch-edukative Prozesse wurden mithin als Rahmen verstanden, in dem Spannungsverhältnisse inszeniert und experimentiert werden können, um Perspektivwechsel zu eröffnen, zu erfahren und zu erproben (Kapitel 8.3.1.4).

### 9.2.3 Eine intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis etablieren

Drei Eigenschaften eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums wurden ausgehend von dem situierten Wissen der Kulturagent*in ausformuliert und mit den triadisch-dialektischen Dimensionen der Gesellschaftstheorie der Produktion des Raums (Lefebvre 1974/2000) in Relation gesetzt:

1. Räumliche Praxis: Intervention – künstlerisch-edukative Praxis
2. Raum der Repräsentation: *situiert-ortloser Kritik* – reflektierte Unfügsamkeit
3. Repräsentation des Raums: (Selbst-)Reflexion – Dialogfähigkeit

Zusammengefasst wurde, dass eine intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis ausgehend von der situierten Vorgehensweise der Kulturagent*in ein *zirkuläres Austauschen* eröffnet. Entlang der neun Qualitäten situierter Interaktionen (Kapitel 8.2; Kapitel 9.2.1) wurde analysiert, dass sich künstlerisch-edukative Prozesse in einem Sowohl-als-auch von zwei und mehr Positionen bewegen. Im Fokus steht dabei das Zusammenspiel der *Beziehungsweisen* aller beteiligten Akteur*innen, Dinge und Körper sowie gesellschaftlichen Rahmungen. Vorausgesetzt wurde zunächst eine kritische Betrachtung der bestehenden (Produktions-)Verhältnisse, *Beziehungsweisen,* Reglements, Strukturen sowie kolonialen Einschreibungen und historischen Kontinuitäten. Dimensionen wie Fürsorge, Einverständnis, Wissen, Liebe, Verantwortung, Respekt, Mitbestimmung und Vertrauen wurden zudem als Vorbedingung einer *engaged pedagogy* für eine intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis ausgearbeitet (vgl. hooks 2003: 131; Kapitel 8.2.3). Der Zusammenhang hegemonialer Ungleichheit wurde erst entlang dieser Voraussetzung sichtbar und eröffnete mögliche Spielweisen, die *double binds* als Intervention in die Struktur zurückzuspielen.
Das heißt, eine intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis künstlerisch-edukativer Prozesse erzeugte einen temporären Handlungs-, Erfahrungs- und Denkraum, in dem

binäre Ordnungsschemata verschwimmen. Als triadisch-dialektisches Verhältnis basieren die *Beziehungsweisen* zwischen räumlicher Praxis, Raum der Repräsentation und Repräsentation des Raums auf Differenz. Raum- und Praxisdimensionen beeinflussen sich gegenseitig. Genauer gesagt: Bedeutungsproduktion und, mit Henri Lefebvre gesprochen, die gesellschaftlichen Erfahrungen werden in Relation zum gesellschaftlichen Handeln wie zum gesellschaftlichen Denken spielbar. Ausgehend von bestehenden Differenzen wurde ausgearbeitet, dass es darum geht, Verbindungen, Übergänge, Übersetzungen und Formen des Miteinanders in einem kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum zu erproben, um Gegenseitigkeit und solidarische *Beziehungsweisen* wahrzunehmen, zu imaginieren und zu erfahren. Entlang von Bini Adamczaks Begriff der *Beziehungsweisen* und Henri Lefebvres triadisch-dialektischer Gesellschaftstheorie wurde mithin ausgeführt, dass das Imaginieren einer möglichen Zukunft eine Handlungsmacht hervorbringt, wenn diesem Prozess eine Verknüpfung unterschiedlicher Situierungen als bewegliches Gefüge vorausgegangen ist. Ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum wurde so als Raum beschreibbar, in dem nach Wegen gesucht wird, damit sich Gegensätze trotz bestehender Widersprüche, Ungleichheiten und Konflikte zueinander verhalten können.

Das In-Beziehung-Setzen der Eigenschaften eines kontextspezifischen (Aushandlungs-) Raums mit den triadisch-dialektischen Dimensionen der Raumproduktion ermöglichte es, die gesellschaftlichen Einschreibungen in den Körper sowie den Raum selbst als gesellschaftliche Aktivitäten im Prozess des Handelns als Material-, Bedeutungs- und Wissensproduktion zu analysieren. Veränderung wurde entlang der *Beziehungsweisen* – der *action* der sozialen Praxis – als kollektiver Prozess sichtbar. Differenz wurde überdies ausgehend von Lefebvres Theorie als anleitend für seine triadische Dialektik verstanden (Lefebvre 1974/2000). Fokussiert wurde seine Raumtheorie, weil darin nicht die Auflösung von Differenz erfahrbar wird, sondern vielmehr entlang von Differenz etwas Neues entsteht. Lefebvre beschreibt die damit verbundene Bewegung als zentrale Vorbedingung für die Entstehung anderer Räume (Kapitel 7.3.4; Kapitel 7.4.1.3; Kapitel 7.4.3.2). Ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum wurde in Entsprechung dazu als ein Raum beschrieben, der etwas eröffnet, ausgehend von Differenz. Mit Lefebvre wurde ausgearbeitet, dass eine intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-) reflexive Praxis einen Raum der Gegensätze eröffnen kann, in welchem die widersprüchlichen *Beziehungsweisen* der Vereinzelung, Spaltung und Entfremdung sichtbar werden (vgl. Lefebvre 1977: 56).

Auf dieser Grundlage wurde zusammengefasst, dass eine konkrete (räumliche) Praxis künstlerisch-edukativer Interventionen als Gegen-Begegnung einen Gegen-Raum zu den bestehen Strukturen eröffnet mit dem Ziel bestehende Strategien, Strukturen und Ziele zu erschüttern und eine (Gegen-)Position zu entwerfen. Eröffnet wurde eine (Gegen-)Position ausgehend

von der (Selbst-)Reflexion der eigenen Position, um Dialogfähigkeit herzustellen und ein Bewusstsein für die historischen Bedingungen zu entwickeln. Eine (Gegen-)Position wurde als Voraussetzung definiert, um eine (Gegen-)Erzählung als reflektierte Unfügsamkeit zu entwerfen (Kapitel 8.3.3; Kapitel 8.4–8.5). Zusammenfassend ging daraus für eine künstlerisch-edukative Praxis hervor, dass sie dazu ermutigt, Unterbrechungen kollektiv zu produzieren, um das Verhältnis zwischen Praxis und Theorie entlang ihrer pluralen *Beziehungsweisen* verhandelbar zu machen (Kapitel 3.1.2).

Die Produktion eines Gegen-Raums wurde infolgedessen als Inszenierung einer Unterbrechung – einer kollektiven *action* – in die bestehende Struktur (kapitalistischer) *Beziehungsweisen* gesellschaftlicher Praxis verstanden. Dies mit dem Ziel, die *Beziehungsweisen* zunächst in ihrer Widersprüchlichkeit und Pluralität wahrzunehmen. Eine solche Intervention in die räumliche Praxis der Schule wurde darüber hinaus als gezielte Form der *action* in die gesellschaftliche Sozialstruktur beschrieben, wenn dabei das Handeln, die Erfahrung und das Denken gesellschaftlicher Produktionsprozesse implizit sind.

Überdies wurde auf Grundlage des Konzepts einer kontrapunktischen Praxis (Castro Varela 2018a, 2018b) zusammengefasst, dass es möglich ist, entlang künstlerisch-edukativer Interventionen mittels kollektiver *action* bestehende Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu erschüttern und eine Gegenstimme in die Textur einer Schule einzuweben (Kapitel 4.3; Kapitel 8.3.3). Vorausgesetzt wurde jedoch, dass zum einen die Bedingtheit der Struktur transparent gemacht wird, obendrein Widersprüche als Möglichkeit wahrgenommen und Gegenseitigkeit praktiziert werden (hooks 1994, 2003, 2002/2020; Federici 2020a, 2020b; vgl. Sternfeld 2013: 51–52). Daraus wurde abgeleitet, dass Gegenseitigkeit als uneben praktiziert und reflektiert werden muss. Sie basiert nicht auf gleichen Bedingungen und Machtverhältnissen, wie entlang von Sternfeld hervorgehoben wurde (vgl. Sternfeld 2013: 51–52). Andernfalls liefe eine (Gegen-)Position Gefahr, die bestehende Struktur zu reproduzieren, soziale Ungleichheit, Vereinzelung und Spaltung würden wiederholt werden (Kapitel 8.2.4.3). Stattdessen wurde die Notwendigkeit aufgezeigt, Gegensätze zu verbinden und dabei entstehende Konflikte nicht zu vermeiden. Daraus ging hervor, dass einem kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum, in dem das Imaginieren, Experimentieren und Aushandeln pluraler und solidarischer *Beziehungsweisen* möglich sein soll, ein Bewusstsein für heterogene Formen der Übersetzung vorausgeht, um entlang pluraler Ausdrucksformen Gegenseitigkeit zu praktizieren (Kapitel 8.3.2.1).

Damit jedoch eine kritische Betrachtung der vorhandenen Verhältnisse, Beziehungen, Strukturen und Reglements eröffnet werden kann, wurde beschrieben, dass Rahmenbedingungen nötig sind, in denen die Beteiligten Verantwortung für ihr Handeln übernehmen können. Für eine künstlerisch-edukative Praxis konnte daraus geschlossen werden, dass sie in Aushand-

lung und Interaktion mit anderen hervorgebracht werden muss und weder voraussehbar noch planbar ist. Dies implizierte mit Mark Terkessidis ein „suchendes Subjekt“ (vgl. Terkessidis 2015: 58–60). In Korrespondenz zum Konzept des situierten Wissens wurde beschrieben, dass darüber hinaus eine Verantwortlichkeit gegenüber kollaborativen Prozessen nötig ist (vgl. Haraway 1995: 110). Zusammengefasst wurde: Eine kollaborative Praxis bringt additive Wechselwirkungen (intersektionale Verflechtung) verschiedener Ressourcen in einem kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum in Bewegung. Überdies wurde erläutert, dass Ansätze des forschenden Lernens in Verbindung mit einer intervenierenden, situiert-ortlosen, (selbst-)reflexiven Praxis künstlerisch-edukativer Prozesse (Gegen-Begegnung) diesen Prozess der additiven Wechselwirkungen unterstützen können (Kapitel 8.2.1). Eine forschende Praxis wurde mithin als Grundvoraussetzung identifiziert, eine reflektierte Unfügsamkeit pluraler (Gegen-)Erzählungen zu spielen (Kapitel 8.2.1.3). Entlang des Handlungskonzepts *situiert-ortloser Kritik* wurde insofern dargestellt, dass Widersprüche als Indikatoren herangezogen werden, um den eigenen Standpunkt zu reflektieren und Verantwortung für die Widersprüchlichkeiten zu übernehmen, die innerhalb kapitalistischer Gesellschaftsordnungen entlang gesellschaftlicher Handlungen, Erfahrungen und Denken reproduziert werden (Kapitel 8.3.2.2). Als Wendepunkt von Ausrichtungen kommt eine situiert-ortlose Praxis folglich erst zum Einsatz, wenn Kritik ((Gegen-)Erzählung) an den bestehenden hegemonialen Verhältnissen die eigene (Macht-)Position hinterfragt. Festgehalten wurden überdies drei Dimensionen von Verantwortung: eine kollaborative (solidarische *Beziehungsweisen* künstlerisch-edukativer Praxis / Gegen-Begegnung), eine (selbst-)reflexive (Dialogfähigkeit / (Gegen-)Position) sowie eine historische (reflektierte Unfügsamkeit / (Gegen-)Erzählung) Dimension (Kapitel 8.2.4.3; Kapitel 8.5.4). Das Einbeziehen der (Selbst-)Reflexion situierter Bedingungen konnte auf dieser Grundlage als wesentlich hervorgehoben werden, um Widersprüche als Möglichkeit ((Gegen-)Position) wahrzunehmen. Es wurde festgehalten, dass damit zugleich die Herausforderung einhergeht, gesellschaftliches Handeln, Erfahren und Denken in Bezug auf ihre historischen Kontinuitäten zu reflektieren.

Als grundlegender Baustein dafür wurde Dialogfähigkeit beschrieben, damit die gemeinsame Gestaltung eines künstlerisch-edukativen Prozesses von der Konzeption über die Umsetzung bis zur Reflexion möglich wird. Zudem wurde beschrieben, dass ein dialogisches Denken nötig ist, um Wissen kollektiv zu reflektieren, ein Bewusstsein (für Ungleichheit) zu bilden und bestehende Diskurse sowie Positionen zu hinterfragen. Erfasst wurde überdies, dass ein Bewusstsein zumeist auf Grundlage konkreter Praxiserfahrungen und ihrer Reflexionen entwickelt wird. Ferner wurde die Art und Weise, wie Dialogfähigkeit entsteht, als wesentlich ausgearbeitet. Dialogisches Denken und Handeln schafft demzufolge die Voraussetzung dafür, gesellschaftliches Handeln, Erfahren und Denken zu hinterfragen.

Wenn also das Verhältnis von Praxis und Theorie, von gesellschaftlichem Handeln, Erfahren und Denken, zum Gegenstand des Dialogs gemacht wird (Kapitel 3.1; Kapitel 7.2; Kapitel 7.4), ist es möglich, in die gesellschaftliche Praxis zu intervenieren. Zusammenfassend ergab sich daraus, dass Handlungsweisen, die im Sinne einer *situiert-ortlosen Kritik* nicht als abgeschlossen verstanden werden, Solidarität sowie eine geteilte Praxis kollektiver Gegen-Begegnungen und (Gegen-)Positionen eröffnen. Wenn die Wendepunkte weiterhin nicht als fixierbare Lokalisierung verstanden werden, werden die Bedingungen der *Beziehungsweisen* reflektierbar und eine reflektierte Unfügsamkeit als (Gegen-)Erzählung praktizierbar. Die Produktion temporärer, kontextspezifischer (Aushandlungs-)Räume wurde als Figur beschrieben, mit der ein Bewusstsein für die eigene (Macht-)Position hergestellt wird, um im Dialog Verantwortung für sie zu übernehmen. Die Grundfigur eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums wurde schließlich in dem Zusammentreffen des gleichzeitigen Überschneidens und Trennens von Positionen und Situierungen, von Situierung und Ortlosigkeit zusammengefasst.

### 9.2.4 Gegen-Raum, Gegen-Begegnung, (Gegen-)Position

Beschrieben wurde, dass das Ziel eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums ist, Räume für das Aushandeln des Verschiedenen zu etablieren, um darin kollektive Handlungsweisen zu experimentieren und zugleich eine forschende Haltung zu entwickeln. Überdies wurde formuliert, dass mit einer intervenierenden, situiert-ortlosen, (selbst-)reflexiven Praxis Widersprüche aufgedeckt sowie plurale *Beziehungsweisen* als bewegliches Gefüge praktiziert und eine Praxis kollektiver (Gegen-)Position eingeübt werden können. Das Aufdecken der Widersprüche wurde als Voraussetzung dafür erläutert, die Widersprüche umzukehren (Kapitel 8.2; Kapitel 8.3.1). Unter Bezugnahme der Raumtheorie Lefebvres (1974/2000) wurde zusammengefasst, dass entlang der triadisch-dialektischen *Beziehungsweisen* des gesellschaftlichen Denkens, Handelns und Erfahrens ein Gegen-Raum produziert werden kann (Kapitel 8.3.3; Kapitel 8.4.1). Mit ihm sollen plurale Beziehungsformen aufgezeigt und Gegensätze miteinander verbunden werden. Ergänzend wurde mit Adamczak resümiert, dass diese Praxis auf geteilten Beziehungen und im Kontext einer dekonstruktiven Praxis im Dazwischen aufbaut (vgl. Adamczak 2017/2019: 237). Erst aus diesem Dazwischen wird es denkbar, das Imaginieren einer möglichen Zukunft als Handlungsmacht wahrzunehmen sowie die gesellschaftlichen Einschreibungen in den Körper und in den Raum in Bezug zum Handeln zu erleben.

Um eine (Gegen-)Position zu aktivieren, wurde dargelegt, dass ein Bewusstwerdungsprozess aktiviert werden muss, verbunden mit dem Bedürfnis der Akteur*innen, eine (Gegen-)Position einzunehmen (EINBLICK in Kapitel 5.2.1). Die (Gegen-)Position wird als Perspektiv-

wechsel auf die vorherige Position im Spiel mit den Widersprüchen sicht- und formulierbar. Wird sie nicht bewusst ins Verhältnis zur vorherigen Position gesetzt und reflektiert, entsteht kein Dialog und demzufolge kein Wendepunkt von Ausrichtungen. Wendepunkte werden möglich, wenn eine (Gegen-)Position nicht auf der normativen Grundlage einer Subjektzugehörigkeit formuliert wird, sondern auf vieldimensionalen Standpunkten basiert, die ein Netzwerk bilden (Kapitel 8.2.3.3; Kapitel 8.2.5.3; Kapitel 8.3.2; Kapitel 8.3.3; Kapitel 8.4.3). Es zeigte sich, dass die Relation zwischen Position und (Gegen-)Position, zwischen Situierung und Ortlosigkeit (Kapitel 7.4.3.1) erst einen Zwischenraum eröffnet, wenn aktiv eine Reflexion der pluralen *Beziehungsweisen* zwischen Position und (Gegen-)Position gesucht wird. Dieser Raum wurde im Kontext der Untersuchung als kontextspezifischer (Aushandlungs-) Raum einer intervenierenden, situiert-ortlosen, (selbst-)reflexiven Praxis beschrieben.

In Anlehnung an Freire wurde ausgearbeitet, dass der Dialog zwischen Position und (Gegen-)Position in der Umkehrung des Widerspruchs die Möglichkeit einer reflektierten Unfügsamkeit produziert (Kapitel 8.2.5.3; Kapitel 8.3.1; Kapitel 8.4.2–8.4.3). Mit ihr werden (historische) Positionen und Perspektiven einbezogen, verschoben, *erweitert* und dekonstruiert sowie im kollektiven Erproben *Beziehungsweisen* aufgebaut, sichtbar und reflektierbar gemacht. Dieser Prozess muss jedoch die Bedingungen der Positionen und Strukturen offenlegen, wie mit Marchart herausgestellt wurde (Kapitel 8.4.3). Eine intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis kann in die Logiken der Institutionen eingreifen (Kapitel 8.3.2.1). Mit Machart wurden überdies zwei Strategien beschrieben, mit denen die Bedingtheit der Institution erfasst werden kann: Unterbrechung und Gegenkanonisierung (vgl. Marchart 2005: 198–199).

Ausgearbeitet wurde, dass das Konzept einer kontrapunktischen Praxis auf der Grundidee basiert, eine (Gegen-)Position in eine bestehende Textur einzuflechten. Resümiert wurde überdies, dass eine künstlerisch-edukative Intervention als (selbst-)reflexive und situiert-ortlose Praxis praktiziert werden muss, um eine (Gegen-)Position als kontrapunktische Praxis zu aktivieren. Eine unebene Gegenseitigkeit wurde als Voraussetzung dafür beschrieben (Kapitel 4.3; Kapitel 6.3; Kapitel 8.3.2.1).

Damit trat eine beziehungstheoretische Perspektive in den Fokus der Untersuchung und ein permanenter und in sich beweglicher Übersetzungsprozess wurde als weitere Voraussetzung eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums herausgestellt (Kapitel 8.4.2). Das gleichzeitige Überschneiden und Trennen von Positionen und Situierungen, von Situierung und Ortlosigkeit wurde entlang von Lefebvre, Marchart und Pratt als Zusammentreffen ungleicher Machtpositionen und pluraler Ausdrucksweisen beschreibbar: als Gegen-Begegnung. Geschlossen wurde daraus, dass Übersetzungsprozesse ein Bewusstsein für plurale Ausdrucksformen auf der Rezeptions- und auf der Produktionsseite erfordern (vgl. Pratt 1991: 36; Ka-

pitel 6.3; Kapitel 8.3.2.1). Eine unebene Gegenseitigkeit, soll sie praktizierbar sein, wurde als kontinuierliche Bewegung begriffen, um den *Beziehungsweisen* auf die Spur zu kommen. Für einen kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum, in dem das Imaginieren, Experimentieren und Aushandeln pluraler und solidarischer *Beziehungsweisen* möglich sein soll, wurde resümiert: Nötig ist ein Bewusstsein für heterogene Formen der Übersetzung, *Beziehungsweisen* der sozialen Praxis müssen aufgezeigt werden und Konflikte werden nicht vermieden. Zusammengefasst wurde, dass ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum einen Rahmen anbietet, Formen des Miteinanders zu suchen, zu erforschen und zu experimentieren. In den Gegen-Begegnungen, der gleichzeitigen Überschneidung und Trennung von Positionen und Situiertheit, von Situiertheit und Ortlosigkeit konnte die Grundfigur eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums ausgemacht werden.

### 9.2.5 (Gegen-)Erzählung

Das Imaginieren einer möglichen Zukunft wurde als Aussicht beschrieben, mit der eine Handlungsmacht entwickelt werden kann. Jedoch wurde die Vermutung (Kapitel 7.4.3), dass durch künstlerisch-edukative Prozesse bestehende (hierarchische) Strukturen unterbrochen und konstruktiv in Bewegung gesetzt werden können, mit der Frage zusammengelesen, ob die Kulturagent*in mit dem Spielen der *double binds* jegliche Form von Widerstand neutralisiert.
Eine (Gegen-)Erzählung wurde dieser Vermutung als Möglichkeit entgegengesetzt. Als Voraussetzung dafür wurde beschrieben, dass zirkuläres Handeln zusammen mit anderen die Vorstellungskraft trainiert (Kapitel 8.5). Überdies wurde zusammengefasst, dass die Spielräume, die dafür zur Verfügung stehen, nicht groß sind. Jedoch wurde die Ausarbeitung eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums als Aufforderung verstanden, sich gemeinsam eine Zukunft vorzustellen.
Zunächst wurde resümiert, dass dies möglich ist, wenn sich vor Augen geführt wird, was war und was (aktuell) ist. Als Prozess einer kritischen Re-Lektüre wurde *re-reading* als Instrument beschrieben, die eigene Perspektive und Praxis als beweglich und different zu erleben (Kapitel 7.4). Zugleich wurde der Prozess als Re-Lektüre der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen identifiziert (Kapitel 8.5.1). Das Resonanzverhältnis zwischen Kulturagent*in und Forscher*in wurde demgemäß als Möglichkeit begriffen, eine Erfahrung im Kontext ihrer gesellschaftlichen Rahmenbedingungen infrage zu stellen, die Aufmerksamkeit zu verschieben und sie neu zu orientieren. Zirkuläres Aushandeln eröffnet eine Vorstellung davon, was es noch nicht gibt (Kapitel 7.4.3.2), und konnte mithilfe des methodischen Vorgehens der Konstruktivistischen Grounded Theory sowohl den Forschungs- als auch den Praxisprozess anleiten.
Eine intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis künstlerisch-edukativer Praxis wurde überdies als eine kollektive Praxis zusammengefasst (Kapitel 8.2.2.2; Kapitel 8.2.5.2;

Kapitel 8.3.1.2), die als bewegliches Gefüge erlebt wird und die *Beziehungsweisen* derjenigen stärkt, die miteinander in *action* treten. Ausgearbeitet wurde, dass solidarische *Beziehungsweisen* aufgebaut werden (vgl. Adamczak 2017/2019: 284–285; Kapitel 8.3.3; Kapitel 8.5.2). Um der Frage zu begegnen, ob die Kulturagent*in mit dieser Praxis die Widersprüche neutralisiert und damit die Logiken kapitalistischer Gesellschaftsordnung reproduziert, wurde erneut das Ziel des Modellprogramms herangezogen, kulturelle Teilhabe zu ermöglichen (Kapitel 2; Kapitel 3; Kapitel 5). Entlang von Spivak (vgl. 2008b: 44), Castro Varela (vgl. 2016: 159) und Rancière (vgl. 1988: 3) wurde die Gleichheit „aller" Schüler*innen vor dem Hintergrund kultureller Teilhabe als universell verstandene Gleichheit zusammengefasst. Entlang des Konzepts eines situierten Universalismus (Sternfeld 2023: 153–165) und in Anlehnung an Haraways Konzept des situierten Wissens (Kapitel 7.4.1.1) wurde dargelegt, dass „alle" – wird der Begriff nicht situiert formuliert – Ausschlüsse, Vereinzelung, Trennung und Isolation herstellt (Kapitel 3.3) und einen hegemonialen Universalismus reproduziert (Kapitel 8.5.2). Soll jedoch ein situierter Universalismus praktiziert werden, so wurde zusammengefasst, muss dieser als körperlich, sozial und politisch wahrgenommen werden, verschiebbar sein und sich kontinuierlich neu sortieren. Es konnte gezeigt werden, dass „alle" keine Vollständigkeit abbildet und sich demgemäß aus situierten Positionen zusammensetzt (Kapitel 7.4.1.1; Kapitel 8.5.2). Weiterhin wurde zusammengefasst, dass ein situierter Universalismus sich kontinuierlich verschiebt und Kämpfe sozialer Ungleichheit einbezieht. Solidarische *Beziehungsweisen* entstehen folglich aus diesen Kämpfen.

Eine beziehungstheoretische Perspektive wurde daher als wesentlicher Ausgangspunkt für eine intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis künstlerisch-edukativer Prozesse dargestellt. Mit ihr wurde es möglich, einen Rahmen zu eröffnen, um der kapitalistischen Logik der Trennung und Isolation eine Alternative entgegenzusetzen und nach Wegen zu suchen, wie sich Gegensätze trotz Widersprüche, Ungleichheiten und Konflikte so zueinander verhalten, dass sie plurale (Gegen-)Erzählungen produzieren. Eine (Gegen-)Erzählung wurde auf dieser Grundlage mit Sternfeld als Gegen-Aneignung beschreibbar (Sternfeld 2023: 162). Sie wurde zudem als Voraussetzung dafür beschrieben, dass zirkuläres Handeln zusammen mit anderen die Vorstellungskraft trainiert. Ausgehend von Spivak wurde eine Umcodierung und ein Training der Imagination mit Bezug zu den *double binds* überdies als ein Spielen in der Praxis beschrieben. Zusammengefasst wurde, dass die Widersprüche in Relation zu bestehenden Verhältnissen und Strukturen erlebt und kontinuierlich entlang pluraler Ausdrucksformen gespielt werden müssen. Resultierend daraus wurde gefolgert, dass Widersprüche nicht als gegeben erfahren werden sollen, sondern als bewegliches Gewebe, damit die Vorstellungskraft trainiert werden kann (Kapitel 8.5.3).

Das Beispiel der Textualität und die Konzept-Metapher des „Hineinwebens" (Spivak 2008a: 44) wurden ferner erneut aufgerufen, um festzuhalten, dass die Frage, von wem der

hegemoniale Diskurs gewebt worden ist, darüber Aufschluss gibt, wer an der Gestaltung der Welt teilnimmt und demnach auch, welche *Beziehungsweisen* in die Vorstellung einbezogen werden und welche nicht (Kapitel 3.1). Die Umkehrung eines Widerspruchs, die mit Foucault und Sternfeld sowie Gürses und Haraway als *situiert-ortlose Kritik* ausgearbeitet wurde (Kapitel 7.4.3), ist als dieses Spiel identifiziert worden, mit dem in einem kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum neue Formen des gesellschaftlichen Miteinanders eines situierten Universalismus erprobt werden und eine Umcodierung sowie ein Training der Vorstellungskraft möglich wird. Mit Marina Garcés wurde ergänzt, dass die Umkehrung eines Widerspruchs die Möglichkeit eröffnet, sich zu erinnern (Kapitel 8.5.3). Die Vorstellungskraft wurde danach als Verbindung zwischen dem, was ist, mit dem, was nicht ist, beschrieben (vgl. Garcés 2022: 209–210).

Das Ziel eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums wurde wie folgt dargestellt: Es werden Bedingungen eröffnet, um das Praktizieren der Vorstellungskraft (wieder) zu erlernen und sich ein solidarisches Zusammenleben gemeinsam vorzustellen.

Als Voraussetzung wurde die Etablierung und kontinuierliche Produktion eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums im Rahmen der pädagogischen sowie künstlerisch-edukativen Praxis als Ort der Gegen-Begegnung zusammengefasst. Das Aushandeln des Verschiedenen und eine Praxis widersprüchlicher Positionen machen diesen Ort aus. In ihm werden Gegensätze im Nebeneinanderstehen als bewegliche und plurale *Beziehungsweisen* erfahren, um auf dieser Grundlage plurale (Gegen-)Erzählungen zu entwickeln. Das Imaginieren einer möglichen Zukunft ((Gegen-)Erzählung) wird dann als Handlungsmacht hervorgebracht, wenn eine Verknüpfung unterschiedlicher Situierungen gemeinsam stattfindet und Spielformen experimentiert werden, die die Formen der Reproduktion offenlegen und reflektieren.

Zusammengefasst wurde, dass in den Gegen-Begegnungen, der gleichzeitigen Überschneidung und Trennung von Positionen und Situiertheit, von Situiertheit und Ortlosigkeit ((Gegen-)Position), die Möglichkeit liegt, Formen des Miteinanders zu imaginieren, zu erforschen und (Gegen-)Erzählungen zu experimentieren. Gezeigt wurde dennoch, dass es eine Entscheidung ist, sich eine Zukunft gemeinsam vorzustellen. Ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum wurde im Sinne einer intervenierenden, situiert-ortlosen, (selbst-)reflexiven Praxis und entlang pluraler *Beziehungsweisen* als Rahmen dafür vorgestellt.

Ausgehend von dem Dreiklang Praxisforschung, kulturelle Schulentwicklung und kunstpädagogische Theoriebildung werden in Kapitel 9.3 Anschlussmöglichkeiten für vertiefende Studien beschrieben. Der Ausblick schließt mit einer Frage an die Praxis ab:

> *Inwieweit lässt sich ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum im Praxisfeld einer Kulturagent*in umsetzen?*

## 9.3 Ausblick

Das Verhältnis von Praxisforschung, (kultureller) Schulentwicklung und kunstpädagogischer Theoriebildung ist bislang kaum in seinem Dreiklang erforscht worden, bietet jedoch aus Sicht der Kulturagent*in und Forscher*in unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten: Für die kunstpädagogische Forschung als auch für das schulische Praxisfeld gehen aus dieser Relation neue Erkenntnisse und Handlungsformen kollektiver Zusammenarbeit hervor, mit denen insbesondere aktuellen gesellschaftlichen Fragestellungen und Herausforderungen in den Spannungsverhältnissen von Praxis- und Theorieproduktion begegnet werden kann.

In welcher Form können beispielsweise künstlerische Ausdrucksformen Handlungsweisen multiprofessioneller Teams bei der Bildung einer professionellen Lerngemeinschaft ergänzen und bereichern? Insbesondere in Bezug auf partizipative Vorgehensweisen und Haltungen, kollaborative Wissensproduktionen (Haraway 2018) und Transfer- (Federici 2020b) sowie Rollenverständnisse und Lernbeziehungen (Mörsch 2012; Spivak 2012/2013; Castro Varela/Haghighat 2023a[173]). Die Potenziale und Bedingungen, die künstlerische Herangehensweisen in einen schulischen Entwicklungsprozess einbringen – mit Blick auf eine diskriminierungskritische Lerngemeinschaft und den daraus hervorgehenden strukturellen Voraussetzungen –, sind ebenfalls ein Feld, dem mit diesem Dreiklang begegnet werden kann. Die Studie fokussierte die künstlerisch-edukative Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Künstler*innen und Kulturagent*in. Eine Lerngemeinschaft besteht allerdings aus weiteren Akteur*innen, wie Schüler*innen, Sozialarbeiter*innen und pädagogischen Fachkräften. Hier ließen sich weitere Studien anschließen, die den Fokus zum Beispiel auf partizipative und kollaborative Formen der Zusammenarbeit setzen oder forschende Ansätze gemeinsam mit Schüler*innen gestalten.

Entlang künstlerisch-edukativer Prozesse, im oben vorgestellten Sinne, können folgende Fragen an die praktische Übersetzung und die konkreten Handlungsmöglichkeiten in den schulischen Alltag gekoppelt werden: Wie sehen Formate (Asefa/Ballath/Berberich et al. 2022) der Übersetzung aus, wenn sie kollaborativ entwickelt, erprobt und getestet werden? Und welche Auswirkungen haben sie auf die schulische Organisation?

---

173 Für diese Studie ist die Figur des *double bind* anleitend. Mit dem Erscheinen des Sammelbands von María do Mar Castro Varela und Leila Haghighat 2023a wird die Aktualität der Figur im Feld der Kunst und der Kulturellen Bildung unterstrichen. Erstmals ist der Band 2020 bei transcript angekündigt worden, seit Juni 2023 ist er erhältlich und findet sowohl in der Einführung der vorliegenden Forschung als auch an dieser Stelle der Arbeit einen Platz, weil mit ihm auf mögliche Anschlüsse im Bereich der kunstpädagogischen Theoriebildung aufmerksam gemacht werden soll. Castro Varela und Haghighat formulieren in der Einleitung des Bandes: „Hier geht es primär darum, essentialistische und eurozentrische Diskurse aufzudecken und gleichzeitig neokolonisierende Repräsentationspolitiken zu irritieren. Im Feld der Kunst und Kulturellen Bildung sind postkolonial-theoretische Auseinandersetzungen notwendig, um die vorherrschenden Differenzordnungen, die kontinuierlich (re-)produziert werden, zu dekonstruieren und Gegenerzählungen zu ermöglichen." (Castro Varela/Haghighat 2023b: 11)

Auch wenn diskriminierungskritische Praxen im Kontext Schule derzeit viel diskutiert werden, so fehlt es größtenteils noch an konkreten Handlungsstrategien.[174] Welche Wissensformen und Körper bilden sich beispielsweise in den formalen Räumen der Bildung ab? Und wie werden Wissenskonstellationen, die ihren Ursprung etwa in queeren und dekolonialen Praxen (Anzaldúa 1987; Federici 2020b; Butler 1991/2016; Lorde 2012, 1984/2021) haben, in formale Bildungszusammenhänge überführt, ohne sie zu vereinnahmen, zu instrumentalisieren oder zu kolonialisieren? Kann folglich eine künstlerisch-edukative Praxis, die intervenierend, situiert-ortlos und (selbst-)reflexiv agiert, sich jeder Eindeutigkeit und Klassifizierung entziehen und ein Denken, das sich als flexibel, nicht-systematisch und wandelbar behauptet, in einem kontinentalen, normativ strukturierten Wissenssystem überhaupt entfaltet werden? Und im Anschluss an Paulo Freire (1971/1996): Inwiefern verunmöglicht gerade die Schule als ein Ort der Legitimation und Reproduktion ein situiertes Wissen eines situierten Universalismus? Auf einer Metaebene ließe sich anschließen: Was macht eine kontinuierlich lernende und forschende Organisation (Althans/Engel 2016) aus?

Themen aus dem Rahmenlehrplan wie Diversität, Inklusion und Partizipation, Klimawandel, postdigitale Lehr- und Lernkulturen können zudem entlang künstlerischer Vorgehensweisen fachübergreifend verzahnt werden. Gerade für die aktuellen und bevorstehenden Krisen wie Klimawandel, Migration, Flucht und Krieg sowie Ressourcenknappheit sind und werden neue Bildungs- und Handlungsformate erforderlich, von kollektiven Arbeitsformen über Konvivialität und Gegenseitigkeit bis zu transdisziplinärem Denken und Handeln. Mit dem Resonanzverhältnis zwischen Forschungspraxis und Praxisfeld, das von der Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in ausgeht, wurden hierfür erste Bausteine vorgestellt: Das Resonanzverhältnis schafft einen gemeinsamen konzeptionellen und methodischen Rahmen, der Theorie und lokales Wissen produziert. Für das Praxisfeld eröffnet es hilfreiche Anschlüsse, um eine kunstbasierte Praxisforschung in die Zusammenarbeit von Kulturagent*innen und Lehrpersonen zu integrieren.

174 Gemeinsam mit Annika Niemann, Kulturagentin und zwischen Wintersemester 2021 und Sommersemester 2023 Verwaltungsprofessorin für Kunstvermittlung an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig (HBK), habe ich im Sommersemester 2023 angefangen, im Dialog darüber nachzudenken, wie solche Handlungsstrategien aussehen können. Zusammen mit Studierenden der Kunstpädagogik am Institut Performative Praxis, Kunst und Bildung (IPKB/HBK) sind erste Ideen im Rahmen des Seminars „Zusammenleben verschiedener Lebensformen im Kontext Schule“ entstanden. Wie kann eine kollektive Praxis im Kontext Schule aussehen? Welche Möglichkeiten ergeben sich aus den Verbindungen unterschiedlicher Perspektiven und Lebensformen in diesem gesellschaftlichen Raum? Ausgehend von den drei Praxisbeispielen (1) „Stadtapotheke“ – Pflanzenbotschafter*innen der Nürtingen-Grundschule und des Künstler*innenkollektivs sideviews, (2) „Organismendemokratie“ der Künstler*innengruppe Club Real und (3) der Spore Initiative sowie kritischer Theorie (Haraway 2018; Sanyal 2022) sind drei Fragestellungen entwickelt und kollektiv erforscht worden. Verortungen und Voraussetzungen kollektiver Praxen standen im Fokus der Forschungsvorhaben ebenso wie die Frage nach Reziprozität in Bildungsprozessen. Ziel war es, die Ideen im Hochschulkontext der HBK Braunschweig auszuhandeln und zu erproben. Auf der Grundlage des Seminars wird ab dem Wintersemester 2023/2024 gemeinsam mit Annika Niemann, Studierenden des IPKB/HBK und Lehrpersonen zweier Berliner Schulen den hier gestellten Fragen im Rahmen einer Praxisforschung nachgegangen.

Das Verhältnis von Praxisforschung, kultureller Schulentwicklung sowie kunstpädagogischer Theoriebildung ermöglicht überdies, Forschungsmethoden ausgehend von den Künsten zu stärken und für die Wissenschaft einzusetzen und verhandelbar zu machen. Ästhetische Theorie und Praxis mit Bezug und in Relation zu gesellschaftlichen Perspektivierungen praktisch zu erproben, zu erforschen und fachübergreifend sowie disziplinübergreifend zu verhandeln, eröffnet innerhalb von Organisationsentwicklungsprozessen der Professionalisierung von Lehrkräften und in der konkreten kunstpädagogischen Lehre und Weiterbildung ferner einen erweiterten Blick auf aktuelle Fragestellungen des Zusammenlebens in einer Schule. Ein konkretes Beispiel liefert die Zusammenarbeit zwischen Trägern, die pädagogische Fachkräfte einsetzen, und Schulleitungen. Die Zusammenarbeit ist allzu oft nicht gut aufeinander abgestimmt. Im Rahmen dieser Studie konnte darauf hingewiesen werden, dass eine gut abgestimmte Kooperation im Rahmen kultureller Schulentwicklung positive Auswirkungen auf die Etablierung kontextspezifischer (Aushandlungs-)Räume haben könnte. Eine vertiefende Studie über die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen, die Möglichkeiten in der Zusammenarbeit sowie die Vorteile gemeinsamer Weiterbildungsformate würde hier mit Fokus auf (kulturelle) Schulentwicklung relevante Erkenntnisse für die Praxis liefern.
Forschungsansätze, die das Verhältnis zwischen Theorie und Praxisfeld aktiv in ihr Forschungsdesign aufnehmen, könnten dazu beitragen, disziplinübergreifendes, vernetzendes und prozessorientiertes Denken in der Zusammenarbeit unterschiedlicher Praxisakteur*innen praktisch und theoretisch zu schulen und zu bilden. Hierdurch würde Raum geschaffen für Uneindeutigkeit und die Verhandelbarkeit von Widersprüchen würden gestärkt werden.

„Kulturagenten für kreative Schulen“ wurde im Sommer 2015 als Modellprogramm beendet und in die zweite, weitere vier Jahre stattfindende Transferphase überführt. Danach zogen sich im Herbst 2019 die Stiftungen vollständig aus der Finanzierung der Programmstruktur heraus. In vier von fünf Bundesländern (Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen) wird das Programm in unterschiedlicher Art und Weise weitergeführt und durch die Länder finanziert. Seit Ende der Modellphase sind nunmehr acht Jahre vergangen und bis Ende April 2021 habe ich selbst als Kulturagent*in das Länderprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen Berlin“ begleitet. Seitdem hat sich das Praxisfeld der Kulturagent*innen kontinuierlich weiterentwickelt.
Ausgehend von dieser Weiterentwicklung stellt sich abschließend die Frage an die Praxis: Inwieweit lassen sich kontextspezifische (Aushandlungs-)Räume in das Praxisfeld einer Kulturagent*in übersetzen? Eine mögliche Herausforderung könnte beispielsweise darin bestehen, dass Kulturagent*innen mehr Schulen als zu Beginn des Modellprogramms begleiten (müssen). Statt weitere Kulturagent*innen einzustellen, wird die Programmstruktur derzeit

dahingehend skaliert, mehr Schulen in das Programm aufzunehmen. Hintergrund dafür ist eine Legitimationspolitik, die in Berlin mit der Unsicherheit einhergeht, ob das Programm im nächsten Haushalt erneut finanziert[175] wird. Die Konsequenz ist, dass die einzelne Schule weniger Zeit einer Kulturagent*in beanspruchen kann, was folglich die Zusammenarbeit mit den Akteur*innen einer Schule beeinflusst.

Die vorliegende Studie fragte danach, wie die Kulturagent*in ein Spiel mit den *double binds* im vorherrschenden kapitalistischen Gewebe entwickeln, die Lücken und Risse sichtbar machen und einen kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum eröffnen kann, mit dem eine hegemoniekritische Perspektive in der künstlerisch-edukativen Zusammenarbeit aufgegriffen wird. Als wesentlich dafür wurde die Situierung der Kulturagent*in sowie die der Akteur*innen, mit denen sie zusammenarbeitet, identifiziert. Auf dieser Grundlage eröffneten ihre gemeinsamen Interaktionen (Kapitel 8.2) Rahmenbedingungen für eine intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis, mit der eine hegemoniekritische Perspektive auf den Kontext einer Schule gemeinsam mit anderen möglich wurde. Ute Pinkerts Hinweis, dass eine beratende Funktion eine vertrauensvolle Beziehung benötigt, damit unterschiedliche Erwartungen, Positionen und Situierungen miteinander ausgehandelt und thematisiert werden können, ist ein Beispiel dafür, dass Zeit eine grundlegende Bedingung dafür bildet. Im Vergleich zu vorherigen Programmstrukturen stellt Pinkert Zeit als Merkmal heraus, um eine reflexive Praxis mit den Schulakteur*innen zu entwickeln (Kapitel 5.2). Mit Rückgriff auf Marina Garcés kann Zeit indessen als Voraussetzung für Erinnerung und folglich für die Vorstellungskraft beschrieben werden. Garcés formuliert:

> *Es ist die Tätigkeit, durch die das immer lebendige Archiv unserer Erinnerung eine Bedeutung für uns selbst und für andere erhält und erneuert. Das Gedächtnis erzeugt Zukunft. Bildung kultiviert Zeit, indem sie das Gedächtnis zu einer sinnvollen Tätigkeit der Übertragung, Befragung und Veränderung macht. Wenn Bildung die Kunst der Existenz ist, dann deshalb, weil sie eine Kunst der Erinnerung ist. (Garcés 2022: 208)*

175 Der Arbeitsvertrag einer Kulturagent*in in Berlin wird in der Regel von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung über ein Jahr abgeschlossen. Während des Modellprogramms konnte ab Jahr zwei ein Vertrag über die verbleibenden drei Jahre abgeschlossen werden. Ab Sommer 2015 wurden die Arbeitsverträge allerdings nicht mehr länger als ein Jahr ausgestellt, weil das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen Berlin" keinen festen Posten im Haushalt der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie des Landes Berlin hat. Die Legitimation einer erneuten Förderung stellt das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen Berlin" bislang dadurch her, dass es kontinuierlich neue Schulen aufnimmt und in vier Schulprofilen in unterschiedlicher Intensität begleitet (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (o. J.): Schulen, Profile [online] https://kulturagenten-berlin.de/schulen/#profile [abgerufen am 24.07.2023]. Es mag sein, dass sich diese Form der Legitimierung seit 2021 verändert hat. Auf der Webseite gibt es allerdings keinen Hinweis hierauf.

Ob eine Kulturagent*in Rahmenbedingungen eines kontextspezifischen (Aushandlungs-) Raums gemeinsam mit den Akteur*innen einer Schule etablieren kann, steht dazu in Abhängigkeit. Vereinzelung und Isolation, Spaltung und Entfremdung sowie Ungleichheit und Unterdrückung beziehen sich im Kontext kapitalistischer Akkumulation zudem auf den Verlust der Beziehungen zwischen menschlichen und nicht menschlichen Körpern. Silvia Federici schlägt unterdessen vor, den internalisierten Ideologien und Verhältnissen kapitalistischer Strukturen, zu denen auch die Schule mit ihren eingeübten Praktiken und Rhythmisierungen gehört, solidarische *Beziehungsweisen* entgegenzusetzen. Dafür ist es allerdings nötig, die Relation zwischen Begriffen und Praktiken sowie die historischen Dimensionen hegemonialer Reproduktionen zu reflektieren, in sie zu intervenieren und sie als situiert-ortlos zu erfahren (Kapitel 8.2.2.4). Ferner ist mit Garcés auch das Verhältnis zu der benötigten Zeit in diesen Prozess einzubeziehen:

> *In diesem Krieg gegen die Zeit, der dem globalen Kapitalismus zugrunde liegt, wird der Bildungsberuf auf die Unmittelbarkeit der Ergebnisse, auf Präsentismus der Verfahren und auf die Gefahr des Zeitverlusts reduziert. Die Erfahrung des Übergangs, des Weges und der Verwandlung durch das Lernen wird ersetzt durch die Erfahrung der Abfolge von in Etappen organisierten Momenten, Phasen und Spielen, die sich gegenseitig aufheben. (Ebd.: 208–209)*

Marina Garcés geht ausführlich auf die Relation von Zeit und Erinnerung ein (vgl. ebd.: 206–209) und führt aus:

> *Die Vorstellungskraft verbindet also das, was ist, mit dem, was nicht ist, sie verbindet das, was wir wissen, mit dem, was wir nicht wissen, sowie die verschiedenen Dimensionen der Zeit untereinander. Es ist merkwürdig, dass eine so machtvolle Tätigkeit unseres Geistes in unserer Kultur so wenig wertgeschätzt worden ist. Oder vielleicht ist das gerade deshalb so, weil sie in der Lage ist, auf freie Weise Verbindungen und Beziehungen herzustellen. (Ebd.: 209–210)*

Soll Gegenseitigkeit als Möglichkeit alternativer Formen des Miteinanders erfahrbar werden, müsste sie in Entsprechung dazu mit einer anderen Logik verknüpft werden als den bestehenden kapitalistischen Strukturen der Entfremdung, Vereinzelung und Spaltung. Federici fordert beispielsweise dazu auf, die Beziehung zur Natur, zu anderen Menschen als auch zum eigenen Körper zu (re-)aktivieren (vgl. Federici 2020b: 274), um alternative Formen des Miteinanders wieder als Möglichkeit denkbar zu machen. Dabei stellt sie das Commoning als Praxis vor:

> *Commoning ist eine Praxis, die aus kapitalistischer Perspektive vollkommen ineffizient erscheint, denn sie erfordert die Bereitschaft, viel Zeit in die Arbeit der Kooperation zu stecken, zu diskutieren, zu verhandeln und mit Konflikten und Meinungsverschiedenheiten umzugehen lernen. Doch nur so kann eine Gemeinschaft geschaffen werden, in der die Menschen ihre wechselseitige Abhängigkeit verstehen. (Federici 2020b: 147)*

Die Relation zur Zeit ist schlussendlich ein ausschlaggebender Faktor dafür, welche *Beziehungsweisen* produziert werden. Statt einer allgemeingültigen Theorie und Methode bedarf es komplexer Verfahren gegenseitiger und horizontaler Übersetzung, mit denen Kulturalität als Differenz, als situierter Universalismus erfahrbar wird. Solange kein Bewusstsein für die eigene Position sowie den gesellschaftlichen Kontext, in den diese sich einbettet, gemeinsam entwickelt wird, kann das Sowohl-als-auch nicht experimentiert und die Widersprüche in ihrer Umkehrung nicht verhandelbar werden. Der Riss im künstlerisch-edukativen Prozess wird erst hierdurch sichtbar. Wie ausgearbeitet wurde, eröffnet aber genau dieser Riss die Möglichkeit, mit institutionellen Kontexten und gesellschaftlichen Ordnungen als auch mit Alltagspraktiken zu experimentieren, um auf dieser Grundlage die daraus hervorgehenden Verhältnisse, Beziehungen, Strukturen und Reglements in der gemeinsamen Praxis zu befragen. Mit Adrienne Rich ist festzuhalten: Um eine neue Perspektive zu entwickeln und eine Alternative zu den bestehenden Perspektiven denkbar zu machen sowie zu lernen, eine Erfahrung infrage zu stellen, ist es nötig, einen alten Text erneut zu lesen (vgl. Rich 1972: 18). Es handelt sich infolgedessen weniger um subversive Strategien und allgemeingültige Vorgehensweisen als um künstlerisch-edukative Formate, die aus einem kollektiven Prozess heraus in einem Vor und Zurück entwickelt, verhandelt, reflektiert und modifiziert werden müssen, um gemeinsam eine Vorstellung von einer möglichen Zukunft zu entwickeln.

# 10 Literatur und Quellen


Adamczak, Bini (2017/2019): *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende,* 4. Auflage, Berlin: Suhrkamp.

Adamczak, Bini/Sternfeld, Nora [mit Haas, Maximilian/Magauer, Hanna] (2021): Konvergenz der Zukünfte: Über widerständge Ästhetiken, imaginative Gegengeschichten und Institutionen als Beziehungsweisen. Bini Adamczak und Nora Sternfeld im Gespräch, in: Haas, Annika/Haas, Maximilian/Magauer, Hanna/Pohl, Dennis (Hg.), *How to Relate. Wissen, Künste , Praktiken – Knowledge, Arts, Practices,* Bielefeld: transcript, S. 79–94.

Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (1974/2015): *Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug,* hg. von Ralf Kellermann, Stuttgart: Philip Reclam.

Alkmeyer, Thomas (2018): Zwischen Routine und Kreativität. Der Körper als Subjekt der Praxis, in: von Bose, Käthe/Bublitz, Hannelore/Fuchs, Matthias/Weber, Jutta (Hg.), *Körper, Materialitäten, Technologien,* Paderborn: Fink, S. 57–79 [DOI] https://doi.org/10.25969/mediarep/13026.

al-Samarai, Nicola Lauré (2021): Schwarze Deutsche, in: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk,* 4. Auflage, Münster: Unrast, E-Book o. S.

Althans, Birgit/Engel, Juliane (Hg.) (2016): *Responsive Organisationsforschung. Methodologien und institutionelle Rahmungen von Übergängen,* Wiesbaden: Springer VS.

Altrichter, Herbert (1997): Den eigenen Unterricht erforschen. Wie man berufliche Kompetenzen weiterentwickelt, in: Meyer, Meinen A./Otto, Gunter/Rampillon, Ute/Terhart, Ewald (Hg.), *Lernmethoden. Lehrmethoden. Wege zur Selbstständigkeit,* Friedrich Jahresheft XV, Hannover: Friedrich, S. 103–105.

Altrichter, Herbert/Feindt, Andreas (2004): Handlungs- und Praxisforschung, in: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.), *Handbuch der Schulforschung,* Wiesbaden: Springer VS, S. 417–435.

Altrichter, Herbert/Posch, Peter (2006): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht,* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Altrichter, Herbert/Posch, Peter/Spann, Harald (2018): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung,* Bad Heilbrunn: Klinkhardt [DOI] https://doi.org/10.36198/9783838547541.

Anzaldúa, Gloria (1987): *Borderlands. La Frontera. The New Mestiza,* San Francisco: Aunt Lute.

Appadurai, Arjun (2006): The right to research, in: Globalisation, Societies and Education, 4/2, S. 167–177 [DOI] https://doi.org/10.1080/14767720600750696.

Arendt, Hannah (1967/2019): *Vita activa oder Vom tätigen Leben,* München: Piper.

Arndt, Susan (2021): Racial Turn, in: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk,* 4. Auflage, Münster: Unrast, E-Book o. S.

Asefa Feireiss, Bené/Ballath, Silke/Berberich, Kunigunde/Daibert, Raphael/Janzen, Wiebke/Oertel, Lukas/Stahlhoven, Katharina (2022): … um das Ende der Welt aufzuhalten! Ein kollektives Nachdenken zum Klimawandel, in: Art Education Research, e Journal der SFKP, 21, S. 1–32 [online] https://sfkp.ch/rendered/pdf/um-das-ende-der-welt-aufzuhalten--ein-kollektives-nachdenken-zum-klimawandel-de-published.pdf [abgerufen am 24.07.2023].

Azoulay, Ariella Aïsha (2019): *Potential History. Unlearning Imperisalim,* London/New York: Verso.

Babke, Anna/Posselt, Gerald (2016): Vorwort, in: Bhabha, Homi K. (2012/2016), *Über kulturelle Hybridität. Tradition und Übersetzung,* hg. von Anna Babke und Gerald Posselt, Wien/Berlin: Turia + Kant, S. 7–16.

Ballath, Silke (2009): Erleichtert die „Migration der Form" den Zugang zur Kunst? Wahrnehmung und Bewertung der documenta 12 aus Sicht eines LaiInnen- und ExpertInnen-Publikums, in: Mörsch, Carmen/Forschungsteam der documenta 12 (Hg.), *Vermittlung. Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts,* Zürich/Berlin: diaphanes, S. 211– 224.

Ballath, Silke (2015): [auf]zeichnungen der eigenen praxis [über]setzen. Vorschlag für eine [selbst]reflexive Zusammenarbeit zwischen Künstler_innen und Lehrer_innen, in: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hg.), *Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen. Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung*, Bochum/Freiburg: projektverlag, S. 136–144.

Ballath, Silke (2016): Ein (Zwischen)Raum für die Möglichkeit des Unmöglichen. Die Erforschung des Modells eines Transformationsraums, in: Kulturelle Bildung online | kubi-online. Der Wissensspeicher zu Forschung, Theorie & Praxis Kultureller Bildung (o. J.), *KULTURELLE BILDUNG ONLINE* [DOI] https://doi.org/10.25529/92552.32.

Ballath, Silke (2022): Die Wand an der die Saite montiert war, war nicht eben. Spielräume für Aushandlung, Imagination und Überschreitung, in: Plegge, Henrike (Hg.), *KüHn. Künstlerisches Handeln im Unterricht*, München: kopaed, S. 120–131.

Ballath, Silke (2023a): Wie viel(e) Geschichte(n) hat ein Klang? Spielräume schaffen für ein Sowohl-als-auch polyphoner Experimente, in: Erni, Danja (Hg.), *RE-VISION N°1. KontextSchule 2014–2021*, Berlin: Universität der Künste Berlin, S. 106–119.

Ballath, Silke (2023b): Einweben: Verantwortung als Praxis des Zusammenfügens, in: Kolb, Gila/Schütze, Konstanze (Hg.), *Kunstvermittlung zwischen Haltung und Verantwortung. Das Volkswagen Fellowship für Kunstvermittlung an der Städtischen Galerie Wolfsburg*, München: kopaed, S. 141–153.

Ballath, Silke/Cadio, Laura/Vogl, Christopher (2018/2021): Chillen & Kämpfen. Teachers' Edition, in: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2022), MATERIAL:Box [online] https://kp-materialbox.de/chillen-kaempfen-teachers-edition/ [abgerufen am 11.04.2022].

Ballath, Silke/Hummel, Claudia/Steinkrauss, Nils (2015): Wechselspiel – Verantwortungsstatt Methodenübernahme. Eine Reflexion zum künstlerischen Pädagog_innenworkshop „Ich mach' mir die Welt, widdewidde, wie sie mir gefällt …", in: FORUM K & B, *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015",* Publikation, Praxis, Projektbeispiele, Lernen, Essen [online] http://publikation.kulturagenten-programm.de/files/kulturagenten/executes/kulturagenten-wechselspieleverantwortungsstattmethodenuebernahmef516.pdf?documentid=102 [abgerufen am 10.04.2019].

Ballath, Silke/Roszak, Stefan (2015): Ach Meiz, Geht I Chex, Tua Hana Del. Lautpoetische Stimmexperimente und ein Co-Mentoring zwischen Künstler, Kulturagentin und Lehrerinnen, in: FORUM K & B, *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015"*, Publikation, Praxis, Projektbeispiele, Lernen, Essen [online] http://publikation.kulturagenten-programm.de/files/kulturagenten/executes/kulturagenten-achmeizgetichmextuahfnadelc0da.pdf?documentid=88 [abgerufen am 31.03.2023].

Ballath, Silke/Stahlhoven, Katharina (2020): METTRAGE. positionen : relationen, in: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (o. J.), *Urbane Botanik, Urbane Ableger, Die Schule als Lernarchiv – Was müssen wir lernen?, Urbane Botanik I. Berlin: Kulturagenten für kreative Schulen Berlin* [online] https://urbane-botanik.de/wp-content/uploads/2021/03/Urbane-Botanik_METTRAGE-positionen_relationen_Ballath_Stahlhoven_2020.pdf [abgerufen am 08.10.2021].

Bäßler, Kristin/Linke, Sybille (2015): Beiratsempfehlungen: Kultur und Bildung zusammen denken! Erfahrungen und Empfehlungen des Beirats aus dem Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen", in: FORUM K & B, *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015",* Publikation, Autoren, Essen [online] http://publikation.kulturagenten-programm.de/files/kulturagenten/executes/kulturagenten-beiratsempfehlungenkulturundbildungzusammendenkene72d.pdf?documentid=18 [abgerufen am 28.06.2022].

Bateson, Gregory (1985): *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven,* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Baumert, Jürgen/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.) (2016): *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker,* Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 31, Wiesbaden: Springer VS.

Baur, Christine/Krüger, Christine/Homuth, Franziska (Hg.) (2019): *Professionen in Schule – zwischen Kooperation und Konflikt. Dokumentation der Fachtagung vom 7. Juni 2018,* Fakultät Soziale Arbeit, Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, Wolfenbüttel: ROCO Druckhaus [online] https://www.ostfalia.de/cms/de/s/.content/Dokumente-fuer-Fakultaet-Soziale-Arbeit/19Tagungsband_Professionen_Baur_Ostfalia-1.pdf [abgerufen am 23.03.2023].

Benjamin, Walter (1940/1980): Über den Begriff der Geschichte, in: ders., *Gesammelte Schriften, Bd. I-2: Abhandlungen*, hg. von Hermann Schweppenhäuser und Rolf Tiedemann, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 691–704.

Berghoff, Beth/Blackwell, Sue/Wisehart, Randy (2011): Using Critical Reflection to Improve Urban Teacher Preparation: A Collaborative Inquiry of Three Teacher Educators, in: Penn GSE. Perspectives on Urban Education Journal, 8/2, S. 19–29 [online] https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ940930.pdf [abgerufen am 23.02.2018].

Bertuzzo, Elisa T. (2009): *Fragmented Dhaka. Analysing Everyday Life with Henri Lefebvre's Theory of Production of Space*, Stuttgart: Franz Steiner.

Beuys, Joseph (1988): *Jeder Mensch ein Künstler: Gespräche auf der documenta 5. 1972 / Clara Bodenmann-Ritter; Joseph Beuys*, hg. von Clara Bodenmann-Ritter, Berlin: Ullstein.

Bhabah, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*, Tübingen: Stauffenburg.

Bhabha, Homi K. (2007): Migration führt zu „hybrider" Gesellschaft. Homi K. Bhabha im Interview mit Lukas Wiselberg [09.11.2007], in: Österreichischer Rundfunk, Stiftung öffentlichen Rechts, ORF-Science (o. J.), News, Gesellschaft [online] http://sciencev1.orf.at/science/news/149988 [abgerufen am 13.07.2020].

Bhabha, Homi K. (2012/2016): *Über kulturelle Hybridität. Tradition und Übersetzung*, hg. von Anna Babke und Gerald Posselt, Wien/Berlin: Turia + Kant.

Bildungsserver Berlin-Brandenburg (2006): ARTuS! Kunst unseren Schulen [online] http://web.archive.org/web/20120519072314/http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/artusprojekt.html [abgerufen am 13.05.2022].

Blohm, Manfred/Heil, Christine/Peters, Maria/Sabisch, Andrea/Seydel, Fritz (Hg.) (2005): *Über Ästhetische Forschung. Lektüren zu Texten von Helga Kämpf-Jansen,* München: kopaed.

Boger, Mai-Anh (2019a): *Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographierung. Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken*. Theorie der trilemmatischen

Inklusion, Band 1, Münster: edition assemblage [online] https://pub.uni-bielefeld.de/download/2933776/2933777/EA_Boger_Methodenteil_Trilemma.pdf [abgerufen am 14.09.2023].

Boger, Mai-Anh (2019b): *Subjekte der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitfühlen*, Band 2, Münster: edition assemblage.

Boger, Mai-Anh (2019c): *Politiken der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdiskutieren*, Band 3, Münster: edition assemblage.

Boger, Mai-Anh (2019d): *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*, Band 4, Münster: edition assemblage.

Boger, Mai-Anh/Simon, Nina (2023): Dekolonialisierung innerhalb nationalstaatlicher Förderlogik? Zur Anatomie einer Illusion, in: Castro Varela, María do Mar/Haghighat, Leila (Hg.), *Double Bind postkolonial. Kritische Perspektiven auf Kunst und Kulturelle Bildung*, Bielefeld: transcript, S. 377–394.

Bourdieu, Pierre (1985): *Sozialer Raum und „Klassen". Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1989/2006): Sozialer Raum, symbolischer Raum, in: Dünne, Jörg/Günzel, Stefan (Hg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 354–368.

Bourdieu, Pierre/Darbel, Alain (1969): *L'amour de l'art. Les musée d'art européens et leur public*, Paris: Les Éditions de minuit.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean Claude (1988): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*, Stuttgart: Klett-Cotta.

Braun, Tom (Hg.) (2011): *Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung*, München: kopaed.

Braun, Tom (2012): Kulturelle Schulentwicklung, in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.), *Handbuch Kulturelle Bildung*, München: kopaed, S. 722–727.

Braun, Tom (2012/2013): Kulturelle Schulentwicklung, in: Kulturelle Bildung online | kubi-online. Der Wissensspeicher zu Forschung, Theorie & Praxis Kultureller Bildung (o. J.), *KULTURELLE BILDUNG ONLINE* [DOI] https://doi.org/10.25529/92552.62.

Braun, Tom (2021): *Zur Theorie der Kulturschule. Eine anerkennungstheoretische Studie zum Verhältnis von Schule, Individualität und ästhetischer Erfahrung*, Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.

Braun, Tom/Fuchs, Max/Kelb, Viola (2010): *Auf dem Weg zur Kulturschule. Bausteine zu Theorie und Praxis der Kulturellen Schulentwicklung,* München: kopaed.

Bremer, Helmut (2008): Die Möglichkeit von Chancengleichheit: Pierre Bourdieus Entzauberung der Natürlichkeit von Bildung und Erziehung – und deren ungebrochene Aktualität, in: Rehberg, Karl-Siegbert/Deutsche Gesellschaft für Soziologie, *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006,* Teilbände 1 und 2, Frankfurt am Main: Campus, S. 1528–2539.

Breuer, Franz (2010): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis,* Wiesbaden: Springer VS.

Brinkmann, Annette/Wiesand, Andreas Johannes (2006): *Künste – Medien – Kompetenzen. Abschlussbericht zum BLK-Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter" (kubim),* vorgelegt vom Zentrum für Kulturforschung, Bonn: ARCult Media.

Brüsemeister, Thomas (2000): *Qualitative Forschung.* Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (o. J.): Kompetenznachweis Kultur [online] https://kompetenznachweiskultur.de [abgerufen am 12.05.2022].

Bürgisser, Andreas (2016): Nach der Reflexion ist vor der Reflexion: Nachdenken über Bedingtheiten theaterpädagogischer Zusammenarbeit an der Schule, in: Art Education Research. e Journal der SFKP, 11 [online] https://sfkp.ch/resources/files/2017/12/Andreas-Bürgisser-Text_n°11.pdf [abgerufen am 04.02.2016].

Butler, Judith (1991/2016): *Das Unbehagen der Geschlechter,* übersetzt von Kathrina Menke, 18. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Castro Varela, María do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik, in: Bildpunkt. Zeitschrift der IG Bildende Kunst, Herbst 2007: Widerstand. Macht. Wissen., S. 4–7 [online] http://www.machenkunstweil.ufg.ac.at/materialien/bildpunkt/bp_h07_web.pdf [abgerufen am 14.07.2022].

Castro Varela, María do Mar (2015): Strategisches Lernen. Warum Bildung kompliziert und unordentlich sein muss, in: LuXemburg. Gesellschaftsanalyse und Linke Praxis, 22/2: Das bisschen Bildung …, S. 16–23 [online] https://api.zeitschrift-luxemburg.de/uploads/LUX_1502_E_Paper_009b80dcab.pdf [abgerufen am 29.06.2022].

Castro Varela, María do Mar (2016): Postkolonialität, in: Mecheril, Paul (Hg.) unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger, *Handbuch Migrationspädagogik,* Weinheim/Basel: Beltz, S. 152–166.

Castro Varela, María do Mar (2018a): „Bildet euch, denn wir brauchen all eure Klugheit". Erwachsenenbildung und kontrapunktische Solidarität, [Vortrag auf der Fachtagung „Gegen den Strich. Solidarität in der Erwachsenenbildung", Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb), 29.– 30. Mai 2018], in: Dorf TV, Linz, 30:00–38:30 [online] https://www.dorftv.at/video/29497 [abgerufen am 23.05.2021].

Castro Varela, María do Mar (2018b): Bildet euch, denn wir brauchen all eure Klugheit. Erwachsenenbildung und kontrapunktische Solidarität, in: Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb), *Gegen den Strich. Solidarität in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Tagung 29.–30. Mai 2018,* St. Wolfgang, S. 18–30 [online] https://www.bifeb.at/fileadmin/user_upload/doc/gegen_den_strich_dokumentation.pdf [abgerufen am 04.01.2022].

Castro Varela, María do Mar (2019): Ambivalente Botschaften und Doppelbindung – Warum Kulturelle Bildung das Verlernen vermitteln sollte, in: Haus der Kulturen der Welt (2020), KIWit, Kultur öffnet Welten, Positionen [online] https://www.kiwit.org/kultur-oeffnet-welten/positionen/position_13120.html [abgerufen am 09.04.2020].

Castro Varela, María do Mar (2021): Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens, in: Dankwa, Serena O./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (Hg.), *Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum,* Bielefeld: transcript, S. 111–130 [DOI] https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839458266-008.

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2009): Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus, in: Mörsch, Carmen/Forschungsteam der documenta 12 (Hg.), *Vermittlung. Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*, Zürich/Berlin: diaphanes, S. 317–332.

Castro Varela, María do Mar/Heinemann, Alisha M. B. (2016): *Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen!* [Dieser Text entstand im Rahmen des Projekts Strategien für Zwischenräume. Neue Formate des Ver_Lernens in der Migrationsgesellschaft], Zwischenräume #10, Wien: Eigenverlag Büro trafo.K [online] https://www.trafo-k.at/_media/download/Zwischenraeume_10_Castro-Heinemann.pdf [abgerufen am 28.06.2022].

Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2010): Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen, in: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.), *Anerkennung,* Pädagogik – Perspektiven, Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 89–118.

Castro Varela, María do Mar/Haghighat, Leila (Hg.) (2023a): *Double Bind postkolonial. Kritische Perspektiven auf Kunst und Kulturelle Bildung,* Bielefeld: transcript.

Castro Varela, María do Mar/Haghighat, Leila (2023b): Einleitung: Kritische Perspektiven auf Kunst und Kulturelle Bildung, in: dies. (Hg.), *Double Bind postkolonial. Kritische Perspektiven auf Kunst und Kulturelle Bildung,* Bielefeld: transcript, S. 11–24.

Charmaz, Kathy (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis,* London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.

Charmaz, Kathy (2008): Constructionism and the Grounded Theory Method, in: Holstein,

James A./Gubrium, Jaber F. (Hg.), *Handbook of Constructionist Research,* New York: The Guilford Press, S. 397–412 [online] http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Charmaz_2008-a.pdf [abgerufen am 27.03.2024].

Charmaz, Kathy (2011a): Grounded Theory konstruieren. Kathy C. Charmaz im Gespräch mit Antony J. Puddephatt, in: May, Günter/Mruck, Katja (Hg.), *Grounded Theory Reader,* 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 89–107.

Charmaz, Kathy (2011b): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory, in: May, Günter/Mruck, Katja (Hg.), *Grounded Theory Reader,* 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 181–205.

Charmaz, Kathy (2012): The Power and Potential of Grounded Theory, in: Medical Sociology online. A Journal of the BSA MedSoc Group, 6/3, S. 2–15 [online] https://www.britsoc.co.uk/files/MSo-Volume-6-Issue-3.pdf [abgerufen am 02.12.2022].

Charmaz, Kathy (2016): The Power of Grounded Theory for Critical Inquiry, in: Qualitative Inquiry. Prepublication online, July 26, S. 34–45 [DOI] https://doi.org/10.1177/1077800416657105.

Charmaz, Kathy/Belgrave, Linda Liska (2019): Thinking About Data With Grounded Theory, in: Qualitative inquiry, 25/8, S. 743–753 [DOI] https://doi.org/10.1177/1077800418809455.

Charmaz, Kathy/Thornberg, Robert (2020):The Pursuit of Quality in Grounded Theory, in: Qualitative Research in Psychology, 18/3, S. 305–327 [online] DOI 10.1080/14780887.2020.1780357.

Clarke, Adele E. (2003): Situational Analysis: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn, in: Symbolic Interaction 26/4, S. 553–576.

Clarke, Adele E. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn,* Wiesbaden: Springer VS.

Clarke, Adele E./Friese, Carrie/Washburn, Rachel (2015): *Situational Analysis in Practice. Mapping Research with Grounded Theory,* London/New York: Routledge.

Clifford, James (1997): *Routes, Travel and Translation in the Late Twentieth Century,* Cambridge: Harvard University Press.

Clynes, Manfred Edward/Kline, Nathan Schellenberg (1960/2007): Der Cyborg und der Weltraum, in: Bruns, Karin/Reichert, Ramón (Hg.), *Reader Neue Medien. Texte zur digitalen Kultur und Kommunikation,* Bielefeld: transcript, S. 467–475.

Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (1996): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung,* Weinheim/ Beltz.

Cremer, Carsten/Sternfeld, Nora (2015): Spielregeln der Partizipation – Ein Gespräch mit Nora Sternfeld, in: FORUM K & B (2015), *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation*

*des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“,* Publikation, Praxis, Projektbeispiele, Partizipation, Essen [online] http://publikation.kulturagenten-programm.de/files/kulturagenten/executes/kulturagenten-spielregelnderpartizipationeingespraechmitnorasternfeld2952.pdf?documentid=108 [10.04.2019].

Czejkowska, Agnieszka/Ortner, Rosemarie/Thuswald, Marion (Hg.) (2015): *Facing Differences. Materialien für differenzsensible Vermittlung in pädagogischer Aus- und Weiterbildung,* Arts & Culture & Education, Sonderband, Wien: Löcker.

Dankwa, Serena O./Filep, Sarah-Mee/Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (Hg.) (2021): *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum,* Bielefeld: transcript [DOI] https://www.transcript-open.de/doi/10.14361/9783839458266.

Dannenbeck, Clemens (2016): Inklusion, in: Mecheril, Paul (Hg.) unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger, *Handbuch Migrationspädagogik,* Weinheim/Basel: Beltz, S. 480–492.

Denzin, Norman K. (2012): Symbolischer Interaktionismus, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch,* Reinbek: Rowohlt, S. 136–150.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2020): Kulturagenten für kreative Schulen Berlin [online] https://kulturagenten-berlin.de [abgerufen am 05.04.2022].

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2022): MATERIAL:box [online] https://kp-material-box.de [abgerufen am 05.04.2022].

Dewey, John (1998): *Kunst als Erfahrung,* übersetzt von Christa Velten, Gerhard vom Hofe und Dieter Sulzer, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Diallo, Aïcha/Faradjollah, Dariush (2020): Mut zur Selbstreflexion, in: Haus der Kulturen der Welt (2020), KIWit, Kultur öffnet Welten, Positionen [online] https://www.kiwit.org/kultur-oeffnet-welten/positionen/position_16320.html [abgerufen am 19.09.2023].

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2011/2018): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende,* 8. Auflage, Marburg: Eigenverlag [online] https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf [abgerufen am 28.06.2022].

Duden (o. J.): Textur, in: *Online-Duden,* Wörterbuch [online] https://www.duden.de/rechtschreibung/Textur [abgerufen am 01.06.2022].

Duden (2016): *Die Grammatik,* Duden Band 4, Berlin: Dudenverlag.

Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hg.) (2006): *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften,* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dürnberger, Hannah/Reims, Bettina/Hofhues, Sandra (2011): Forschendes Lernen. Konzeptuelle Grundlagen und Potenziale digitaler Medien, in: Köhler, Thomas/Neumann, Jörg

(Hg.), *Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre,* Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 209–219.

Dzierbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (2006): Einleitende Bemerkung, in: Dzierbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement,* Wien: Löcker, S. 10–12.

Eckert, Constanze/Sternfeld, Nora (2015): Partizipation und der dritte Raum. Constanze Eckert im Gespräch mit Nora Sternfeld, in: FORUM K & B

(2015), *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015",* Publikation, Qualifizierung, Reflexion, Partizipation, Essen [online] http://publikation.kulturagenten-programm.de/files/kulturagenten/executes/kulturagenten-partizipationundderdritteraumdcce.pdf?documentid=156 [abgerufen am 10.04.2019].

Eger, Nana (2015): What works? Arbeitsprinzipien zum Gelingen kultureller Bildungsangebote an der Schnittstelle von Kunst und Schule, in: Kulturelle Bildung online | kubi-online. Der Wissensspeicher zu Forschung, Theorie & Praxis Kultureller Bildung (o. J.), *KULTURELLE BILDUNG ONLINE* [DOI] https://doi.org/10.25529/92552.224.

Eger, Nana/Klinge, Antje (Hg.) (2015): *Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen. Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung*, Bochum/Freiburg: projektverlag.

Elden, Stuart (2002): „Es gibt eine Politik des Raumes, weil Raum politisch ist." Henri Lefèbvre und die Produktion des Raumes, in: An Architektur – Produktion und Gebrauch gebauter Umwelt, 01: Material zu: Lefebvre, Die Produktion des Raumes, S. 27–35 [online] http://anarchitektur.org/aa01_lefebvre/aa01_lefebvre.pdf [abgerufen am 18.08.2017].

Equit, Claudia/Hohage, Christoph (2016): *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis,* Weinheim/Basel: Beltz.

Erni, Danja (2011): Schwierige Themen im Bildnerischen Gestaltung-Unterricht, in: Art Education Research. e Journal der SFKP, 3 [online] https://sfkp.ch/artikel/n3_-im-bildnerischen-gestaltung-unterricht [abgerufen am 06.08.2016].

Federici, Silvia (2020a): *Caliban und die Hexe. Frauen, der Körper und die ursprüngliche Akkumulation,* übersetzt von Max Henninger, hg. von Martin Birkner, 8. Auflage, Wien/Berlin: Mandelbaum Kritik & Utopie.

Federici, Silvia (2020b): *Die Welt wieder verzaubern. Feminismus, Marxismus & Commons,* übersetzt von Leo Kühberger, 2. Auflage, Wien/Berlin: Mandelbaum Kritik & Utopie.

Fereidooni, Karim (2010): *Schule – Migration – Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen,* Wiesbaden: Springer VS.

Fereidooni, Karim (2016): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen: Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext,* Wiesbaden: Springer VS.

Fichten, Wolfgang (2008): Some remarks and examples concerning action research issues, in: Fichten, Wolfgang/Holderness, Bill/Nitsch, Wolfgang (Hg.), *Action Research and Teacher Education in Germany and South Africa. Concepts and Examples,* Oldenburg: Didaktisches Zentrum, S. 229–249.

Fichten, Wolfgang (2009): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, in: Hinz, Renate/Moschner, Barbara/Wendt, Volker (Hg.), *Unterrichten professionalisieren,* Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 139–146.

Fichten, Wolfgang (2010) Forschendes Lernen in der Lehrerbildung, in: Eberhardt, Ulrike (Hg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften,* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 127–182.

Fichten, Wolfgang/Gebken, Ulf/Obolenski, Alexandra (2003): Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung, in: Meyer, Hilbert/Obolenski, Alexandra (Hg.), *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung,* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 131–149.

Fichten, Wolfgang/Gebken, Ulf (2004): Teamforschung als Beitrag zur kooperativen Schulentwicklung, in: Ackermann, Heike/Rahm, Sibylle (Hg.), *Kooperative Schulentwicklung,* Wiesbaden: Springer VS, S. 269–292.

Fichten, Wolfgang/Meyer, Hilbert (2006): Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung. Möglichkeiten und Grenzen, in: Allemann-Ghinonda, Cristina/Terhart, Ewald (Hg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern,* Weinheim/Basel: Beltz, S. 267–282 [DOI] https://doi.org/10.25656/01:7382.

Fink, Tobias/Götzky, Doreen/Renz, Thomas (2017): *Kulturagenten als Kooperationsstifter? Förderprogramme der Kulturellen Bildung zwischen Schule und Kultur,* Wiesbaden: Springer VS.

Flick, Uwe (2012): Triangulation in der qualitativen Forschung, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch,* 9. Auflage, Reinbek: Rowohlt, S. 309–318.

Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.) (2012): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch,* Reinbek: Rowohlt.

Förderverein Kunst im Kontext (2016): kontextschule [online] http://www.kontextschule.org [abgerufen am 21.09.2022].

Forum K & B (2014): Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen. Halbzeittagung des Modellprogramms ‚Kulturagenten für kreative Schulen' am 21. und 22. November 2013 im Depot Dortmund, Essen [online] http://publikation.kulturagenten-programm.

de/files/kulturagenten/pdf/KulturagentenprogrammTagungsdokumentation-2014.pdf [abgerufen am 25.11.2022].

Forum K & B (2015a): *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015",* Profil Kulturagent, Arbeitsfeld Kulturagenten, Essen [online] http://publikation.kulturagenten-programm.de/files/kulturagenten/pdf/Arbeitshilfen/PROFIL_Kulturagent_2015.pdf [abgerufen am 13.05.2022].

Forum K & B (2015b): *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015",* Schule, Kulturfahrpläne [online] http://publikation.kulturagenten-programm.de/kulturfahrplaene.html [abgerufen am 13.05.2022].

Forum K & B (2015c): *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015",* Qualifizierung, Akademie [online] http://publikation.kulturagenten-programm.de/akademie.html [abgerufen am 20.04.2019].

Forum K & B (2015d): *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015",* Qualifizierung, Akademie, Schaubild, Essen [online] http://publikation.kulturagenten-programm.de/files/kulturagenten/pdf/Schaubild%20Akademien.pdf [abgerufen am 13.05.2022].

FORUM K & B (2015e): *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015",* Publikation, Praxis, Projektbeispiele, Lernen, Essen [online] http://publikation.kulturagenten-programm.de [abgerufen am 01.08.2023]

Foucault, Michel (1967/2006): Von anderen Räumen, in: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften,* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 317–329.

Foucault, Michel (1978/1992): *Was ist Kritik?,* übersetzt von Walter Seitter, Berlin: Merve.

Foucault, Michel (2005): Gespräch mit Ducio Trombadori, in: ders.: *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits.* Band IV: 1980–1988, hg. von Daniel Defert und François Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange, übersetzt von Michael Bischoff, Ulrike Bokelmann, Horst Brühmann, Hand-Dieter Gondek, Hermann Kocyba und Jürgen Schröder, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 51–119.

Franz-Özdemir, Melanie (2015): Co-Teaching – Gemeinsames Unterrichten von Grund- und Musikschullehrenden, in: *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument,* Bildungsforschung, Band 41, Berlin: BMBF, S. 90–110 [online] https://www.researchgate.net/publication/319872043_Instrumentalunterricht_in_der_Grundschule_Prozess-_und_Wirkungsanalysen_zum_Programm_Jedem_Kind_ein_Instrument [abgerufen am 19.07.2022].

Fraser, Nancy (2023): *Der Allesfresser. Wie der Kapitalismus seine eigene Grundlage verschlingt,* übersetzt von Andreas Wirthensohn, Berlin: eBook Suhrkamp.

Fraser, Nancy/Jaeggi, Rahel (2020): *Kapitalismus. Ein Gespräch über kritische Theorie,* Berlin: Suhrkamp.

Freire, Paulo (1970/1991): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit,* mit einer Einführung von Ernst Lang, Hamburg: Rowohlt TB.

Freire, Paulo (1970/2005): *Pedagogy of the Oppressed.* 30th Anniversary Edition, aus dem Brasilianischen ins Englische übersetzt von Myra Bergman Ramos, Einleitung von Donaldo Macedo, New York/London: Continuum.

Freire, Paulo (1981): *Der Lehrer ist Politiker und Künstler: Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit,* übersetzt von Horst Goldstein, Betty Oliveira, Ilse Schimpf-Herken, Hamburg: Rowohlt.

Freytag, Verena (2015): *„Über die Köpfe" – Vom Scheitern eines Tanzprojektes an Schulen. Eine Fallstudie aus Lehrerinnenperspektive,* in: Kulturelle Bildung online | kubi-online. Der Wissensspeicher zu Forschung, Theorie & Praxis Kultureller Bildung (o. J.), *KULTURELLE BILDUNG ONLINE* [DOI] https://doi.org/10.25529/92552.242.

Friese, Susanne (2016): Grounded Theory – Computergestützt und umgesetzt mit ATLAS.ti. Der Computer gehört für mich mit dazu, in: Equit, Claudia/Hohage, Christoph (Hg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 483–507.

Friese, Susanne (2022): *ATLAS.ti. Mac. Analyze anything, faster. User Manual,* in: ATLAS.ti Scientific Software Development, Support Center, Manuals & Documents, User Manual ATLAS.ti 22 Mac, Berlin [online] https://atlasti.com/media/pages/manuals-and-documents/01f8606d65-1652337972/atlas.ti_manualmac.v22.pdf [abgerufen am: 28.06.2022].

Fuchs, Max (2008): Kultur macht Schule – aber wie?, [Vortrag, Fachtagung „Kulturelle Bildung. Neue Wege findet man, indem man sie geht", Praxisforum Kulturelle Bildung, 25. April 2008, Freiburg] [online] https://www.yumpu.com/de/document/read/50928637/als-print-version-kulturelle-bildung-freiburg [abgerufen am 01.07.2022].

Fuchs, Max (2010a): Zur Konzeption der kulturellen Schulentwicklung, Werkstattpapier 3/10, o. O. [online] https://silo.tips/download/b-i-l-d-u-n-g-s-s-y-s-t-e-m-i-n-d-e-r-g-e-s-e-l-l-s-c-h-a-f-t [abgerufen am 29.06.2022].

Fuchs, Max (2010b): Gestaltung des kulturellen Schulentwicklungsprozesses: Grundlagen und Konturen. Werkstattpapier 4/10, o. O. [online] http://www.lebenskunstlernen.de/fileadmin/user_upload/Werkstattbox/Gestaltung_des_kulturellen_Schulentwicklungsprozesses.pdf [abgerufen am 18.10.2019].

Fuchs, Max (2012/2013): Kulturelle Bildung als Menschenrecht?, in: Kulturelle Bildung online | kubi-online. Der Wissensspeicher zu Forschung, Theorie & Praxis

Kultureller Bildung (o. J.), *KULTURELLE BILDUNG ONLINE* [DOI] https://doi.org/10.25529/92552.246.

Fuchs, Max (2014): Kulturelle Bildung als neoliberale Formung des Subjekts? Eine Nachfrage, in: Kulturelle Bildung online | kubi-online. Der Wissensspeicher zu Forschung, Theorie & Praxis Kultureller Bildung (o. J.), *KULTURELLE BILDUNG ONLINE* [DOI] https://doi.org/10.25529/92552.249.

Fuchs, Max (2015): Zur Einführung. Die Konzepte der Kulturschule und der kulturellen Schulentwicklung, in: Braun, Tom/Fuchs, Max (Hg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik, Band 1: Schultheorie und Schulentwicklung,* Weinheim/Basel: Juventa/Beltz, S. 13–23 [online] https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-3326-7.pdf [abgerufen am 29.06.2022].

Fuchs, Max (2017): Brauchen wir eine „Kritische Kulturpädagogik"? Eine Skizze, in: Kulturelle Bildung online | kubi-online. Der Wissensspeicher zu Forschung, Theorie & Praxis Kultureller Bildung (o. J.), *KULTURELLE BILDUNG ONLINE* [DOI] https://doi.org/10.25529/92552.477.

Fuchs, Max/Braun, Tom (2011): Zu Konzeption und Gestaltung einer kulturellen Schulentwicklung, in: Braun, Tom (Hg.), *Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung,* München: kopaed, S. 228–260.

Fuchs, Max/Schultz, Gabriele/Zimmermann, Olaf (2005): *Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Konzeption Kulturelle Bildung III,* hg. vom Deutschen Kulturrat, Berlin [online] https://www.kulturrat.de/wp-content/uploads/2016/04/konzeption-kb3.pdf [abgerufen am 13.05.2022].

Funken, Peter (2021): Der erweiterte Kunstbegriff muss erweitert werden. Ein Interview mit dem Beuys-Experten und Künstler Albert Markert von Peter Funken, in: Kunstforum international, 274: ÜberLeben und Kunst. Bedingungen künstlerischer Existenz, S. 317–321.

Garcés, Marina (2022): *Mit den Augen der Lernenden,* übersetzt von Richard Steurer-Boulard, Wien: Turia + Kant.

Geertz, Clifford (1987/2019): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme,* übersetzt von Brigitte Lucchese und Rolf Bindemann, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ghai, Yash (2008): Globalization, Multiculturalism, and Law, in: de Sousa Santos, Boaventura (Hg.), *Another Knowledge is Possible. Beyond Northern Epistemologies.* New York/London: Verso Books, S. 383–416.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1965): *Awareness of dying,* Chicago: Aldine. [Dt. (1974): *Interaktion mit Sterbenden. Beobachtungen für Ärzte, Schwestern, Seelsorger und Angehörige,* übersetzt von Gisela Bischof-Elten, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht].

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research,* Chicago: Aldine.

Glaser, Barney (1978): *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory,* San Francisco: The Sociology Press.

Glaser, Hermann/Stahl, Karl-Heinz (1974): *Die Widergewinnung des Ästhetischen. Perspektiven und Modelle einer neuen Soziokultur,* München: Juventa.

Groß-Lobkowicz, Stefan (2009): Deleuzes [sic!] Hegel-Kritik, in: tabularasa. Zeitung für Gesellschaft und Kultur, 42/8, o. S. [online] https://www.tabularasamagazin.de/deleuzes-hegel-kritik/ [abgerufen am 22.05.2021].

Gräsel, Cornelia/Fußangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 52/2, S. 205–219 [DOI] https://doi.org/10.25656/01:4453.

Gürses, Hakan (2004): Das „untote" Subjekt, die „ortlose" Kritik, in: Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun (Hg.), *Lust am Denken. Queeres jenseits kultureller Verortungen*. *Das Befragen von Queer-Theorien und* queerer *Praxis hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf verschiedene gesellschaftspolitische Bereiche,* Köln: PapyRossaVerlag, S. 140–158.

Gürses, Hakan (2008): Kultur ist politisch. Zur Interkulturalität in der politischen Erwachsenenbildung, in: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 5: Mehr als Deutschkurse. Migration und Interkulturalität in der Erwachsenenbildung, Beitrag 08, S. 1–9 [online] http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf [abgerufen am 28.06.2022].

Gürses, Hakan (2010): Kultur lernen: auf der Suche nach dem eigenen Ebenbild? Philosophische und politiktheoretische Überlegungen zur Kulturalität, in: Sozialwissenschaftliche Rundschau, 50/3, S. 278–296, [PID] https://nbn-resolving.org/urn:nbn:-de:0168-ssoar-381879.

Gürses, Hakan (2016): Kulturalität in hegemonie- und machttheoretischer Perspektive, in: polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren, 36/2: Interkulturelle Kompetenz (Sonderheft), S. 13–22 [online] https://www.polylog.net/fileadmin/docs/polylog/36_thema_Guerses.pdf [abgerufen am 05.02.2020].

Hahn, Stefan/Heinrich, Martin/Klewin, Gabriele (2014): Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick, in: Hahn, Stefan/Heinrich, Martin/Klewin, Gabriele (Hg.): *Forschung und Entwicklung am Oberstufen-Kolleg. Rückblick – Bestandsaufnahme – Ausblick,* Forschungspraxis Praxisforschung, Band 1, Münster: Monsenstein & Vannerdat, S. 81–116.

Hammer, Carmen/Stieß, Immanuel (1995): Einleitung, in: Haraway, Donna, *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen,* hg. von Carmen Hammer und Immanuel

Stieß, übersetzt von Dagmar Fink, Carmen Hammer, Helga Kelle, Anne Scheidhauer, Immanuel Stieß, Fred Wolf, Frankfurt am Main: Campus, S. 9–31.

Haraway, Donna (1985/1995): Ein Manifest für Cyborgs. Feminismus im Streit mit den Technowissenschaften, in: Haraway, Donna: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen,* hg. von Carmen Hammer und Immanuel Stieß, übersetzt von Dagmar Fink, Carmen Hammer, Helga Kelle, Anne Scheidhauer, Immanuel Stieß und Fred Wolf, Frankfurt am Main: Campus, S. 33–72. [Erstmals erschienen unter: Haraway, Donna (1985): Manifesto for Cyborgs: Science, Technology, and Socialist Feminism in the 1980's, in: Socialist Review, 80, S. 65–108].

Haraway, Donna (1988/2007): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive, in: Hark, Sabine (Hg.), *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie,* Wiesbaden: Springer VS, S. 305–322.

Haraway, Donna (1990): Cyborgs at Large: Interview with Donna Haraway. Constance Penley, Andrew Ross, Donna Haraway, in: Social Text, 25/26, S. 8–23 [DOI] https://doi.org/10.2307/466237.

Haraway, Donna (1995): *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen,* hg. von Carmen Hammer und Immanuel Stieß, übersetzt von Dagmar Fink, Carmen Hammer, Helga Kelle, Anne Scheidhauer, Immanuel Stieß und Fred Wolf, Frankfurt am Main: Campus.

Haraway, Donna (2017): *Monströse Versprechen. Die Gender- und Technologie-Essays.* Mit einem Vorwort von Frigga Haug, übersetzt von Michael Haupt, Ursula Frübis, Frigga Haug, Jana Korb, Thomas Laugstien, Gabi Mischkowski, Diete Oudesluijs, Nora Räthzel und Tina Reis, Hamburg: Argument.

Haraway, Donna (2018): *Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän,* Frankfurt am Main: Campus.

Hark, Sabine (2007): *Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie,* Wiesbaden: Springer VS.

Harney, Stefano/Moten, Fred (2016): *Die Undercommons. Flüchtige Planung und schwarzes Studium.* Aus dem Englischen von Birgit Mennel und Gerald Raunig, hg. von Isabell Lorey, Wien/Linz/Berlin/London/Zürich: transversal texts [online] https://monoskop.org/images/8/83/Harney_Stefano_Moten_Fred_Die_Undercommons_Fluechtige_Planung_und_schwarzes_Studium_2016_DE.pdf [abgerufen am 21.07.2022].

Haug, Frigga (2017): Riskante Verbindungen. Donna Haraways Dynamisierung der Standpunkte, in: Haraway, Donna, *Monströse Versprechen. Die Gender- und Technologie-Essays.* Mit einem Vorwort von Frigga Haug, übersetzt von Michael Haupt, Ursula Frübis, Frigga Haug, Jana Korb, Thomas Laugstien, Gabi Mischkowski, Diete Oudesluijs, Nora Räthzel und Tina Reis, Hamburg: Argument, S. 5–20.

Heil, Christine (2007): *Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst. Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen,* München: kopaed.

Heil, Christine (2009): Bezugsräume, Kontexte, Kollisionen. Kartierende Erkenntnispraxen in Kunst und Wissenschaft, in: Meyer, Thorsten/Sabisch, Andrea (Hg.), *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven,* Bielefeld: transcript, S. 113–122.

Heil, Christine (2012): *Beobachten, verschieben, provozieren. Feldzugänge in Ethnografie, Kunst und Schule,* Kunstpädagogische Positionen, Band 25, Hamburg: REPRO LÜDKE Kopie + Druck [online] https://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP25_Heil.pdf [abgerufen am 01.06.2023].

Heil, Christine (2015a): Kollaboratives Prosuming in der Auseinandersetzung mit Arbeiten von Attila Csörgö. Kunstdidaktische Entwürfe ausgehend von Gegenwartskunst, in: Schütz, Irene/Krause-Wahl, Antje (Hg.), *Aspekte künstlerischen Schaffens der Gegenwart,* Weimar: VDG, S. 156–177.

Heil, Christine (2015b): *Kreative Störfälle. (Un-)gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen,* Hannover: fabrico.

Heil, Christine (2017): Kunst- und Kulturschaffende* in Schulen. Erfahrungen aus dem Kultur.Forscher!-Programm, in: Heber, Michael/Jas, Mona (Hg.), *Fokus: Kunst- und Kulturschaffende* in Bildungseinrichtungen! Debatten um Rahmenbedingungen, Potenziale und Kompetenzen für kulturelle Bildungsprojekte,* München: kopaed, S. 45–53.

Heil, Christine (2018a): Alltagsästhetik im Kunstunterricht. Von der Rahmenanalyse zur Rahmenkollision, in: Marr, Stefanie/Eckes, Magdalena/Hoffmann, Katja (Hg.), *Was geht? Was bleibt? Kunstpädagogische Debatten: Retrospektiven und Gegenwartsanalysen,* Oberhausen: Athena, S. 85–100.

Heil, Christine (2018b): Bildungsräume öffnen. Momente des Umräumens in der Kunstpädagogik, in: Plegge, Henrike/Scheffler, Ina (Hg.), *Umräumen. Das Moment der Veränderung bildungsinstitutioneller Räume,* Oberhausen: Athena, S. 11–28.

Heil, Christine/Hummrich, Merle (2015): Bildung in der Begegnung mit den Dingen der Kunst, in: Heil, Christine (Hg.), *Kreative Störfälle. (Un-)gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen,* Hannover: fabrico, S. 15–55.

Heil, Christine/Seydel, Fritz (2006): Methodisches Handeln in der Kunst. Fragmente eines Gesprächs mit Till Krause, in: Kunst + Unterricht, 304/305, S. 75–78.

Henschel, Alexander (2020): *Was heißt hier Vermittlung? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff,* Wien: Zaglossus.

Hildebrand, Bruno (2012): Anselm Strauss, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch,* 9. Auflage, Reinbek: Rowohlt, S. 32–42.

Hill, Burkhard (2012): Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit, in: Bockhorst, Hildegart/

Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.), *Handbuch Kulturelle Bildung,* München: kopaed, S. 738–746.

Hinderer, Daniela (2019): Über moralischen Anspruch hinter barbarischen Praktiken, in: Paulo Freire Zentrum, Forschung Bildung Politik, Instituto Paulo Freire Austria (o. J.), Themen, Bildungsgerechtigkeit [online] https://www.pfz.at/themen/bildungsungerechtigkeit/ueber-moralischen-anspruch-hinter-barbarischen-praktiken/ [abgerufen am 04.01.2022].

Hoffmann, Hilmar/Kramer, Dieter (2012): Kultur für alle. Kulturpolitik im sozialen und demokratischen Rechtsstaat, in: Bockhorst, Hildegart/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.), *Handbuch Kulturelle Bildung,* München: kopaed, S. 298–304.

Höhne, Thomas (2006): Wissensgesellschaft, in: Dzierzbicke, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement,* Wien: Löcker, S. 297–305.

Holdenried, Michaela (2017): Kontaktzone (›contact zone‹), in: Göttsche, Dirk/Dunker, Axel/Dürbeck, Gabriele (Hg.), *Handbuch Postkolonialismus und Literatur,* Stuttgart: J. B. Metzler, S. 175–177.

hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom,* New York/London: Routledge.

hooks, bell (2003): *Teaching Community. A Pedagogy of Hope,* New York/London: Routledge.

hooks, bell (2002/2022): *lieben lernen. Alles über Verbundenheit,* übersetzt von Elisabeth Schmalen, Hamburg: HarperCollins.

Hopf, Christel (2012): Qualitative Interviews – ein Überblick, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch,* 9. Auflage, Reinbek: Rowohlt, S. 349–360.

Horvath, Wolfgang (2006): PISA-Studie, in: Dzierzbicke, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement,* Wien: Löcker, S. 208–217.

Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (2012): *Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung.* [Im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des „Programms Kulturvermittlung" (2009–2012)], Zürich [online] https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf [abgerufen am 06.10.2018].

Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (o. J. [2019]): Glossar, in: Zürcher Hochschule der Künste: Forschung, Ehemalige Forschungsinstitute, Institute for Art Education, Glossar [online] https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972 [abgerufen am 07.04.2022].

Jacobs, Theresa/Stoffers, Nina (2015): Sind Künstler_innen die besseren Pädagog_innen?

Jenseits von Dualismen denken: Empathie, Disponibilität und funnel approach, in: Eger, Nana/Klinge, Antje (Hg.), *Künstlerinnen und Künstler im Dazwischen. Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung,* Bochum/Freiburg: projektverlag, S. 116–123.

Jaeggi, Rahel (2009): Was ist Ideologiekritik?, in: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hg.), *Was ist Kritik?*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 266–295.

Jaeggi, Rahel/Celikates, Robin (2017): *Sozialphilosophie. Eine Einführung,* München: C. H. Beck.

Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hg.) (2012): *educational turn. Handlungsspielräume der Kunst-und Kunstvermittlung,* schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis, Band 5, Wien/Berlin: Turia + Kant.

Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (2015): Zwischen/Räume der Partizipation, in: Verband österreichischer Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker, *Räume der Kunstgeschichte. 17. Tagung des Verbandes österreichischer Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker, 08.–10. November 2013,* Wien, S. 168–183 [online] https://www.kunsthistoriker.at/sites/default/files/downloads/tagungsbaende/VOEKK_Raeume_der_Kunstgeschichte_Tagungsband_17.pdf [abgerufen am 14.04.2022].

Kant, Immanuel (1790/1974): *Kritik der Urteilskraft,* Werkausgabe, Band 10, hg. von Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Karakaşoğlu, Yasemin (2020): Interkulturelle Öffnung von Schule und rassismuskritische Schulentwicklung, [Impulsvortrag, Fachtagung „Ausgrenzung stoppen – Rassismus in der Gesellschaft und die Rolle der Schule", Landesinstitut für Schule, 20. September 2020, Hamburg] [online] https://www.youtube.com/watch?v=cWYt2rPtuyE [abgerufen am 22.05.2021].

Karakayali, Serhat (2016): Solidarität, in: Mecheril, Paul (Hg.) unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger, *Handbuch Migrationspädagogik,* Weinheim/Basel: Beltz, S. 522–534.

von Kardorff, Ernst (2012): Qualitative Evaluationsforschung, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch,* 9. Auflage, Reinbek: Rowohlt, S. 238–250.

Kelb, Viola (2012): Kulturelle Bildung und Schule, in: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.), *Handbuch Kulturelle Bildung,* München: kopaed, S. 718–721.

Kelb, Viola (2012/2013): Kulturelle Bildung und Schule, in: Kulturelle Bildung online | kubi-online. Der Wissensspeicher zu Forschung, Theorie & Praxis Kultureller Bildung (o. J.), *KULTURELLE BILDUNG ONLINE* [DOI] https://doi.org/10.25529/92552.375.

Kelle, Udo (2012): Computergestützte Analyse qualitativer Daten, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch,* 9. Auflage, Reinbek: Rowohlt, S. 485–502.

Klewin, Gabriele/Tillmann, Klaus-Jürgen (2019): Lehrer*innenforschung, Praxisforschung und Forschendes Lernen – Ein Bericht über Bielefelder Erfahrungen, in: PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, 1/1, S. 1–19 [DOI] https:// doi.org/10.4119/pflb-3172.

Knoblauch, Phillip D. Th. (2019): Global Citizenship Education und die Herausforderung epistemischer Dekolonialisierung, in: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 42/4, S. 12–18 [DOI] https://doi.org/10.25656/01:21307.

Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (2007): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse,* Bielefeld: transcript.

Koller, Hans-Christoph (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden, in: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse,* Bielefeld: transcript, S. 13–68.

Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse,* Stuttgart: W. Kohlhammer.

Konopásek, Zdeněk (2011): Das Denken mit ATLAS.ti sichtbar machen: Computergestützte qualitative Analyse als textuelle Praxis, in: May, Günter/Mruck, Katja (Hg.), *Grounded Theory Reader,* 2. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, S. 381–403.

Kranefeld, Ulrike (Hg.) (2015): *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument,* Bildungsforschung, Band 41, Berlin: BMBF.

Krebber, Gesa (2020): *Kollaboration in der Kunstpädagogik. Studien zu neuen Formen gemeinschaftlicher Praktiken unter den Bedingungen digitaler Medienkulturen,* Kunst Medien Bildung, Band 4, München: kopaed.

Kruse, Jan (2013): Sozialkonstruktivismus, in: Wirtz, Martin Anton (Hg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie,* 16. Auflage, Bern: Huber, S. 1455.

KULTURAGENT*INNEN HAMBURG (o. J.a): Kulturagent*innen für kreative Schulen Hamburg, Akademie [online] https://kulturagenten-hamburg.de/akademie/ [abgerufen am 05.04.2022].

KULTURAGENT*INNEN HAMBURG (o. J.b): Kulturagent*innen für kreative Schulen Hamburg, Projekte [online] https://kulturagenten-hamburg.de/projekte/ [abgerufen am 05.04.2022].

KULTURAGENT*INNEN HAMBURG (o. J.c): Kulturagent*innen für kreative Schulen Hamburg, Spektrum [online] https://kulturagenten-hamburg.de/spektrum/ [abgerufen am 05.04.2022].

Kulturstiftung des Bundes (2015): Kulturagenten für kreative Schulen, Länder, Fortbildung [online; diese Erstfassung der Homepage nicht mehr abrufbar] http://www.kulturagenten-programm.de/laender/fortbildung/3 [abgerufen am 20.04.2019].

Kulturstiftung des Bundes (2019a): Kulturagenten für kreative Schulen, Länder, Kulturagenten in Thüringen [online] http://www.kulturagenten-programm.de/laender/kulturagenten/1.html [abgerufen am 02.12.2020].

Kulturstiftung des Bundes (2019b): Kulturagenten für kreative Schulen, Länder, Kulturagenten in Baden-Württemberg [online] http://www.kulturagenten-programm.de/laender/kulturagenten/2.html [abgerufen am 02.12.2020].

Kulturstiftung des Bundes (2019c): Kulturagenten für kreative Schulen, Länder, Kulturagenten in Berlin [online] http://www.kulturagenten-programm.de/laender/kulturagenten/3.html [abgerufen am 02.12.2020].

Kulturstiftung des Bundes (2019d): Kulturagenten für kreative Schulen, Länder, Kulturagenten in Hamburg [online] http://www.kulturagenten-programm.de/laender/kulturagenten/5.html [abgerufen am 02.12.2020].

Kulturstiftung des Bundes (2019e): Kulturagenten für kreative Schulen, Presse, Pressemitteilungen, PM: Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ startet am 01.09.2011 in Berlin [online] http://www.kulturagenten-programm.de/presse/pressemitteilungen/show/19 [abgerufen am 12.05.2022].

Kulturstiftung des Bundes (2019f): Kulturagenten für kreative Schulen, Programm, Kulturagent*innen [online] http://www.kulturagenten-programm.de/programm/kulturagenten/ [abgerufen am 02.11.2019].

Kulturstiftung des Bundes (2019g): Kulturagenten für kreative Schulen, Programm, Modellphase (2011–2015), Beirat [online] http://www.kulturagenten-programm.de/programm/modellphase/beirat/index.html [abgerufen am 30.11.2020]

Kulturstiftung des Bundes (2019h): Kulturagenten für kreative Schulen, Programm, Programmbeschreibung [online] http://www.kulturagenten-programm.de/programm/programmbeschreibung/ [abgerufen am 18.10.2019].

Kulturstiftung des Bundes (2019i): Kulturagenten für kreative Schulen, Startseite, Aktuelles [online] http://www.kulturagenten-programm.de/startseite/aktuelles/index.html [abgerufen am 24.10.2018].

Kunsthochschule Kassel (o. J.): dis-kontinuitäten, in: dies., Willkommen, News, [online] https://kunsthochschulekassel.de/willkommen/news/dis-kontinuitaeten-/-dis-continuities.html [abgerufen am 07.04.2022].

Kuschel, Sarah (2015): Ästhetisches Lernen – eine Standortbestimmung, in: Fuchs, Max/Braun, Tom (Hg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik*, *Band 1: Schultheorie und Schulentwicklung,* Weinheim/Basel: Juventa/Beltz, S. 26–87.

Landkammer, Nora (2012): Vermittlung als kollaborative Wissensproduktion und Modelle der Aktionsforschung, in: Settele, Bernadett/Mörsch, Carmen sowie Anderegg, Elfi/Baum, Jacqueline/Florenz, Beate/Gavranić, Cynthia/Jakob, Ursula/Kudorfer, Susanne/Landkammer, Nora/Lang, Christoph/Lüber, Heinrich/microsillons/Paroni, Emilio (Hg.), *Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes,* Zürich: Scheidegger & Spieß, S. 199–211.

Landkammer, Nora (2021): *Das Museum verlernen? Kolonialität und Vermittlung in ethnologischen Museen. Band 1: Eine Analyse gegenwärtiger Diskurse in einem konfliktreichen Praxisfeld,* Wien: Zaglossus.

Lefebvre, Henri (1947/1987): *Kritik des Alltagslebens. Grundrisse einer Soziologie der Alltäglichkeit,* übersetzt von Burkhart Kroeber und Karl Held, mit einem Nachwort von Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff und Heinz Sünker, Frankfurt am Main: Fischer.

Lefebvre, Henri (1972): *Die Revolution der Städte,* übersetzt von Ulrike Roeckl, München: List.

Lefebvre, Henri (1974/2000): *La production de l'espace,* 4. Auflage, Paris: Anthropos.

Lefebvre, Henri (1975): *Hegel, Marx, Nietzsche. Ou le royaume des ombres,* Paris/Brüssel: Casterman.

Lefebvre, Henri (1977): Die Produktion des städtischen Raums, in: *Arch+,* 34, S. 52–57.

Liebau, Eckart (2011): Was Pädagogen an Bourdieu stört, in: Schulheft 36/142: Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analyse zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen, S. 10–21.

Liessmann, Konrad Paul (2006): Reform, in: Dzierzbicke, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement,* Wien: Löcker, S. 236–244.

Lockemann, Bettina (2008): Begegnungen in der Kontaktzone. Europäische Einflüsse in Japan im Fotoprojekt Contact Zone, [Vortrag an der F+F Schule für Kunst und Mediendesign, Zürich, April 2008] [online] http://www.archivalien.de/texte/cz.pdf [abgerufen am 14.04.2022].

Lorde, Audre (1984/2021): Ein Interview: Audre Lorde und Adrienne Rich, in: Lorde, Audre (Hg.), *Sisters Outsider. Essays,* übersetzt von Eva Bonné und Marion Kraft, München: Hanser, S. 90–129.

Lorde, Audre (2012): *ZAMI. Eine neue Schreibweise meines Namens. Eine Mythobiografie,* übersetzt von Karen Nölle, Münster: Unrast.

Lüth Nanna/Mörsch, Carmen (2003): Felder, die in Wechselwirkung zueinander stehen: Empfehlungen der wissenschaftlichen Begleitforschung für das Vorgehen im Projekt „Kinder machen Kunst mit Medien" in den Jahren 2004/2005, Auszug aus dem Zwischenbericht 2003 [online] https://www.yumpu.com/de/document/read/6028192/n-luth-c-morsch-felder-die-in-wechselwirkung-zueinander-stehen [abgerufen am 07.12.2019].

Lüth, Nanna/Mörsch, Carmen (2005): *Kinder machen Kunst mit Medien: Ein/e Arbeits-bDuVchD*, München: kopaed.

Machart, Oliver (2005): Die Institution spricht. Kunstvermittlung als Herrschafts- und als Emanzipationstechnologie, in: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hg.), *What's next? Art Education. Ein Reader,* München: kopaed, S. 194–201.

Marx, Karl (1852/1972): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte, in: Engels, Friedrich/Marx, Karl, *Marx-Engels-Werke,* hg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, Band 8, Berlin (Ost) / DDR: Dietz, S. 111–207.

Maset, Pierangelo (1995): *Ästhetische Bildung der Differenz*, Stuttgart: Radius.

Maset, Pierangelo (2001): *Praxis Kunst Pädagogik. Ästhetische Operation in der Kunstvermittlung,* Lüneburg: Edition Hyde.

Maset, Pierangelo (2006a): „Fortsetzung Kunstvermittlung", in: Maset, Pierangelo/Reuter, Rebekka/Steffel, Hagen (Hg.), *Corporate Difference: Formate der Kunstvermittlung,* Lüneburg: Edition Hyde, S. 11–24.

Maset, Pierangelo (2006b): Zur Notwendigkeit ästhetischer Operationen, in: Baumann, Sabine/Baumann, Leonie (Hg.), *Wo laufen S(s)ie denn hin?! Neue Formen der Kunstvermittlung fördern,* Wolfenbüttler Akademie-Texte, Band 22, Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel, S. 54–62.

Maset, Pierangelo/Reuter, Rebekka/Steffel, Hagen (Hg.) (2006): *Corporate Difference. Formate der Kunstvermittlung,* Lüneburg: Edition Hyde.

Mecheril, Paul (2008): Rassismus als Bildungsraum, [Vortrag, Vortragsreihe „Kollektives Widerstandslernen organisieren!", Akademie der bildenden Künste, 05. Mai 2008, Wien] [online] https://www.akbild.ac.at/de/institute/kunstlerisches-lehramt/veranstaltungen/aktuelles/2008/akbild_event.2008-04-25.9987685475 [abgerufen am 11.04.2022].

Mecheril, Paul (2009): *Politik der Unreinheit. Ein Essay über Hybridität,* Wien: Passagen Verlag.

Mecheril, Paul (2010a): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive, in: Mecheril, Paul/Castro Valera, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hg.), *Migrationspädagogik,* Weinheim/Basel: Beltz, S. 7–22.

Mecheril, Paul (2010b): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umrisse einer migrationspädagogischen Orientierung, in: Mecheril, Paul/Castro Valera, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hg.), *Migrationspädagogik,* Weinheim/Basel: Beltz, S. 179–191.

Mecheril, Paul (2012): Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien, [Vortragsmanuskript, interkultureller Workshop, IDA-NRW 2000, 14. Oktober 2012], in: Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste, *Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung.* [Im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des „Programms Kulturvermittlung" (2009–2012)], Service, Materialpool, Für wen Kulturvermittlung?, MFV0201 [online] https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0201.pdf [abgerufen am 16.08.2017].

Mecheril, Paul (2013): Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen, in: Auerheimer, Georg (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität,* Wiesbaden: Springer VS, S. 15–34.

Mecheril, Paul (2016): Migrationspädagogik – ein Projekt, in: Mecheril, Paul (Hg.) unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger, *Handbuch Migrationspädagogik,* Weinheim/Basel: Beltz, S. 8–30.

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2016): Kritik, in: Mecheril, Paul (Hg.) unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger, *Handbuch Migrationspädagogik,* Weinheim/Basel: Beltz, S. 493–507.

Mecheril, Paul/Vorrink, Andrea J. (2017): Chancengleichheit und Anerkennung. Normative Referenzen im Diskurs um Heterogenität und Bildungsgerechtigkeit, in: Bohl, Thorsten/Budde, Jürgen/Rieger-Ladich, Markus (Hg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen,* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 43–60.

Meyer, Katrin (2016): *Macht und Gewalt im Widerstreit. Politisches Denken nach Hannah Arendt,* Basel: Schwabe [online] https://library.oapen.org/bitstream/id/9717f95e-1822-4c78-b6b3-e01d3121bf1d/9783796535611_%20Macht_Gewalt%20MeyerUpdated.pdf [28.07.2022].

Michalitsch, Gabriele (2006): *Die neoliberale Domestizierung des Subjekts,* Frankfurt am Main: Campus.

Mörsch, Carmen (2005): Eine kurze Geschichte von KünstlerInnen in Schulen, in: Lüth, Nanna/Mörsch, Carmen (Hg.), *Kinder machen Kunst mit Medien,* [Text auf DVD], München: kopaed [online] https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0105.pdf [abgerufen am 01.06.2022].

Mörsch, Carmen (2006): Verfahren, die Routinen stören, in: Baumann, Sabine/Baumann, Leonie (Hg.), *Wo laufen S(s)ie denn hin?! Neue Formen der Kunstvermittlung fördern,* Wolfenbüttler Akademie-Texte, Band 22, Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung Wolfenbüttel, S. 20–34.

Mörsch, Carmen (2008): Regierungstechnik und Widerstandspraxis: Vielstimmigkeit und Teamorientierung im Forschungsprozess, in: Pinkert, Ute (Hg.), *Körper im Spiel: Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen,* Berlin: Schibri, S. 173–186.

Mörsch, Carmen/Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (2009a): *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojektes,* Zürich/Berlin: diaphanes.

Mörsch, Carmen (2009b): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation, in: Mörsch, Carmen/Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.), *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojektes,* Zürich/Berlin: diaphanes, S. 9–33.

Mörsch, Carmen (2009c): *Educational Einverleibung, oder: Wie die Kunstvermittlung vielleicht von ihrem Hype profitieren könnte. Ein Essay – anlässlich des zehnjährigen Jubiläums von Kunstcoop©,* in: neue Gesellschaft für bildende Kunst (nGbK) (Hg.), *NGBK – 40 Jahre,* Berlin: nGbK, S. 244–257.

Mörsch, Carmen (2011): Watch this Space! Position beziehen in der Kulturvermittlung, in: Sack, Mira/Rey, Anton/Schöbi, Stefan (Hg.*), Theater Vermittlung Schule. Ein Dialog,* subTexte 05, Zürich: Zürcher Hochschule der Künste, S. 8–25, [online] https://zenodo.org/record/5079750#.Yr6tfi-21pQ [abgerufen am 01.07.2022].

Mörsch, Carmen (2012a): Vorwort, in: Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste, *Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung.* [Im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des „Programms Kulturvermittlung" (2009–2012)], Zürich, S. 8–10 [online] https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf [abgerufen am 16.08.2017].

Mörsch, Carmen (2012b): Arbeiten in Spannungsverhältnissen 1: Geschichte der Kulturvermittlung zwischen Emanzipation und Disziplinierung, in: Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste, *Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung*. [Im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des „Programms Kulturvermittlung" (2009–2012)], Zürich, S. 33–41 [online] https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf [abgerufen am 16.08.2017].

Mörsch, Carmen (2012c): In Verhältnissen über Verhältnisse Forschen: Kunstvermittlung in Transformation als Gesamtprojekt, in: Settele, Bernadett/Mörsch, Carmen sowie Anderegg, Elfi/Baum, Jacqueline/Florenz, Beate/Gavranić, Cynthia/Jakob, Ursula/Kudorfer, Susanne/Landkammer, Nora/Lang, Christoph/Lüber, Heinrich/microsillons/Paroni, Emilio (Hg.), *Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes,* Zürich: Scheidegger & Spieß, S. 299–317.

Mörsch, Carmen (unter redaktioneller Begleitung von Eva Richterich, Christian Gyger) (2012d): Wie wird vermittelt? Beteiligungsgrad Kollaborativ, in: Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (Hg.), Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung. [Im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des „Programms Kulturvermittlung" (2009–2012)], Zürich, S. 89–90 [online] https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf [abgerufen am 06.10.2018].

Mörsch, Carmen (unter redaktioneller Begleitung von Eva Richterich, Christian Gyger) (2012e): Wie wirkt Kulturvermittlung? Intro, in: Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste, Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung. [Im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des „Programms Kulturvermittlung" (2009–2012)], Zürich, S. 112 [online] https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf [abgerufen am 06.10.2018].

Mörsch, Carmen (unter redaktioneller Begleitung von Eva Richterich, Christian Gyger) (2012f): Wie wirkt Kulturvermittlung? Affirmative Funktion von Kulturvermittlung, in: Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste, Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung. [Im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des „Programms Kulturvermittlung" (2009–2012)], Zürich, S. 113 [online] https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf [abgerufen am 06.10.2018].

Mörsch, Carmen (unter redaktioneller Begleitung von Eva Richterich, Christian Gyger) (2012g): Wie wirkt Kulturvermittlung? Reproduktive Funktion von Kulturvermittlung, in: Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste, Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung. [Im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des „Programms Kulturvermittlung" (2009–2012)], Zürich, S. 114 [online] https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf [abgerufen am 06.10.2018].

Mörsch, Carmen (unter redaktioneller Begleitung von Eva Richterich, Christian Gyger) (2012h): Wie wirkt Kulturvermittlung? Dekonstruktive Funktion von Kulturvermittlung,

in: Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste, Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung. [Im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des „Programms Kulturvermittlung" (2009–2012)], Zürich, S. 115–116 [online] https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf [abgerufen am 06.10.2018].

Mörsch, Carmen (unter redaktioneller Begleitung von Eva Richterich, Christian Gyger) (2012i): Wie wirkt Kulturvermittlung? Reformative Funktion von Kulturvermittlung, in: Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste, Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung. [Im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des „Programms Kulturvermittlung" (2009-2012)], Zürich, S. 117 [online] https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf [abgerufen am 06.10.2018].

Mörsch, Carmen (unter redaktioneller Begleitung von Eva Richterich, Christian Gyger) (2012j): Wie wirkt Kulturvermittlung? Transformative Funktion von Kulturvermittlung, in: Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste, Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung. [Im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des „Programms Kulturvermittlung" (2009–2012)], Zürich, S. 118 [online] https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf [online am 06.10.2018].

Mörsch, Carmen (2012k): Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des *educational turn in curating,* in: Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hg.), *educational turn. Handlungsspielräume der Kunst-und Kulturvermittlung,* schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis, Band 5, Wien/Berlin: Turia + Kant, S. 55–77.

Mörsch, Carmen (2014): Arbeitsprinzipien im Programm „Kultur macht Schule", Fachstelle Kulturvermittlung, Abteilung Kultur, Departement Bildung, Kultur und Sport (BKS), Aarau [online] https://www.kultur-vermittlung.ch/fileadmin/webmaster/Bilder/engagement/BKSAK_KmS_Arbeitsprinzipien.pdf [abgerufen am 02.02.2016].

Mörsch, Carmen (2016): Urteilen Sie selbst: Vom Öffnen und Schließen von Welten, in: Haus der Kulturen der Welt (2020), KIWit, Kultur öffnet Welten, Positionen [online] https://www.kiwit.org/kultur-oeffnet-welten/positionen/position_2944.html [abgerufen am 08.02.2020].

Mörsch, Carmen (2019): *Die Bildung der A_N_D_E_R_E_N durch Kunst. Eine Postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung,* Wien: Zaglossus.

Mörsch, Carmen/Pinkert, Ute (2006): Transformative Wirkung künstlerischer Strategien in sozialen Feldern: Ein historischer Rückblick und die Ankündigung eines Forschungsprojekts, in: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.), *Kunstpädagogik*

*im Projekt der allgemeinen Bildung,* Kontext Kunstpädagogik, Band 7, München: kopaed, S. 533–539.

Mörsch, Carmen/Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (2007): *Schnittstelle Kunst – Vermittlung,* Bielefeld: transcript [online] https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/ba/3e/86/oa9783839407325lDcEhdRkvHXdl.pdf [abgerufen am 21.07.2022].

Mörsch, Carmen/Sturm, Eva (2010): Vermittlung – Performance – Widerstreit, in: Art Education Research. e Journal der SFKP, 2, [online] https://sfkp.ch/resources/files/2010/12/Carmen-MörschEva-Sturm-Text_n°2.pdf [abgerufen am 30.06.2022].

Mörsch, Carmen/Schade, Sigrid/Vögele, Sophie (Hg.) (2018): *Kunstvermittlung zeigen. Über die Repräsentation pädagogischer Arbeit im Kunstfeld. Representing Art Education. On the Representation of Pedagogical Work in the Art Field,* Studien zur Kunstvermittlung 1, Wien: Zaglossus.

Niessen, Anne (2015): Die Sicht von JeKi-Lehrenden auf den Unterricht im ersten Schuljahr im Programm Jedem Kind ein Instrument, in: Kranefeld, Ulrike (Hg.), *Instrumentalunterricht in der Grundschule. Prozess- und Wirkungsanalysen zum Programm Jedem Kind ein Instrument,* Bildungsforschung, Band 41, Berlin: BMBF, S. 131–147.

Noack, Ruth (2016): Aktiv Anti-professionell. Interview mit Gila Kolb, in: The Art Educator's Talk. What does s/he say?, Interviews [online] https://thearteducatorstalk.net/?interview=ruth-noack-aktiv-anti-professionell [abgerufen am 26.11.2019].

Orthey, Frank Michael (2006): Dienstleistung, in: Dzierzbicke, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement,* Wien: Löcker, S. 68–78.

Ortiz, Fernando (1940/2002): *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar,* Madrid: Cátedra.

Ortner, Rosemarie/Czejkowska, Agnieszka (2012): *exploring differences. Zur Vermittlung von Forschung und Bildung in pädagogische Praxis,* Arts & Culture & Education, Sonderband, Wien: Löcker.

Osterloh, Katrin/Westerholt, Nele (2021): Kultur, in: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk,* 4. Auflage, Münster: Unrast, E-Book o. S.

Pazzini, Karl-Josef (1999): *Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Gutachten zum Programm,* Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Band 77, Bonn: BLK [DOI] https://doi.org/10.25656/01:219.

Pfeifer, Wolfgang et al. (1993): Intervention, Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch

der deutschen Sprache, in: *DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache,* hg. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften [online] https://www.dwds.de/wb/Intervention [abgerufen am 25.06.2023].

Phieler, Juliane/Poppe, Esther/Saçıak, Gözde (2019): Und jetzt? Rassismuskritische Arbeit in der Kunst- und Kulturvermittlung, in: Haus der Kulturen der Welt (2020), KIWit, Kultur öffnet Welten, Positionen [online] https://www.kiwit.org/kultur-oeffnet-welten/positionen/position_11968.html [abgerufen 08.02.2020].

Piesche, Peggy/Arndt, Susan (2021): Weißsein. Die Notwendigkeit kritischer Weißseinsforschung, in: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk,* 4. Auflage, Münster: Unrast, E-Book o. S.

Pinkert, Ute (2009): Dynamiken eines Projektes. Zusammenfassender Bericht der wissenschaftlichen Begleitung, in: Institut für Theaterpädagogik der Universität der Künste/Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, *ARTus! Kunst unseren Schulen. Abschlussdokumentation des Projektes,* Berlin/Milow/Strasburg: Schibri, S. 111–132.

Plattform Z+ [Plattform für Transdisziplinarität, seit 2011 am Departement für Kulturanalysen und Vermittlung der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) angesiedelt] (2011): Situated Knowledge, in: Transdisziplinarität. Eine Bestandsaufnahme des Forschungsdiskurses, Zürich: ZHdK [online] https://blog.zhdk.ch/trans/situated-knowledge/ [abgerufen am 08.02.2018].

Pongratz, Ludwig A. (2006): Lebenslanges Lernen, in: Dzierzbicke, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement,* Wien: Löcker, S. 162–171.

Pratt, Mary Louise (1991): *Arts of the Contact Zone,* in: Profession. Journal Modern Language Association (MLA), S. 33–40.

Pratt, Mary Louise (1992): *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation,* London/New York: Routledge.

Pringle, Emily (2009): The Artist as Educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context, in: Tate Papers 11 [online] http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/11/artist-as-educator-examining-relationships-between-art-practice-and-pedagogy-in-gallery-context [abgerufen am 03.02.2016].

Pringle, Emily (2015): Der Wert der Reflexion, in: FORUM K & B (2015), *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015",* Publikation, Qualifizierung, Reflexion [online] http://publikation.kulturagenten-programm.de/files/kulturagenten/executes/kulturagenten-derwertderreflexion8954.pdf?documentid=262 [abgerufen am 01.07.2022].

Projektgruppe „Forschung zur Kulturellen Bildung in Deutschland“ (2014): Was wir sehen und was wir nicht sehen. Zum Stand der Forschung über Kulturelle Bildung in Deutschland, in: Liebau, Eckart/Jörissen, Benjamin/Klepacki, Leopold (Hg.), *Forschung zur Kulturellen Bildung: Grundlagenreflexionen und empirische Befunde,* München: kopaed, S. 177–216.

Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“ (2006): Abschlussbericht zum BLK-Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ (kubim), Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) [DOI] https://doi.org/10.25656/01:365.

PwC-Stiftung im Stifterverband (2021): Kultur.Forscher! Das Programm [online] https://www.kultur-forscher.de/das-programm/ [abgerufen am 27.06.2020].

Quijano, Aníbal (2016): *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika,* Wien/Berlin: Turia + Kant.

Reichertz, Jo (2012): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch,* 9. Auflage, Reinbek: Rowohlt, S. 276–286.

Reichertz, Jo/Wilz, Silvia (2016): Welche Erkenntnistheorie liegt der GT zugrunde?, in: Equit, Claudia/Hohage, Christoph (Hg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis,* Weinheim/Basel: Beltz, S. 48–66.

Rich, Adrienne (1972): When We Dead Awaken: Writing as Re-Vision, in: College English, 34/1: Women, Writing and Teaching, S. 18–30 [DOI] https://doi.org/10.2307/375215.

Rodríguez, Encarnación Gutiérrez (2006): Positionalität übersetzen. Über postkoloniale Verschränkungen und transversales Verstehen, übersetzt von Hito Steyerl, in: transversal texts, journal, 06: under translation [online] https://transversal.at/pdf/journal-text/1335/ [abgerufen am 30.06.2022].

Said, Edward (1993): *Culture and Imperialism,* London: Chatto & Windus.

Saner, Philippe (2015): Wie Kunsthochschulen ausgrenzen und normieren – Überlegungen anhand eines partizipativen Forschungsprozesses, in: Art Education Research. e Journal der SFKP, 10, [online] https://sfkp.ch/resources/files/2017/11/Philippe-Saner-Text_n°10.pdf [abgerufen am 11.04.2022].

Saner, Philippe/Vögele, Sophie/Vessely, Pauline (unter Mitarbeit von Tina Bopp, Dora Borer, Maëlle Cornut, Serena Dankwa, Carmen Mörsch, Catrin Seefranz und Emma Wolukau-Wanambwa) (2016): *Schlussbericht Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativities in the Field of Higher Art Education,* Zürich: Institute for Art Education, Zürich Hochschule der Künste [online] https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2016/10/ASD_Schlussbericht_final_web_verlinkt.pdf [abgerufen am 30.11.2020].

Sattler, Elisabeth (2006): Chancengleichheit, in: Dzierzbicke, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.), *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement,* Wien: Löcker, S. 59–67.

Schaefer, Kerstin (2015): *Der dritte Raum und alle seine Freunde. Eine künstlerische Reflexion*, in: FORUM K & B (2015), *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015",* Publikation, Qualifizierung, Reflexion, Partizipation, Essen [online] http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht7da5.html?document=289&page=reflexion.html [abgerufen am 10.04.2019].

Scherr, Albert (2016): Menschenrechte, in: Mecheril, Paul (Hg.) unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger, *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 508–521.

Schiller, Friedrich (1794/2000): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen,* Stuttgart: Reclam.

Schlie, Camilla/Willenbacher, Sascha (Hg.) (2016): *„Eure Zwecke sind nicht unsere Zwecke." Zur Kooperationspraxis zwischen Theater und Schule im Berliner Modellprojekt ‚Jump & Run',* Bielefeld: transcript.

Schmid, Christian (2010): *Stadt, Raum und Gesellschaft. Henri Lefebvre und die Theorie der Produktion des Raumes,* 2. Auflage, Stuttgart: Franz Steiner.

Schorn, Brigitte/Timmerberg, Vera (2012/2013): Kompetenznachweis Kultur, in: Kulturelle Bildung online | kubi-online. Der Wissensspeicher zu Forschung, Theorie & Praxis Kultureller Bildung (o. J.), *KULTURELLE BILDUNG ONLINE* [DOI] https://doi.org/10.25529/92552.162.

Schulze Heuling, Lydia (2017): Praxisforschung durch kunstbasierte Methoden, in: Winkel, Jens/Fichten, Wolfgang/Großmann, Kirsten (Hg.), *Forschendes Lernen an der Europa-Universität Flensburg. Erhebungsmethoden.* Schriften zur Professionalisierung im Rahmen einer phasenübergreifenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SPiRaLe), hg. vom Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbidung (ZfL), Flensburg: ZFL, S. 63–77 [online] https://www.researchgate.net/publication/336810981_Praxisforschung_durch_kunstbasierte_Methoden [abgerufen 01.06.2023].

Schürch, Anna/Willenbacher, Sascha (2016): Über FLAKS (und darüber hinaus) – 5 Jahre Forschungslabor für Künste an Schulen, in: Art Education Research. e Journal der SFKP, 11 [online] https://sfkp.ch/artikel/n11_ueber-flaks_editorial [abgerufen am 30.06.2022].

Schütte, Wilfried (2007): ATLAS.ti 5 – ein Werkzeug zur qualitativen Datenanalyse, in: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 8, S. 57–72 [online] http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2007/px-schuette.pdf [abgerufen am 01.07.2022].

Seefranz, Catrin/Saner, Philippe (2012): Making Differences: Schweizer Kunsthochschulen. Explorative Vorstudie, Zürich: Institute for Art Education, Zürcher Hochschule der Künste [online] https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/files/2013/11/Making_Differences_Vorstudie_Endversion.pdf [abgerufen am 11.04.2022].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin (2013): Die Umsetzung des Berliner Rahmenkonzepts Kulturelle Bildung. Dritter Fortschrittsbericht, Berlin [online] https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/kulturelle-bildung/mdb-sen-bildung-besondere_paedagogische_konzepte-kulturelle_bildung-fortschrittsbericht_3.pdf [abgerufen am 04.05.2022].

Sanyal, Mithu M. (2022): Epilog. WTF are Commons?, in: brown, harriet c. (Hg.), *Lumbung erzählen,* Berlin: Hatje Cantz, S. 175–183.

Settele, Bernadett (2012): Umständliche Transformationen? Kunstvermittlung entwickeln durch teambasierte Aktionsforschung, in: Settele, Bernadett/Mörsch, Carmen sowie Anderegg, Elfi/Baum, Jacqueline/Florenz, Beate/Gavranić, Cynthia/Jakob, Ursula/Kudorfer, Susanne/Landkammer, Nora/Lang, Christoph/Lüber, Heinrich/microsillons/Paroni, Emilio (Hg.), *Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes,* Zürich: Scheidegger & Spieß, S. 150–170.

Sliwka, Anne/Klopschm, Britta/Maksimovic, Aleksandra (2015): Schulkultur durch kulturelle Bildung entwickeln: Die Kulturschule als wirksame Lernumgebung, in: Fuchs, Max/Braun, Tom (Hg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik, Band 1: Schultheorie und Schulentwicklung,* Weinheim/Basel: Juventa/Beltz, S. 151–164.

Smith, Linda Tuhiwai (1999): *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples,* London/New York: Zed Books Ltd.

Sonderegger, Ruth (2016): Zur Kolonialität der europäischen Ästhetik, [Vortrag, Forum Philosophicum und Werkstattgespräche, FernUniversität in Hagen, 08. Dezember 2016, Hagen] [online] https://www.fernuni-hagen.de/videostreaming/ksw/forum/20161208.shtml [abgerufen am 01.06.2020].

de Sousa Santos, Boaventura/Nunes, João Arriscado/Meneses, Maria Paula (2008): Introduction: Opening Up the Canon of Knowledge and Recognition of Difference, in: de Sousa Santos, Boaventura (Hg.), *Another Knowledge is Possible. Beyond Northern Epistemologies,* New York/London: Verso Books, S. XIX–LXII.

Sow, Noah (2021): weiß, in: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.), *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk,* 4. Auflage, Münster: Unrast, E-Book o. S.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): Criticism, Feminism, and The Institution, in: *The Post-Colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues.,* hg. von Sarah Harasym, New York: Routledges, S. 1–16 [DOI] https://doi.org/10.4324/9780203760048.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008a): *Righting Wrongs – Unrecht richten,* Berlin/Zürich: diaphanes.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2008b): Ein Gespräch über Subalternität, in: dies. (Hg.), *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation,* Wien: Turia + Kant, S. 119–148.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2012/2013): An Aestetic Education in the Era of Globalisation [unveränderte Taschenbuchausgabe der Originalausgabe von 2012], Cambridge/Massachusetts/London (England): Harvard University Press.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2017): What Time is it on the Clock of the World?, [Inauguration Vortrag, Akademie des Verlernens, Wiener Festwoche, 13. Mai 2017, Wien] [online] https://www.youtube.com/watch?v=f199qcIDZxw [abgerufen am 01.07.2022].

Spivak, Gayatri Chakravorty (2012/2023): Eine ästhetische Erziehung im Zeitalter der Globalisierung [leicht gekürzte Einleitung des gleichnamigen Buches], in: Castro Varela, María do Mar/Haghighat, Leila (Hg.), *Double Bind postkolonial. Kritische Perspektiven auf Kunst und Kulturelle Bildung,* Bielefeld: transcript, S. 27–54.

Steidinger, Anja (2015): *Unbehagen. Selbst-Repräsentation von Krisen,* München: Verlag Silke Schreiber.

Steigerwald, Claudia (2019): *Kulturelle Bildung als politisches Programm. Zur Entstehung eines Trends in der Kulturförderung,* Bielefeld: transcript.

Stelter, Christina (2002): *Kunst und Lernen im Prozess. 1. Prozesskunst in der Schule. Eine Annährung in Theorie und Praxis. Dokumentation einer Arbeitstagung des Modellversuchs KLiP – Kunst und Lernen im Prozess,* Berlin: AASMedia.

Sternfeld, Nora (2009): *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault,* Wien: Turia + Kant.

Sternfeld, Nora (2010): Das gewisse savoir/pouvoir. Möglichkeitsfeld Kunstvermittlung, in: Arbeitsgemeinschaft Deutscher Kunstvereine (ADKV), *COLLABORATION. Vermittlung. Kunst. Verein,* Köln: Salon , S. 27–32.

Sternfeld, Nora (2012): Um die Spielregeln spielen! Partizipation im post-repräsentativen Museum, in: Gesser, Susanne/Handschin, Martin/Jannelli, Angela/Lichtensteiger, Sibylle (Hg.), *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Contend,* Bielefeld: transcript, S. 119–126.

Sternfeld, Nora (2013): *Kontaktzone der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft,* Wien: Zaglossus.

Sternfeld, Nora (2014): *Verlernen Vermitteln,* Kunstpädagogische Positionen 30, Hamburg: REPRO LÜDKE Kopie + Druck [online] http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP30_Sternfeld.pdf [abgerufen am 19.05.2022].

Sternfeld, Nora (2017): Wo steht die Vermittlung? Eine Einführung, die ihrer Skepsis begegnet, in: Seegers, Ulli (Hg.), *Was ist Kunstvermittlung? Geschichte – Theorie – Praxis,* kunst_markt_vermittlung_3, Düsseldorf: düsseldorf university press, S. 67–74.

Sternfeld, Nora (2018): *Das radikaldemokratische Museum,* curating. ausstellungstheorie & praxis, Band 3, Berlin/Boston: de Gruyter.

Sternfeld, Nora (2019): Wessen Kultur und wessen Bildung? in: ZfK – Zeitschrift für Kulturwissenschaften, 13/2: Kultur und Bildung – kulturelle Bildung?, hg. von Birgit Althans und Kathrin Audehm, S. 21–25.

Sternfeld, Nora (2021): Das Volk bilden. Wie bewegt uns die Geschichte der Kunsterziehungsbewegung?, [Vortrag, Kunst Bildung Gesellschaft, Historische Rekonstruktionen eines komplexen Gefüges, Institut für Kunst und visuelle Kultur/Carl von Ossietzky Universität, 30. April 2022, Oldenburg] [online] https://uol.de/kunst/projekte/vorlesungen-und-tagungen/kunst-bildung-gesellschaft/nora-sternfeld [abgerufen am 07.04.2022].

Sternfeld, Nora (2023): Für einen situierten Universalismus, in: jour fixe initiative berlin (Hg.), *Kreolische Konstellationen: Kolonialismus Imperialismus Internationalismus,* Münster: edition assemblage, S. 153–165.

Steyerl, Hito (2008): Die Gegenwart der Subalternen, in: Spivak, Gayatri Chakravorti (Hg.): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation,* Wien: Turia + Kant, S. 7–16.

Strauss, Anselm (1987): *Qualitative Analysis for Social Scientists,* Cambridge: Cambridge University Press.

Strauss, Anselm (1993): *Continual Permutations of Action,* New York: Aldine.

Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils,* Wiesbaden: Springer VS.

Sturm, Eva (1996): *Im Engpass der Worte,* Berlin: Reimer.

Sturm, Eva (1999): Experimente, sanfte Anarchie und Möglichmacher. Drei künstlerisch-edukative Projekte in Bad Radkersburg, in: Linzer, Heide/Wipplinger, Hans-Peter (Hg.), *controverse,* Ausstellungskatalog, Wien, S. 13–15.

Sturm, Eva (2002): Woher kommen die Kunst-VermittlerInnen? Versuch einer Positionsbestimmung, in: Sturm, Eva/Rollig, Stella (Hg.), *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum,* Wien/Berlin: Turia + Kant, S. 198–211.

Sturm, Eva (2005): *Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung „Von Kunst aus",* Kunstpädagogische Positionen 7, Hamburg: University

Press [online] https://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/HamburgUP_KPP07_Sturm.pdf [abgerufen am 01.07.2022].

Sturm, Eva (2010/2012): Die Position ‚Von Kunst aus' in 9 Punkten dargelegt. Rede für kunstvermittlungsinteressierte Leserinnen und Leser. Oder: Vom Arbeiten mit Kunst., in: Olbrich, Veronika/Städtische Galerie Nordhorn (Hg.), *ortsgespräch – ein Kunstvermittlungsformat der Städtischen Galerie Nordhorn 2010–2011,* Nordhorn: Städtische Galerie Nordhorn, S. 14–25.

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

Tate (o. J.a): Activist Art, in: dies., Art and Artists, Art Terms, A [online] https://www.tate.org.uk/art/art-terms/a/activist-art [abgerufen am 21.10.2020].

Tate (o. J.b): Art and Artist, in: dies., Art Terms [online] https://www.tate.org.uk/art/art-terms [abgerufen am 25.10.2018].

Teigler, Mareike (2011): *Unbehagen als Widerstand: Fluchtlinien der Kontrollgesellschaft bei Helmuth Plessner und Gilles Deleuze,* Bielefeld: transcript.

Terkessidis, Mark (2015): *Kollaboration,* Berlin: E-Book Suhrkamp.

Terkessidis, Mark (2016): Parallelgesellschaften im Kulturbetrieb?, in: Haus der Kulturen der Welt/Kompetenzverbund Kulturelle Integration und Wissenstransfer (KIWit) (Hg.) (2020), KIWit-Archiv, Kultur öffnet Welten, Positionen [online] https://www.kiwit.org/kultur-oeffnet-welten/positionen/position_1024.html [abgerufen am 08.02.2020].

Terkessidis, Mark (2018): Ist die Schule fit für die Vielheit der Bevölkerung?, [Vortrag, 18. März 2019] in: Education Group (o. J.), BildungsTV, Linz [online] https://www.youtube.com/watch?v=APOOfR6jo4Q&t=13s [abgerufen am 21.05.2021].

Terkessidis, Mark (2021): Vielheit zwischen System und Individuum. Diversitätsorientierte und diskriminierungskritische Schulentwicklung im Kontext widerstreitender Interessen in der postmigrantischen Gesellschaft, [Vortrag, 18.05.2021, 17.00–18.00 Uhr, Themenwoche zu diversitätssensibler Schulentwicklung, eine digitale Fachveranstaltung im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Vielfalt im Gespräch", Vielfalt entfalten – Gemeinsam für starke Schulen, 18.–21. Mai 2021, Berlin] [online] https://www.vielfalt-entfalten.de/veranstaltungen/termine/themenwoche-zu-diversitaetssensibler-schulentwicklung-1/ [abgerufen am 01.11 2021].

Tillmann, Klaus-Jürgen (2007): Lehrerforschung und Schulentwicklung, oder: Was kann schulische Begleitforschung leisten?, in: Landesinstitut für Schule Bremen (Hg.), *Jahrbuch Schulbegleitforschung in Bremen,* Band 8, Bremen, S. 49–59.

UNESCO (1945/2001): Verfassung der Organisation für Bildung Wissenschaft und Kultur (UNESCO), in: Deutsche UNESCO-Kommission (o. J.): Mediathek, Dokumente der

UNESCO, Verfassung der Organisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur [online] https://www.unesco.de/mediathek/dokumente/verfassung-der-organisation-fuer-bildung-wissenschaft-und-kultur [abgerufen am 16.04.2020].

UNESCO (1982a): Erklärung von Mexico-City über Kulturpolitik. Weltkonferenz über Kulturpolitik. Mexiko, 26. Juli bis 6. August. Übersetzt im Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, in: Deutsche UNESCO-Kommission (o. J.): Mediathek, Dokumente der UNESCO, Konferenzbeschlüsse [online] https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1982_Erklärung_von_Mexiko.pdf [abgerufen am 05.05.2022].

UNESCO (1982b): Mexico City Declaration on Cultural Policies. Adopted by the World Conference on Cultural Policies. Mexico, 6 August 1982, in: Deutsche UNESCO-Kommission (o. J.): Mediathek, Dokumente der UNESCO, Konferenzbeschlüsse [online] https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000054668 [abgerufen am 05.05.2022].

UNESCO (2008): Kulturelle Bildung für Alle. Von Lissabon 2006 nach Seoul 2010, in: Deutsche UNESCO-Kommission (o. J.): Kulturelle Vielfalt, Kulturelle Vielfalt in Deutschland. Kulturelle Bildung, Publikation der Deutschen UNESCO-Kommission: Kulturelle Bildung für Alle [online] https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/Kulturelle_Bildung_fuer_Alle.pdf [abgerufen am 07.06.2022].

UNESCO (2010): Kulturelle Bildung für Kulturelle Vielfalt dauerhaft stärken. Resolution der 70. Mitgliederversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission, Dortmund, 25. Juni 2010, in: Deutsche UNESCO-Kommission (o. J.): Mediathek, Dokumente der Deutschen UNESCO-Kommission, Resolutionen [online] https://www.unesco.de/kultur-und-natur/kulturelle-vielfalt/kulturelle-bildung-fuer-kulturelle-vielfalt-dauerhaft-staerken [abgerufen 07.06.2022].

Vereinte Nationen (1948): Resolution der Generalversammlung. 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte [online] https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf [abgerufen am 16.04.2020].

Willenbacher, Sascha (2014): Künstlerische Lernkultur! Potenziale von Kooperationen für die Unterrichtsentwicklung, in: Forum K & B (Hg.), *Kooperationsprozessor – Gemeinsam etwas bewegen. Halbzeittagung des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen" am 21. und 22. November 2013 im Depot Dortmund,* Essen, S. 115–133 [online] http://publikation.kulturagenten-programm.de/files/kulturagenten/pdf/KulturagentenprogrammTagungsdokumentation-2014.pdf [abgerufen am 24.11.2022].

Winderlich, Kirsten (2019/2022): *Von den Rändern her – Zu Forschungsverständnis und -praxis der grund_schule der Künste der Universität der Künste Berlin,* in: Kulturelle Bildung online | kubi-online. Der Wissensspeicher zu Forschung, Theorie & Praxis

Kultureller Bildung (o. J.), *KULTURELLE BILDUNG ONLINE* [DOI] https://doi.org/10.25529/xvb5-tg33.

Winter, Paul (2013): *Grounded Theory. Mehrwert im globalen Forschungssetting?*, in: Shabka Background, 5, S. 1–6 [online] https://www.shabka.org/wp-content/uploads/2013/05/Shabka-Background_5-2013_GroundedTheory.pdf [abgerufen am 20.07.2022].

Winter, Rainer (2016): Anerkennung, in: Mecheril, Paul (Hg.) unter Mitarbeit von Veronika Kourabas und Matthias Rangger, *Handbuch Migrationspädagogik,* Weinheim/Basel: Beltz, S. 466–479.

Wolff, Stephan (1992): Die Anatomie der Dichten Beschreibung. Clifford Geertz als Autor, in: Matthes, Joachim (Hg.), *Zwischen den Kulturen? Die Soziologie vor dem Problem des Kulturvergleichs,* Soziale Welt Sonderband 8, Göttingen: Otto Schwartz & Co, S. 339–361.

Wolff, Stephan (2012): Clifford Geertz, in: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch,* 10. Auflage, Reinbek: Rowohlt, S. 84–96.

Zacharias, Wolfgang (2006): Kunst- und kulturpädagogische Pluralisierungstendenzen. Kulturelle Bildung und Kulturpädagogik: Erweiterte politische Verhältnisse, in: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.), *Künstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung,* München: kopaed, S. 179–198.

Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) (o. J.a): Forschung, Ehemalige Forschungsinstitute, Institute for Art Education [online] https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae [abgerufen am 05.05.2022].

Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) (o. J.b): Forschung, Ehemalige Forschungsinstitute, Institute for Art Education, Glossar [online] https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972 [abgerufen am 07.04.2022].

## 10.1 Unveröffentlichte Belege

Ballath, Silke (2011a): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 1.

Ballath, Silke (2011b): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 2.

Ballath, Silke (2011c): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 3.

Ballath, Silke (2012a): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 4.

Ballath, Silke (2012b): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 5.

Ballath, Silke (2012c): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 6.

Ballath, Silke (2012d): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 7.

Ballath, Silke (2012e): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 8.

Ballath, Silke (2013a): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 9.

Ballath, Silke (2013b): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 9.

Ballath, Silke (2013c): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 10.

Ballath, Silke (2014a): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 11.

Ballath, Silke (2014b): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 12.

Ballath, Silke (2014c): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 13.

Ballath, Silke (2015a): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 14.

Ballath, Silke (2015b): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 15.

Ballath, Silke (2015c): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 16.

Ballath, Silke (2015d): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 17.

Ballath, Silke (2015e): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 18.

Ballath, Silke (2015f): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 19.

Ballath, Silke (2015/2016): Notizen und Aufzeichnungen aus der Praxis als Kulturagentin, Heft 20.

Heil, Christine (2022): *Was wir so machen* [Seminar], Sitzung 7: Balancieren auf den Rändern mit Havin Al-Sindy, Silke Ballath, Christine Heil und Annika Niemann am 13.06.2022, Braunschweig: Hochschule für Bildende Künste [unveröffentlichtes Skript].

Sternfeld, Nora [im Gespräch mit Gila Kolb, Duygu Örs, Konstanze Schütze und Katja Zeidler] (2020): Das radikaldemokratische Museum im Corona State of Mind: Solidaritäten & Allianzen, Gespräch, KW Institute for Contemporary Art, 28. September 2020, Berlin [unveröffentlichter Vortrag; persönliche Mitschriften von Silke Ballath].

# 11 Nachweis Abbildungen

Abbildung 1: Relation Praxis – Theorie zwischen den Doppelrollen, 2022 und Resonanzraum Praxisfeld – Forschungspraxis, 2022 ..... 220
Abbildung 2: Resonanzraum Praxisfeld – Forschungspraxis, 2022 und Zirkulärer Prozess: Resonanzverhältnis Kulturagent*in – Forscher*in, 2022 .... 227
Abbildung 3: Netzwerk *Funktionalisierung von Kunst*, 2022 ..... 235
Abbildung 4: Zoom ins Netzwerk *Funktionalisierung von Kunst*, 2022 ..... 236
Abbildung 5: Zirkulärer Prozess: Resonanzverhältnis Kulturagent*in – Forscher*in, 2022 und Resonanzverhältnis: *Re-reading* – Zweifel, 2022 ..... 250
Abbildung 6: Netzwerk – Situiertes Wissen Kulturagent*in: Vorgehensweisen, 2023 .. 258
Abbildung 7: Kulturagent*in: Situierte Vorgehensweisen künstlerisch-edukativer Praxis, 2023 ..... 280
Abbildung 8: Zirkulärer Prozess: Resonanzverhältnis Doppelrolle Kulturagent*in – Forscher*in, 2022 ..... 352
Abbildung 9: Korrespondenz Resonanzverhältnis: künstlerisch-edukative Prozesse als forschende Praxis, 2023 ..... 352
Abbildung 10: Künstlerisch-edukative Prozesse als intervenierende, situiert-ortlose, (selbst-)reflexive Praxis, 2023 ..... 357
Abbildung 11: Kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum: intervenierende, situiert-ortlose,(selbst-)reflexive Praxis, 2023 ..... 360
Abbildung 12: Räumliche Praxis: kritisch-reflektierend intervenieren, 2023 ..... 363
Abbildung 13: Raum der Repräsentation: Macht kritisch befragen, 2023 ..... 368
Abbildung 14: Repräsentation des Raumes | Wissensproduktion reflektieren, 2023 ..... 375
Abbildung 15: Kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum | Differentieller Raum: Solidarische *Beziehungsweisen* imaginieren, 2023 ..... 376
Abbildung 16: Kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum | Gegen-Raum,2023 ..... 388
Abbildung 17: Künstlerisch-edukative Praxis | Gegen-Begegnung,2023 ..... 389
Abbildung 18: Dialogfähigkeit | (Gegen-)Position,2023 ..... 392
Abbildung 19: Reflektierte Unfügsamkeit | (Gegen-)Erzählung, 2023 ..... 394
Abbildung 20: Kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum pluraler *Beziehungsweisen*, 2023 ..... 405

# 12 Anhang

Anlage I – Memos ..... 481–500
Anlage II – Interview und Gespräch ..... 502–505

## 12.1 Anlage I – Memos

Memo 2013_1, ME_Theoriememo: Diskurs, 28.11.2013
(*erweitert* am 30.12.2013), 11 Seiten, hier Seite ..... 481–482

Memo 2017_1, ME_CM: Früher-war-alles-besser, 09.11.2017,
6 Seiten, hier Seite ..... 483–484

Memo 2019_1, PE_MM: Warum habe ich die Daten ein weiteres
Mal sortiert?, 5 Seiten, hier Seite ..... 485–489

Memo 2019_2, PE: Positionierung der Praxiserfahrung Kulturagentin,
April 2019, 24 Seiten, hier Seiten ..... 490–498

Memo 2020_1, MM_TM: der para-institutionelle Raum und die Rolle
der Forscherin-Kulturagentin, 20.07.2020, 32 Seiten, hier Seite ..... 499

Memo 2021_1, PE_Theoriememo: re-reading: weaving in engaged pedagogy,
Vortrag: research seminar Nora Sternfeld, 24.06.2021, 6 Seiten, hier Seite ..... 500

**Memo 2013_1, ME_Theoriememo: Diskurs,** 28.11.2013 (*erweitert* am 30.12.2013), 11 Seiten, hier Seite 481 bis 482

**[Memo 2013_1, Seite 1–5]**
[…]

**[Memo 2013_1, Seite 6]**
Die Frage der anderen Kulturagentin, ob wir eine therapeutische Sitzung mit den Lehrpersonen gemacht hätten und ob die Arbeit, die wir mit den Lehrpersonen machten, auch bei den Schüler*innen ankam, lässt deutlich werden, dass Begriffe wie Haltung, Selbstverantwortung und Selbstbestimmung

**[Memo 2013_1, Seite 7]**
keine Begriffe sind, die aus ihrer Sicht etwas mit Schule und mit künstlerischen Prozessen zu tun haben sollten. Die Nachfrage, ob die Arbeit mit Lehrer*innen bei den Schüler*innen ankommt, zeigt wiederum, dass beide Kulturagent*innen ein vollkommen unterschiedliches Verständnis von Wissensproduktion haben. Denn faktisch ging es in unserem Beispiel weniger darum, den Lehrpersonen zu vermitteln, was „gute" oder „richtige" Kunst ist, sondern vielmehr darum, selbstständig Prozesse zu initiieren, Visionen zu entwickeln, und dafür Hilfe, Stärkung, Selbstvertrauen und Anerkennung zu erhalten.
[…]
Das heißt, ich bin mir nicht mal sicher, ob es ratsam ist, Künstler*innen in die Schulen zu bringen unter einer politischen Prämisse, weil ich den Eindruck habe, dass es evtl. unbewusst um neoliberale Beweggründe geht, wenn ein Programm, wie das Modellprogramm Kulturagenten für kreative Schulen, künstlerische Prozesse unreflektiert in ein System speist, das stark hierarchischen Strukturen folgt. Ich beschreibe hier meine Befürchtungen und Zweifel, die aus der Zwischentagung und der Reflexion über diesen Vertiefungsworkshop entstanden sind: Ist das subversive Potenzial von Kunst nicht in Gefahr, wenn es für Bildungsprozesse eingesetzt wird? Es kann in Form von legitimierter Wissensvermittlung funktionalisiert werden.
Damit würde aber die Künstler*in in ihrem Handeln immer aufgrund ihrer evtl. „anderen" Überzeugungen innerhalb von Arbeitsprozessen kritisiert werden können. Und vermutlich würde nicht hinterfragt werden, warum evtl. Reibungen in der Zusammenarbeit entstehen können. Das bestehende System Schule würde seine Werte als Maßstab ansetzen und sich selbst in seinem Handeln nicht hinterfragen. Aber kann so Veränderung stattfinden? Ist so ein nachhaltiges Arbeiten miteinander möglich? Wer ist dann Teil des Wertemaßstabs?

**[Memo 2013_1, Seite 8]**
Ich hege den Zweifel, dass Systeme von innen heraus veränderbar sind. Gleichzeitig arbeite ich in diesem Programm, weil ich glaube, dass die einzige Kraft, die ein

System evtl. von innen heraus verändern könnte, Kunst ist. Ich bin der festen Überzeugung, dass nur subversive Sichtweisen Räume schaffen und bestehende Strukturen in Bewegung versetzen, hinterfragen und eben nicht systemimmanent verändern können. Mich beschäftigt die Zwischentagung nach wie vor und meine Fragen sind nach wie vor nicht beantwortet. Ich empfinde nach wie vor einen großen Widerspruch zwischen Anspruch und Realität.

**[Memo 2013_1, Seite 9]**
Meine Angst, die manchmal auftaucht, ist, dass die Künste – indem ich Wege suche, sie in die Schule zu bringen – funktionalisiert werden vom System und unkritisch genutzt werden, aber die Selbstreflexion, kritische Haltung, das emanzipatorische Potenzial, das in ihr steckt, aufgefressen werden. Dann gibt es den Diskurs um eine kritische Kunstvermittlung, von dem ich überzeugt bin, mit dem ich immer wieder mit dem Kopf an die Wand stoße und mit dem ich letztendlich, und das ist ja das Wesentliche, in seinem Zug selbstreflexiv zu sein, nicht in die gleichen Fallen tappen sollte, indem ich sage, ich weiß aber wie es richtig geht. Und dann ist da wieder, dieser Widerspruch, der dabei aufgeht und von dem ich weiß, dass er da ist, der hat mich umgehauen und beschäftigt mich!

**[Memo 2013_1, Seite 10]**
Bzw. die Aufgabe besteht darin, unangenehm zu bleiben und gleichzeitig selbst nicht darin zu erstarren. Es sich selbst ebenfalls nicht ideologisch bequem zu machen und sich einzurichten. Das Stören und Unterbrechen von Logiken hat aber zum Ziel, das eigene Denken und Handeln zu überprüfen. Daher hilft es in der Regel, sich selbst und das Geschehen um einen herum besser lesen zu können. Die Krux daran ist, dass nur wenige das kritische Betrachten als Einladung und Chance für sich selbst begreifen, sondern erst mit Abwehr/Widerständen reagieren – die wiederum viele Formen annehmen kann. Dieses Widerständige respektive diese Abwehrmechanismen sind verlässliche Anzeiger dafür, dass etwas „im Busch“ ist.

**[Memo 2013_1, Seite 11]**
[…]

**Memo 2017_1, ME_CM: Memo_Früher-war-alles-besser,** 09.11.2017, 6 Seiten, hier Seite 483 bis 484

**[Memo 2017_1, Seite 1–3]**
[…]
das Phänomen, „Früher-war-alles-besser" kam erstmals zum Einsatz, als die Schüler*innen auf die neuen „Dritten" trafen. Sie fragten ziemlich direkt, was das nun mit Theater zu tun haben sollte, was sie hier mit den „Neuen" machten. Von dieser Äußerung alarmiert, meldeten sich die Lehrpersonen zu Wort und wir begannen eine einjährige Diskussion über die Arbeitsweisen zu führen. [Seite 3]

**[Memo 2017_1, Seite 4]**
Auf unterschiedlichen Ebenen wurde mir durch die Künstler*innen, aber auch durch die Lehrer*innen zugetragen, was diese immer wieder formulierten: Die Zusammenarbeit sei früher aber besser gewesen, sie seien gewohnt so oder so zu arbeiten, aus ihrer Erfahrung sei es nicht sinnvoll, die Schüler*innen in den Prozess einzubeziehen. Wichtig sei es, strenger zu sein, klare Grenzen zu formulieren, und das Thema Raum sei darüber hinaus viel zu kompliziert für die Jugendlichen und viel zu abstrakt. Die Schüler*innen seien gewohnt, konkreter zu arbeiten, sie würden nur auf der Bühne spielen, jeder andere Ort sei absolut problematisch u. a. Vor allem aber, und das wurde den Künstler*innen immer wieder vor Augen geführt, war der vorherige „Dritte" viel besser.
[…]
Das dritte Jahr begannen wir also mit einer neuen Formation wieder zu dritt. Allerdings nunmehr aus einem Team bestehend, das den Kontext Theater stärker hereinbrachte als das vorherige Team, das interdisziplinärer aufgestellt war.
[…]
Interessanterweise reproduzierte sich das Erlebnis aus dem Jahr davor. Den Künstler*innen wurde nach den ersten Terminen sehr deutlich gesagt, dass die vorherige Arbeit viel besser war. Das Phänomen, „Früher-war-alles-besser" griff erneut. […] Aber wieder erfuhr ich von den Künstler*innen, dass ihnen gesagt wurde: „Aber die vorherige Künstler*in hat das anders gemacht und außerdem kennen wir das alles schon und das funktioniert nicht, weil die Schüler*innen da nicht mitmachen", und so weiter. Das Phänomen wiederholte sich also und schien einem Prinzip zu folgen.

**[Memo 2017_1, Seite 5]**
Auch im zweiten Jahr dieser Zusammenarbeit, also im Jahr vier der Kulturagent*innen an dieser Schule, veränderte sich minimal etwas an den Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit. Eine der Künstler*innen entschied sich, das Projekt zu verlassen. Aber die anderen beiden wollten das Projekt weiter begleiten und entschieden sich auf der Grundlage der vorherigen Zusammenarbeit dafür, die Zusammenarbeit in die Schule zu öffnen, indem sie weitere Klassen

ansprachen, ob sie an einer großen gemeinsamen, thematisch gerahmten Produktion teilnehmen wollten. Durch diese Anfrage wurden weitere Künstler*innen in das Projekt reingeholt, mit weiteren Expertisen: ein Filmemacher und eine Bühnen- und Kostümbildnerin, neben dem Dramaturg und dem Demokratiecoach.
[…]
Die Lehrpersonen der Musikklasse waren anfangs sehr begeistert und je negativer ihr „Dritter" über die Schüler*innen sprach, desto mehr distanzierten sie sich ebenfalls von der Möglichkeit der Zusammenarbeit.
[…]
Die Lehrpersonen der Klasse ergänzten, dass nur sehr wenige der Jugendlichen ihrer Klasse tatsächlich etwas zustande bringen würden. Daher würden sie lieber nur optional zusammenarbeiten wollen, wenn etwas entstehen würde, das man zeigen könne. Denn normal würde man das, was sie machten, nicht zeigen können. Der „Dritte" ergänzte, dass die Qualität früher besser war als heute. Interessant daran ist nun wieder, dass er als Externer diese Position übernahm, die bisher von den Lehrpersonen vertreten wurde.
[…]
Diese Macht, denn es handelte sich offenbar um ein Machtverhältnis, das hier zum Tragen kam, spielte er auch aus. Er wusste Dinge, die sie weder überprüfen noch kennen konnten, weil sie nicht dabei gewesen waren. Ihnen fehlte die Erfahrung. Die Lehrpersonen schienen ihm absolut zu vertrauen, dieses Vertrauen missbrauchte er, indem er reproduzierte, was ansonsten viele der Lehrpersonen reproduzierten, eine defizitäre Haltung, die mit

**[Memo 2017_1, Seite 6]**
undurchdringlichen Routinen verbunden war und auf dem Phänomen „Früher-war-alles-besser" beruhte. Er baute ein Abhängigkeitsverhältnis auf, das ihm Macht verlieh, der sich die Lehrpersonen absolut unterordneten, vielleicht weil es genau die Mechanismen traf, die ihnen bekannt sind und die sie nicht infrage zu stellen scheinen.
Erst mit diesem Erlebnis wurde den beiden Künstler*innen der Theaterklasse nicht mehr gesagt, dass die vorherige Künstler*in aber alles besser gemacht hätte. Vielmehr wurde trotz Unstimmigkeiten am Ende des Schuljahres gefragt, ob sie nicht doch noch ein weiteres Jahr mit der Theaterklasse zusammenarbeiten wollten. Die Künstler*innen entschieden sich dagegen.

**Memo 2019_1, PE_MM: Warum habe ich die Daten ein weiteres Mal sortiert?,**
5 Seiten, hier Seite 485 bis 489

Die Datenauswertung in der Konstruktivistischen Grounded Theory (KGT) im Rahmen einer Forschungsarbeit wird als zirkuläres Vorgehen beschrieben.
Mit anderen Worten kann die KGT als ein sich verdichtendes Vorgehen beschrieben werden. Das heißt, nicht nur die Daten werden kontinuierlich befragt, sondern auch die Analyse der Daten wird immer wieder im Vergleich neu fokussiert und möglicherweise verworfen und weiterentwickelt, ergänzt oder neu strukturiert. Der Forschungsprozess im Rahmen einer KGT gliedert sich grob in drei Phasen: das Initial Coding, das Focused Coding und das Theoretical Coding.
Alle drei Phasen werden nicht als in sich abgeschlossene Phasen betrachtet, sondern sind, der Grundlogik der KGT folgend, durchdrungen von den beiden anderen Phasen und wiederholen sich im Verlauf der Forschung.
Zurückblickend auf den von mir vollzogenen Prozess können verschiedene Knotenpunkte als exemplarisch herausgegriffen werden, um diese Beschreibung zu unterstreichen: Die konkrete Praxis machte es mir nicht möglich, die Daten aufzunehmen, sie zu analysieren und wieder neue Daten aufzunehmen – also der klassischen Beschreibung einer KGT-Forschung nachzukommen. Denn neben meiner Praxis als Forscherin war ich zu 80 Prozent als Kulturagentin tätig. Diese Doppelrolle, die mir viele Vorteile für mein Forschungsvorhaben einbrachte, bedeutete allerdings im praktischen Forschungsprozess oftmals, dass größere Pausen zwischen den verschiedenen Phasen im Forschungsprozess entstanden. Beispielsweise verschob sich der Arbeitsfokus von den aufgenommenen Daten auf die Fragestellung, auf die Kontextualisierung der eigenen Praxis. Oder eine Frage wurde virulent: Wie beispielsweise sollte ich wirklich mit der GTM (Grounded-Theory-Methode) arbeiten?
Oftmals folgte ich dem Pfad, der sich hinter der Frage verbarg, wodurch sich ein zirkuläres Vorgehen wie von selbst ergab. Diese zirkuläre Bewegung betraf jeden Bereich der Forschungsarbeit und nicht nur die Analyse der Daten. So legte ich mich zwar zu Beginn der Arbeit fest, mit der Grounded Theory zu arbeiten, hinterfragte aber sehr lange, ob diese Methode wirklich zu meiner Fragestellung und dem Forschungskontext passte.
Natürlich hatte dieses Hinterfragen auch etwas damit zu tun, dass ich mir die Methode erst einmal erschließen musste, sie durchdringen wollte, und dass die Komplexität der Grounded Theory aus sich heraus in der Praxis viele Fragen aufwirft.
In meinem Fall führte das Fragen dazu, dass ich mitten in der Forschung das methodische Vorgehen infrage stellte und eine etwa

dreimonatige Methodenrecherche vornahm, um am Ende wieder bei der Grounded Theory zu landen, allerdings mit der Fokussierung auf der Konstruktivistischen Grounded Theory von Kathy Charmaz.
Obwohl ich also nicht in der vorgeschlagenen zirkulären Form meine Daten aufnehmen und sofort analysieren konnte, entwickelte ich ein Zirkulieren mit dem gesamten Material[176], das sowohl die Daten, die Methode, die Fragestellung, mein theoretisches Vorwissen, meine Arbeitsperformance als Kulturagentin und entsprechend meine Arbeitsperformance als Forscherin betraf – der gesamte Forschungsprozess wurde von mir als zirkulär produziert und verarbeitet.
Die Frage, ob ich wirklich mit der GTM arbeiten sollte, ergab sich aus dem Arbeiten mit den Daten: also der Analyse der Daten. Die Grounded Theory Methodologie (GTM), die Anselm Strauss und Juliet Corbin ausgearbeitet haben, zeigte nicht direkt, in einem Schritt-für-Schritt-Verfahren, wie eine Analyse der Daten vorzunehmen sei. Vielmehr blieben alle Beschreibungen weitestgehend abstrakt – jedenfalls für jemanden, die sich alles selbst beibrachte und Begriffe wie offenes Codieren, axiales Codieren u. a. nicht zuordnen konnte. Ich verstand trotz der Beschreibungen nicht, was sich dahinter verbarg, also entschied ich mich für ein Learning by Doing. Ich dachte, wenn ich praktisch erlebte, was offenes Codieren sei, würde ich auch die anderen Begriffe aus dem Tun heraus verstehen und anwenden können. Während der Analyse stellte ich allerdings fest, dass ich verstehen musste, wie die Methode entstanden war, welcher Wissenschaftslinie sie folgte, welche Fragen sie aufwerfen wollte, u. a. Zu dem spezifischen Zeitpunkt wurde gerade kein Methodenkurs angeboten, darüber hinaus hatte ich auch nicht die Mittel, die oftmals hohen Summen zu bezahlen, oder konnte nicht die Zeit aufbringen, nach München oder anderswohin zu fahren, um an einem mehrtägigen Kurs teilzunehmen. Darüber hinaus war ich in meiner Zwitterposition nicht direkt an eine Universität angebunden (Lebensort und Universitätsstandort unterschieden sich), weshalb ich mich entschied, wieder alle Bücher, die ich finden konnte, zu lesen. Die Fußnoten und Verweise dienten mir als Literaturhinweise für weitere Bücher. Ich erhoffte mir, dass ich mir daraus erschließen könnte, wie das Vorgehen einer zirkulären Datenanalyse aussehen sollte. Während der Lektüre tauchten natürlich nicht nur Verweise auf die GTM und ihre Entstehung auf, beides wurde im Vergleich zu anderen Methoden und Entwicklungslinien betrachtet. Dadurch fing ich an, auch über die Dokumentarische Analyse, die Inhaltsanalyse u. a. zu lesen und darüber nachzudenken, ob diese Methoden nicht viel einfacher zu erlernen seien, weil sie oftmals so viel klarer strukturiert erschienen.
Mein Entschluss, doch mit der Grounded Theory und konkret mit der KGT zu

176 Material definieren – alle Einflussfaktoren auf die Forschung werden als Material betrachtet.

arbeiten, basiert auf der grundlegenden Auseinandersetzung und dem Vergleichen verschiedener Methoden zueinander. Erst dabei entwickelte ich eine Vorstellung davon, warum dieser Ansatz besonders gut zu meiner Forschungsarbeit passte. Und obwohl vor allem die Fragestellung im Verhältnis zu dem methodischen Vorgehen betrachtet werden sollte, war das in meinem Fall nicht der einzige Grund dafür, mich für dieses Vorgehen zu entscheiden:
Die Verzahnung der Fragestellung mit meiner Praxis als Kulturagentin ist Ausgangspunkt dieses Forschungsvorhabens. Diese Koppelung, die zu einer Doppelrolle im Forschungsprozess führte, ist der Grund dafür, warum auch die Praxis als Kulturagentin zum Material wurde.[177] Konkret heißt Material hier nicht, dass die Praxis der Kulturagentin im klassischen Sinn zum Datenkorpus gehört. Das zirkuläre Vorgehen der Praxis als Kulturagentin entspricht vielmehr dem zirkulären Vorgehen im Forschungsprozess. Die Projektentwicklung (künstlerisch-edukativer Projekte) ist in unterschiedliche Phasen geteilt. Von der Konzipierung über die Durchführung bis hin zur Reflexion, Modifizierung und Weiterentwicklung. Auch das Forschungsvorgehen ist in verschiedene Phasen gegliedert, die in einem zirkulären Vorgehen angeordnet sind und den Phasen meiner Art und Weise einer Projektentwicklung, -durchführung, -reflexion und -weiterentwicklung entsprechen.
Das heißt, in dem Vorgehen der Forschung spiegelt sich das Vorgehen der Kulturagentin wider und daraus lassen sich wiederum Rückschlüsse auf das methodische Vorgehen ziehen. Aber nicht nur das, diese Verzahnung deutet die Haltung der Forscherin an, die wiederum auf die Haltung der Kulturagentin schließen lässt und möglicherweise Korrespondenzen zwischen Feld und Methode aufzeigt.
Diese Erkenntnis hatte einen wesentlichen Einfluss darauf, dass ich mich für die KGT entschied. Hervorheben möchte ich, dass daran ablesbar wird, wie Praxis und Theorie (in meiner Praxis) miteinander verzahnt sind, und dass sie sich in diesem Forschungsvorhaben aufgrund der Doppelrolle in besonderer Weise bedingen. Die allgemein bekannte Regel, dass Methode und Fragestellung zueinanderpassen sollten, wird erweitert durch die Korrespondenz des Vorgehens der Kulturagentin im Feld mit der Vorgehensweise der Forscherin im Forschungsprozess. Diese Ergänzung möchte ich als wesentlichen Unterschied zwischen der GTM von Strauss und Corbin und der KGT herausstellen. Kathy Charmaz

177 Ich konnte lange nicht auseinanderhalten, welcher Teil meiner Praxis zur Forschungspraxis gehörte und welcher Teil meine Praxis als Kulturagentin beeinflusste und beschreibt. Dazu ein Beispiel: Sollte ich den Forschungsstand dieser Arbeit benennen, vermischte ich diesen oftmals mit der Beschreibung und Darstellung einer historischen Entwicklung künstlerisch-edukativer Projekte im Kontext von Schule. Die historische Entwicklung des Praxisfeldes ist aber gleichzeitig auch beforscht worden und hat Theorielinien aufgenommen, eingeordnet u. a. Darüber hinaus gibt es diverse Begleitforschungen, die in den letzten Jahren im Hinblick auf unterschiedliche Fragestellungen dazu entstanden sind.

formuliert: „[…] I assume that neither data nor theories are discovered. Rather, we are part of the world we study and the data we collect. We construct our grounded theories through our past and present involvements and interactions with people, perspectives, and research practices." (Charmaz 2006: 10) Die enge Verbindung zu den Besonderheiten des empirischen Feldes wird explizit von ihr hervorgehoben: „Must grounded theory aim for the general level abstracted from empirical realities? No. In sharp contrast, I argue that situating grounded theories in their social, historical, local, and interactional context strengthens them. Such situating permits making nuanced comparisons between studies." (Charmaz 2006: 180) Die Relevanz des Kontextes, seine historische Entwicklung und das situierte Wissen sind nicht nur wesentliche Merkmale der KGT, sie werden von Charmaz als wichtig herausgehoben, weil sie die Forschung stärken und nuancieren.

Durch die enge Verbindung zum Forschungskontext, die vor allem aufgrund der spezifischen Doppelrolle möglich wurde, entwickelte sich eine Haltung zum Forschungsprozess, die ich als zirkulär bezeichnen würde. Das jeweilige Vorgehen als Forscherin und als Kulturagentin beeinflusste sich – Praxis und Theorie wurden ständig zueinander in den Abgleich gebracht. Feld, Forschungs- und Kulturagent*innenpraxis sowie das Forschungssetting bewegten und veränderten sich dadurch kontinuierlich. Anfangs war genau das eine Herausforderung, zumal ich diesen Prozess noch nicht beschreiben und entsprechend für mich verarbeiten konnte. Ich entwickelte erst im Laufe der Zeit ein Vertrauen darin, dass diese Beweglichkeit Teil des Prozesses ist, und jede Änderung, jedes neu Anschauen eine Möglichkeit war, alles zu präzisieren, weiterzuentwickeln, zu modifizieren.

Aus dieser Beschreibung heraus möchte ich begründen, warum ich die Daten ein zweites Mal analysierte und neu sortierte. Genau wie alles andere eignete ich mir auch ATLAS.ti durch Ausprobieren an. Als ich einige Monate nach dem letzten Analyseprozess wieder in die Daten ging, wollte ich die entwickelten Kategorien überprüfen. Ich hatte zuvor das erste Mal einen Methodenworkshop bei Susanne Friese besucht, in dem sie das Programm ATLAS.ti erklärt hatte, und ich wusste, dass ich zwar intuitiv nach ihrem Prinzip damit arbeitete, allerdings gab es einen Unterschied. Ich benutzte die Zitatebene nicht, um offene Codierungen zu entwickeln, sondern begann gleich in der Codierebene. Aus diesem Grund wollte ich überprüfen, ob ich meine Analyse in der Form weiterverfolgen konnte oder davon ausgehend möglicherweise ein Problem für den weiteren Analyseprozess entstehen würde. Als ich die Daten ins Verhältnis zu ihrem Ansatz überprüfte, stellte ich fest, dass es zwar kein Problem war, dass ich nicht mit der Zitatebene arbeitete, allerdings entsprachen die formulierten Kategorien eher einer Art deduktiver Vorwegnahme. Die Kategorien waren nicht aus den Daten

heraus formuliert worden. Stattdessen fiel mir auf, dass ich Konzepte übernommen hatte, mit denen ich in meiner Praxis arbeitete, die aber aus existierenden Theorien stammten, wie etwa „Verlernen“ oder „Dissens“. Für mich bedeutete das, dass ich ein weiteres Mal die Daten bearbeiten musste, wollte ich theoretisierende Konzepte aus den Daten heraus formulieren können. Das ergab auch insofern Sinn, weil ich schon mehrfach vor- und zurückgegangen war. Sei es, weil ich drei Monate damit zubrachte, das Methodendesign zu überprüfen, oder weil ich feststellte, dass ich andere formale Fehler gemacht hatte, die manchmal nicht rückgängig zu machen waren. Das Prinzip Learning by Doing führte teilweise dazu, dass ich viel mehr Schleifen drehen musste, um zu dem Prinzip zu finden, das meinen Forschungsprozess anleiten konnte – ausgehend von meiner Praxis und Bezug nehmend auf die Theorie. Gleichzeitig implizierte dieses Prinzip ein zirkuläres Vorgehen. Mittels praktischer Erfahrung entstand das Verstehen über das theoretische Konzept. Dieses Vorgehen leitet nach wie vor auch meine Praxis an. In der Praxis als Kulturagentin war dieses Vorgehen essenziell, um die Akteur*innen aus der Schule in die Zusammenarbeit mit den Künstler*innen zu bringen oder die Idee einer kulturellen Schulentwicklung nicht nur einzubeziehen, sondern zu ihrer Sache zu machen.

**Memo 2019_2, PE: Positionierung der Praxiserfahrung Kulturagentin,** April 2019, 24 Seiten, hier Seiten 490 bis 498

**[Memo 2019_2, Seite 1]**
Die daran anschließenden ersten Wochen in den Schulen waren gefüllt mit ersten Treffen der Schulakteur*innen, dem Erschließen des Feldes und einer Unmenge an Terminen sowohl in den Schulen als auch mit den Ganztagsträger*innen, Sozialarbeiter*innen und pädagogischen Fachkräften, erste Kontakte zu Kulturpartner*innen im Bezirk sowie zu Künstler*innen (die z. T. mit oder in der Schule agierten) wurden hergestellt. Der Kalender der Kulturagentin weist darauf hin, dass sie täglich zwei bis fünf Termine an verschiedenen Orten mit unterschiedlichen Akteur*innen hatte, um zu sondieren, mit welcher Motivation die Schulen z. B. am Programm teilnehmen. Was interessiert sie? Welche Vorstellungen und Erwartungen formulieren sie?
[…]
Entlang eines Gesprächs mit der Schulleitung einer ihrer Schulen notiert sie: „enger Kulturbegriff". In dem Gespräch scheint sich abzuzeichnen, dass die Schulleitung über die regulären und eher klassischen Angebote hinaus noch keine genaue Vorstellung davon hat, wie ein kulturelles Profil aussehen könnte, noch eine eigene Vision dazu formulieren kann, aber unbedingt möchte, dass ihr Kollegium an dem Prozess teilnimmt. Mit der Teilnahme am Programm ging sie von einer finanziellen Unterstützung bestehender kultureller Angebote aus: z. B. Besuche des Puppentheaters, das Erlernen von künstlerischen Techniken (wie malen, musizieren, tanzen) und gemeinsame Besuche von Kulturinstitutionen (auch mit dem Kollegium).

**[Memo 2019_2, Seite 2]**
Sowohl Lehrpersonen, als auch die Schulleitung stellen sich vor, hier und da ein „Kunst"-Projekt zu machen oder ein Theaterstück zu besuchen. Darüber hinaus gibt es ein bis zwei Ausnahmen innerhalb des Kollegiums: Sie verwirklichen ihre „eigene" Vorstellung, z. B. in einer Lernwerkstatt oder in ihrem Klassenunterricht. Sie arbeiten forschend, beispielsweise können die Kinder in der Lernwerkstatt selbstständig eigene Themen finden, die sie bearbeiten möchten. Fachübergreifende Ansätze werden darin ebenfalls eröffnet, ästhetische Forschung wird in den Vordergrund gestellt und demnach künstlerische Strategien in den Regelunterricht integriert. Viele der pädagogischen Fachkräfte haben eine eigene künstlerische Expertise und würden diese gerne mehr in den Regelunterricht einbringen. Aber es häufen sich auch andere Bemerkungen: Es gibt Raummangel, die Pausen sind unerträglich, wegen der Lärmentwicklung, die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Lehrpersonen läuft nur im Rahmen der Lernwerkstatt gut, eigentlich hatte sich die Schule eine bestimm-

te Person als Kulturagentin vorgestellt, viele wollen experimentelle Instrumente bauen, den meisten Lehrpersonen fehlt eine künstlerische Ausbildung, sie möchten nur Dinge vermitteln/lehren, die sie kennen etc.
[…]
Sie ist erstaunt darüber, dass auch das pädagogische Fachpersonal befragt wurde, bestätigt allerdings, dass die Zusammenarbeit nicht immer reibungslos verläuft. Die Lernwerkstatt als Prinzip für den Regelunterricht zu betrachten, scheint ihr abwegig, weil nicht alle im Kollegium diese Idee unterstützen würden. Künstlerische Vorgehensweisen in den Regelunterricht zu übernehmen, findet sie spannend, argumentiert allerdings, dass die fehlende Ausbildung in künstlerischen Fächern – eines Großteils ihres Kollegiums – das nicht möglich macht. Experimentelles Komponieren und Musik könnten einen Fokus für die Zusammenarbeit darstellen. Der Raummangel und die Lärmentwicklung in den Fluren ist ein Argument gegen andere Lernprinzipien wie Lernwerkstatt oder Lernbüros.

**[Memo 2019_2, Seite 3]**
[…]

**[Memo 2019_2, Seite 4]**
[…]

**[Memo 2019_2, Seite 5]**
Wessen Wissen ist relevant? Es geht um ein gemeinsames Forschen, darum, die jeweiligen Interessen in die Forschung zu integrieren: zu beobachten, zu reflektieren, zu handeln – kurz um einen zirkulären Prozess. Zirkulär meint dabei, dass die Beobachtungen und Gespräche zwar gedeutet werden, allerdings werden sie im gemeinsamen Austausch und entlang weiterer Gespräche geschärft, verworfen, konkretisiert und modifiziert. Darüber hinaus hinterfragt dieser Zugang zum Feld auch die Machtverhältnisse und setzt auf einen Aushandlungsraum, in dem Konflikte, Differenzen, Vorannahmen verhandelt werden. Welche Rahmenbedingungen benötigt so ein Aushandlungsraum?
[…]
Die bisherige Zusammenfassung der Praxis der Kulturagentin beschreibt insofern einen Bezug zur Praxisforschung, als dass die Kulturagentin in der ersten Phase des Kennenlernens einerseits auf Methoden der Forschung zurückgreift, um das Feld kennenzulernen, andererseits im Austausch mit den Akteur*innen Schlussfolgerungen für z. B. eine erste Vision, das erste Konzept für einen Antrag und die Zusammenarbeit entwickelt und dabei zirkulär vorgeht. Damit kommt ein (selbst-)kritisches Vorgehen zum Tragen, bei dem Prozesse, Gedanken, Ideen etc. ausgehend von allen Positionen im Feld entwickelt und Kooperationen zwischen den Akteur*innen aufgebaut werden. Dieses Vorgehen verfolgt sie auch in der Entwicklung, Konzeption, Durchführung und Reflexion von künstlerisch-edukativen Projekten. Künstlerisch-edukative Projekte werden z. T. sogar selbst zu einem Forschungswerkzeug.
[…]

Für die Praxis der Kulturagentin kann kurz zusammengefasst werden, dass die Qualifizierungen einen Abgleich mit Theorie und Praxisbeispielen sowie eine Möglichkeit des In-Distanztretens und Reflektierens ermöglichten.

**[Memo 2019_2, Seite 6]**
[…]

**[Memo 2019_2, Seite 7]**
[…], die künstlerisch-edukative Projektidee entstand ausgehend von der jeweiligen schulischen (Alltags-)Situation. Entlang der Aufzählung tritt deutlich hervor, dass Schwierigkeiten in den Blick genommen wurden, die vor allem die Lehrpersonen störten, wie z. B. die Lärmentwicklung in den Schulen, die Sauberkeit und die Disziplin. Die künstlerischen Disziplinen, Klang/Musik/Komponieren sowie Theater/Demokratiebildung/Architektur verschränkten sich auf einer inhaltlichen Ebene mit den benannten Schwierigkeiten. Die Kulturagentin verband die Felder miteinander: Lärm und Klang oder Disziplin, Identifikation und Theater. Die dahinter liegende Idee war ein erweiterter Kultur- und Kunstbegriff. Die politische, soziale, gesellschaftliche u. a. Dimension von künstlerischen Verfahren konnte entlang der gemachten Erfahrung im künstlerisch-edukativen Projekt in den Blick rücken. Darüber hinaus wurden die Akteur*innen mit ihren Bedingungen ernst genommen, so z. B. die Lärmentwicklung. Die Bezugnahme eröffnete einen Raum für weiteren Austausch.
[…]

Vielmehr entstand über die ersten Wochen ein Widerstand gegen eine Zusammenarbeit mit der Kulturagentin. Die Gründe dafür waren divers und erst im Vergleich mit den anderen beiden Schulen fand die Kulturagentin heraus, warum es so schwer war, an dieser Schule mit den Lehrer*innen ins Gespräch zu kommen. Berlin hatte gerade eine Reform hinter sich: Haupt- und Realschulen waren zu einer Schulform zusammengelegt worden – zur Sekundarschule. An Schule 3 war dieser Prozess nicht reibungslos passiert. Das Kulturagentenprogramm kam ein Jahr nach der Zusammenlegung in die Schule. […] Über die ersten Wochen stellte die Kulturagentin allerdings fest, dass die

**[Memo 2019_2, Seite 8]**
Bewerbung von der neuen Leitung des Ganztagsbereichs gestellt worden war, die weder von der alten Schulleitung und einem Großteil des Kollegiums unterstützt wurde noch als externer Träger eine Ansprechpartner*in für das Programm stellen konnte: Ein Missverständnis hatte dazu geführt, dass diese Schule nun im Programm war. Die meisten Lehrpersonen wollten nichts mit der Kulturagentin zu tun haben. Sie waren freundlich, aber reserviert.
Dennoch entschied die Kulturagentin, auch an dieser Schule ein künstlerisch-edukatives Projekt zu beantragen, hier nicht auf Grundlage einer gemeinsamen Bestandsaufnahme mit den Schulakteur*innen, sondern vielmehr, um diese Bestandsaufnahme innerhalb des Projektes zu machen.

**[Memo 2019_2, Seite 9]**

Dieses Vorgehen unterscheidet sich insofern, weil nicht die Kulturagentin, sondern die Schüler*innen mittels künstlerischer Verfahrensweisen in Interaktion zu weiteren Schulakteur*innen treten. Während der Projektpräsentation findet ein Austausch mit Lehrpersonen und Schüler*innen statt und die gezeigten Prozesse werden reflektiert. Das Projekt ist Ausgangspunkt für die Frage: Welches kulturelle Profil soll die Schule erhalten? Wie wird ein Problem in den Blick genommen, um daraus ein künstlerisch-edukatives Projekt zu entwickeln, allerdings sind die Lehrpersonen nicht in die Entwicklung und Konzeption eingebunden, weil sie nicht möchten. Die Kulturagentin versucht über die Hintertür die Schulakteur*innen – konkret die Lehrpersonen – einzubeziehen, z. B. im Rahmen der Präsentationen.

[…]

Ebenso findet eine *Verdichtung* statt, die sich in folgende Schritte gliedert:

- Bestandsaufnahme: Dokumentation.
- Reflexion der Dokumentation: Entwicklung von Ideen und Vorschlägen.
- Präsentation der Dokumentation der Ideen und Vorschläge: gemeinsamer Austausch mit weiteren Schulakteur*innen und Abfrage zu ihren Ideen und Wünschen
- Verdichtung: Reflexion und Weiterentwicklung

Es entsteht ein zirkulärer Prozess, der die Schulakteur*innen einbindet und ihre Ideen abbildet.

**[Memo 2019_2, Seite 10]**

Im zweiten Programmjahr sollte die erwähnte Fortbildung umgesetzt werden. Das Programm hatte als Regel formuliert, dass je 1000 Euro pro Jahr für Fortbildungen beantragt werden können. Für die Fortbildung wurden allerdings die kompletten Gelder auf einmal benötigt. Dagegen sprachen zu Beginn diverse administrative Argumentationen der Programmleitungen. Die Kulturagentin nutzte die Programmstruktur mit dem Ziel, diese Regel aufzuheben. Der Beirat hatte eine beratende Funktion, z. B. um Qualitätskriterien für die Zusammenarbeit der Akteur*innen zu formulieren. Die Kulturagentin trat an eins der Mitglieder heran und erläuterte die Qualität einer solchen Fortbildung im zweiten Programmjahr. Ihre Argumente platzierte sie auf einer inhaltlichen und qualitativen Ebene in Bezug auf das Ziel der Nachhaltigkeit. Sie konnte erwirken, dass das Programm die Regel aufhob.

[…] Zum Beispiel fand im Rahmen der Fortbildung ein Übergang von der Kulturinstitution in die Schule statt. Die Lehrpersonen erlebten diesen Übergang als schwierig. Sie beschrieben u. a., dass ihnen der Freiraum im Rahmen der Struktur Schule fehle, künstlerische Tätigkeiten zu praktizieren. Damit einher ging ihr Wunsch nach einem Methodenkoffer. Die Fortbildung arbeitete allerdings an der Haltung, künstlerische Praxen ins Verhältnis zum Regelunterricht zu bringen. Als die Kulturagentin in Zusammenarbeit mit Künstler*innen und

Akteur*innen der Kulturinstitution einen Workshop konzipierte, der den Wunsch nach Anleitung über-erfüllte und die Pädagog-*innen provozierte, ihre Selbstständigkeit einzufordern, gelang es ihr „Durch-die-Hintertür", dass die Lehrpersonen einforderten, selbstständig zu agieren und zu entscheiden, wie sie innerhalb der Workshop-Angebote vorgehen wollten.

**[Memo 2019_2, Seite 11]**
Aufgrund des impliziten Auftrags der Kulturagentin, die Schulstrukturen durch ein kulturelles Profil zu erweitern, sind diese Beschreibungen jedoch keine Überraschung: Die Schulen haben sich nicht auf ein Schulentwicklungsprogramm beworben, darüber hinaus wurde das Programm auch nicht als solches vorgestellt, vielmehr sollten die Agent*innen diese Idee implizit bearbeiten – sie verfolgten eine „hidden agenda". Natürlich liegt bei genauerer Begutachtung der Programmziele auf der Hand, dass es sich nicht um die Entwicklung und Durchführung temporärer Projekte handelt, sondern darum, nachhaltige Strukturen für diese Projekte zu entwickeln, das wurde auch explizit benannt. Dennoch sollte auf einen weiteren Aspekt hingewiesen werden, den Ute Pinkert auf der 3. Akademie im Rahmen ihres Impuls-Referats formuliert hat: Es geht um Veränderung von Schule, nicht um Veränderung von Kunst. […]

Die beschriebenen Planänderungen könnten daher gegebenenfalls auch als ein Widerspruch oder ein Aufbegehren zu dieser „hidden agenda" gelesen werden und gegebenenfalls einen (un-)bewussten Widerstand gegenüber dem Thema

**[Memo 2019_2, Seite 12]**
Veränderung darstellen.
[…] Ausgehend von der Praxis der Entwicklung, Durchführung und Reflexion künstlerisch-edukativer Projekte wird deutlich, wie die Kulturagentin diese Grundhaltung auf die Projektarbeit überträgt und damit zu einer Verdichtung der inhaltlichen und strukturellen Arbeitsperformance beiträgt. Eine verdichtende Arbeitsweise eröffnet ein nachhaltiges Arbeiten. Das heißt, z. B. im Kontext von Projektarbeit, dass ein künstlerisch-edukatives Projekt nicht einmalig entwickelt und durchgeführt wird. Der Prozess ist so gestaltet, dass von der Konzeption bis zur Reflexion alle Phasen durch die Kulturagentin begleitet werden. Entlang einer gemeinsamen Reflexion mit allen beteiligten Akteur*innen wird ein Projekt weiterentwickelt. Die Grundlage bilden die jeweiligen Ereignisse, Situationen und Themen während der Projektarbeit; im Austausch mit den Akteur*innen werden Modifikationen und Änderungen oder Übertragungen von Ansätzen für die Neukonzeption eines Folgeprojektes formuliert und auf dieser Grundlage das Projekt weiterentwickelt.

**[Memo 2019_2, Seite 13]**
[...] wodurch einerseits Strukturen und Beziehungen gestärkt und andererseits weiter Akteur*innen mit der Struktur vernetzt werden. Gleich zu Beginn der Tätigkeit als Kulturagentin traf die Kulturagentin auf Widerstand in allen drei Schulen, der vor allem darauf beruhte, dass bekannte Strukturen und Beziehungen wiederholt verändert worden waren: Auffällig ist daher, dass sie in allen drei Schulen kontinuierliche Arbeitssituationen schaffte.
[…]
Obwohl immer wieder neue Akteur*innen in die Prozesse integriert wurden und stellenweise die Beziehungen dadurch erweitert, gestört, ergänzt, infrage gestellt, gestärkt u. a. wurden, können zwei Qualitäten formuliert werden: Zum einen werden dadurch neue Sichtweisen, Perspektiven und Qualitäten in die Prozesse integriert, zum anderen wird eine Kontinuität und Verlässlichkeit erhalten und Vertrauen aufgebaut. Die bestehenden Ansätze und bekannten Strukturen werden einerseits erneuert und weiterentwickelt, andererseits wird Stillstand in den Strukturen dadurch entgegengewirkt, aber eine grundsätzliche Kontinuität gestärkt. Langfristig führt dieser Ansatz dazu, dass sowohl eine Art der Fokussierung in der Projektarbeit ausgemacht werden kann, ähnlich wie innerhalb von Forschungsprozessen, gleichzeitig können aber auch Fallstricke und Herausforderungen benannt und in folgenden Projekten modifiziert und ggf. vermieden werden. Je nach Fokussierung und Priorisierung können z. B. bestimmte Themen innerhalb künstlerisch-edukativer Projekte praktisch erforscht und im Team reflektiert werden. Fragestellungen und Ausgangsmotivationen werden automatisch erweitert, indem sich ausgehend von den gemeinsamen Erfahrungen neue Fragestellungen und Motivationen entwickeln oder ausformulieren lassen. Wenn in dieser Art und Weise agiert wird, dann zeigt die Vorgehensweise Verdichtung auch auf, dass die Weitergabe von Wissen leichter möglich wird. Erfahrungen werden geteilt und weitergegeben, das heißt, nicht nur positive Erlebnisse, auch Herausforderungen tragen dazu bei, dass Vertrauen in der Zusammenarbeit aufgebaut werden kann. Mit der Vorgehensweise Verdichtung versucht die Kulturagentin sowohl auf inhaltlicher und struktureller Ebene als auch auf der Beziehungsebene zu wirken.

**[Memo 2019_2, Seite 14]**
Wenn Künstler*innen und Lehrpersonen zusammen im Kontext Schule arbeiten, sind die Akteur*innen der Schule erst mal längerfristiger in den Kontext eingebunden, als das Personen sind, die projektbezogene Arbeitsverträge haben. Künstler*innen oder der künstlerische Part von künstlerisch-edukativ unterliegen zwangsläufig anderen Bedingungen als der edukative Part. Die Bedingungen sind ausgehend von der Struktur unterschiedlich und ggf. sogar widersprüchlich.
[…] Institutionen sind auf einer Organisa-

tionsebene vergleichbar, dennoch arbeiten Menschen in ihr, die dazu beitragen, dass Dinge möglich oder unmöglich werden. Um künstlerisch-edukative Ansätze im Kontext Schule zu etablieren, hat die Kulturagentin daher zuerst einmal die Akteur*innen in den Blick genommen. Einerseits, um die Menschen in der Institution, ihre Belange, Bedürfnisse und Wünsche kennenzulernen. Andererseits, um die Regeln und Normen der Institution zu verstehen, die durch die Menschen wirksam gemacht werden. Weiterhin waren Themen und Inhalt wichtige Ausgangspunkte für die Zusammenarbeit. Ausgehend von den etablierten Selbstverständnissen der Akteur*innen aus der Schule, variierten sowohl die Themen als auch die Art und Weise, wie die Akteur*innen miteinander kommunizierten, verhandelten, sich austauschten und Abstimmungsprozesse gestalteten.

**[Memo 2019_2, Seite 15]**

[…]

Es ging u. a. darum, Verantwortung zu teilen und/oder abzugeben. Gemeinsame Konzepte und Visionen zu

**[Memo 2019_2, Seite 16]**

formulieren, zu erproben und auszuwerten, um sie in der Folge weiterzuentwickeln. Erfahrungen und Erkenntnisse zu teilen. Das heißt, sowohl im Weitergeben von Erfahrungen als auch im Reflektieren, Modifizieren und Weiterentwickeln entstand ein Austausch, ausgehend vom Selbst-Machen oder Gemacht-Haben.

[…]

Um Verantwortung in künstlerisch-edukativen Projekten abzugeben, zu übernehmen und zu teilen, ist es wichtig, gemeinsam Ansätze und Arbeitsweisen zu entwickeln, sie gemeinsam auszuprobieren und sie gemeinsam auszuwerten. Um sich Prozesse aneignen zu können, zu eigenen zu machen, muss ein Vertrauen aufgebaut werden, in die jeweiligen weiteren Akteur*innen, aber auch in sich selbst. Übertragung meint daher Wissen, Verantwortung, Erfahrungen, u. a. zu teilen.

[…]

Im Vormachen/Tun/Teilen künstlerisch-edukativer Projekte werden Annahmen, Wünsche und Erwartungen, die ausgehend von abstrakten Programmbeschreibungen entstanden sind, den tatsächlichen Möglichkeiten, aber auch Visionen des Programms gegenübergestellt.

**[Memo 2019_2, Seite 17]**

Während der Programmlaufzeit zeigte sich, dass die Vorgehensweise: vormachen/tun/teilen wesentlich dazu beitrug, über verschiedene Perspektiven und Vorstellungen ins Gespräch zu kommen. Es konnte eine andere Ebene des Gesprächs geöffnet werden, mit der verschiedene Perspektiven ausprobiert und sichtbar gemacht werden konnten. Im Tun wurde deutlich, wie die jeweilige Vorstellung weiterentwickelt werden konnte,

damit sie in der Praxis angewendet werden konnte. Vormachen/tun/teilen eröffnete einen Raum, um über die konkrete Zusammenarbeit zu sprechen und ausgehend vom Tun Reflexionsprozesse zu aktivieren.

**[Memo 2019_2, Seite 18]**
[…] Das heißt, sie beobachtet, befragt, beschreibt Prozesse und versucht daraus Schlüsse für die Praxis, für die Entwicklung eines künstlerisch-edukativen Projektes zu formulieren. Damit einher

**[Memo 2019_2, Seite 19]**
geht, dass die daraus entstehende Praxis ebenfalls beobachtet, befragt und beschrieben wird, um unter Umständen verändert, modifiziert, weiterentwickelt zu werden. Ihr forschendes Vorgehen ermöglicht ihr, zu ihrer eigenen Praxis in Distanz zu treten. Viele der initiierten Prozesse, wie z. B. die Weiterbildung, sind intensive Teamprozesse, d. h. die Kulturagentin agiert nicht alleine oder ausgehend von ihrer Vorstellung, sondern in Aushandlungen mit weiteren Personen, bestehend aus Lehrpersonen, Künstler*innen und ggf. Akteur*innen des Feldes. (Selbst-) Reflexion ist daher eine wesentliche Komponente, um ihr Tun zu reflektieren und die eigenen Handlungsweisen zu hinterfragen und ggf. zu modifizieren. Darüber hinaus können Leerstellen und weiße Flecken in das Blickfeld gerückt werden.
[…] sie unterschiedliche Möglichkeiten nutzte, um eine reflexive Praxis aufzubauen. Zum einen arbeitet sie im Team, zu den Arbeitsprozessen im Team gehört eine kontinuierliche Vor- und Nachbereitung der Prozesse, Konzeptionsgespräche und Reflexionen der künstlerisch-edukativen Projekte. Zum anderen schrieb sie eine Art Logbuch für ihre Arbeitgeber*in. Diese halbjährig entstehenden Arbeitstagebücher halfen ebenfalls dabei, die eigene Praxis zu reflektieren und sich vor Augen zu führen, welche Entwicklungen, Veränderungen, Hindernisse und Möglichkeiten sich entlang der Arbeit darstellten, ebenso, wo Lücken und *weiße* Flecken waren.
Im Rahmen der Akademie konnte die Praxis einerseits kollegial auf bundesweiter Ebene reflektiert und gegengelesen werden, andererseits konnte die Praxis entlang theoretischer Vorträge sowie Verknüpfungen zum Feld entlang von Theorie- und Praxisbeispielen und einer eigenen Forschungsfrage über den Arbeitskontext kritisch reflektiert und weiterentwickelt werden.
Darüber hinaus begann sie 2013/14 mit ihrer Dissertation und stellte ihren Arbeitsprozess, der eng mit ihrer Arbeitspraxis als Kulturagentin verbunden war, regelmäßig in ihren Kolloquien vor. In diesem Rahmen fanden Gespräche statt, ausgehend von teilnehmenden Beobachtungen entstanden dichte Beschreibungen und Memos.

**[Memo 2019_2, Seite 20]**
Als Überlebensstrategie entstand eine solche Kompliz*innenschaft im ersten Jahr der Programmzeit in einer der beschriebenen Schulen ausgehend von der Situation, dass

der Großteil des Kollegiums dieser Schule nicht mit der Kulturagentin in Kontakt trat und nicht klar war, warum die Schule sich beworben hatte. Eine Kompliz*innenschaft bildete sich zwischen einer Künstlerin, die die Kulturagentin hinzuzog, sowie einem Schulsozialarbeiter, der innerhalb der Schule ein gutes Standing hatte.
Im Verlauf des ersten Programmjahres wurde sehr schnell deutlich, dass der Auftrag des Programms und die Situation der Schule nicht unbedingt zueinanderpassen. Vielleicht gerade aufgrund der Kompliz*innenschaft dieser drei Akteur*innen öffneten sich Türen: Z. B. konnte ein Film mit einem Großteil der Schüler*innen des 7. und 8. Jahrgangs gedreht werden, obwohl immer wieder darauf hingewiesen wurde, dass es keinen Unterrichtsausfall geben sollte. Der Film zeigte bestehende Ordnungen auf, hinterfragte Regeln und ging mit tabuisierten Themen wie Gewalt und Drogenkonsum um.
Eine öffentliche Premiere des Films und ein vorheriges Pilotprojekt verhalfen dazu, dass das Kollegium sich öffnete und sich dazu entschloss, dass im Folgejahr wieder über vier Wochen Theater gespielt werden durfte. Ähnliche temporäre Konstellationen wurden auch in den anderen Schulen aufgegriffen.

**[Memo 2019_2, Seite 21–24]**
[…]

**Memo 2020_1, MM_TM_der para-institutionelle Raum und die Rolle der Forscherin-Kulturagentin,** 20.07.2020, 32 Seiten, hier Seite 499

**[Memo 2020_1, Seite 1–4]**
[…]

**[Memo 2020_1, Seite 5]**
Je tiefer ich in die historische Recherche einstieg, desto größer wurde mein Unbehagen. Ein Unbehagen, das sich aus der Praxis heraus speiste, wie ich zunehmend verstand. Immer mehr

**[Memo 2020_1, Seite 6]**
Widersprüche wurden sichtbar zwischen dem, was Kulturelle Bildung im Diskurs repräsentierte, und dem, was ich in der Praxis erlebte. Als dann die Abschlusspublikation des Programms einen Verweis auf den Kulturbegriff lieferte, mit dem das Modellprogramm agierte, war meine Verwirrung noch größer.
Hier wurde von einem weiten Kulturbegriff gesprochen, mit Bezug zur UNESCO-Erklärung von 1982. Der Widerspruch, den ich wahrnahm, verstärkte das Unbehagen. Wie sollte ich die erlebte Praxis damit in Einklang bringen? Wie konnte von einem Kulturbegriff dieser Offenheit gesprochen werden, wenn doch in der Praxis nichts von alledem sichtbar, vor allem aber spürbar war? Wie war dieser Bruch möglich? Wie sollte ich mit dieser Verschiebung in meiner Praxis als Kulturagentin umgehen? Was hieß das in Bezug auf meine Position, meine Situierung?
[…]
Die Doppelrolle Forscherin-Kulturagentin spielte eine große Rolle dabei, dass ich mich von dem Unbehagen in der Forschung leiten ließ. Die direkte Involvierung in die Praxiserfahrungen als Kulturagentin verringerte den Abstand zur Praxis so sehr, dass ich dem Unbehagen aus einer intrinsischen Motivation heraus in der Forschung folgen musste, weil es mich persönlich betraf. Im doppelten Sinn des Wortes. Es hatte Auswirkungen auf meine Arbeitsperformance, dass von einem universalen Kulturbegriff ausgegangen, aber dieser im Rahmen des Modellprogramms nicht reflektiert wurde. Und dies wiederum hatte Auswirkungen auf die Zielsetzung des

**[Memo 2020_1, Seite 7]**
Modellprogramms, sodass kulturelle Teilhabe nicht in Bezug auf seine kolonialen, distinktiven und selbstregulierenden Implikationen zur Debatte gestellt wurde.
[…]
Indem ich dem Unbehagen folgte, wurde die Gewalt aufgedeckt, die mit dieser oben beschriebenen Trennung zwischen theoretischer Annahme und praktischer Umsetzung einherging (vgl. Spivak 1990: 8).

**[Memo 2020_1, Seite 8–32]**
[…]

**Memo_2021_1, PE_TM: re-reading: weaving in engaged pedagogy,** 24.06.2021, 6 Seiten, hier Seite 500

**[Memo 2021_1, Seite 1–3]**
[…]

**[Memo 2021_1, Seite 4]**
An einem Punkt, während dieses Prozesses des erneuten Lesens, fragte ich mich, ob es einen Zusammenhang zwischen meinem Jobwechsel und dieser Neuordnung der Kapitel gibt. Der Jobwechsel steht im Zusammenhang mit einem Prozess, mit dem ich mich in den letzten zwei Jahren beschäftigt habe: Eine Kulturagentin zu sein und über die essenzialistische und reproduktive institutionelle Gewalt zu reflektieren, mit der diese Arbeit verbunden ist. Ich habe diesen Widerspruch in der Praxis erlebt, sogar als sehr schmerzhaft. Zu lernen, diesen Widerspruch anzuerkennen und in der Lage zu sein, ihn auf dieser Grundlage zu benennen, hängt in meinem Fall mit der Beziehung zusammen, die ich zwischen meiner Praxis als Kulturagentin und als Forscherin entwickelt habe.
Der Prozess des erneuten Lesens ist mit diesen Praktiken verbunden. Das Oszillieren zwischen diesen Positionen hat immer bedeutet, dass ich nicht kontinuierlich an der Forschung gearbeitet habe. Es hat lange gedauert, bis ich die damit verbundenen Möglichkeiten bewusst für die Forschung genutzt habe. Einerseits, weil die Forschung so für mich zu einem Raum der Reflexion wurde und ich lernte, meine Position zu überprüfen und mich neu zu orientieren, zu bewegen. Zum anderen, weil ich die Überlegungen und Neuorientierungen in der Praxis anwenden oder überprüfen konnte.
Die Forschung eröffnete mir einen Weg, eine Interaktion zwischen Praxis und Theorie einzugehen und zu praktizieren. Damit einhergehend wurde der Zweifel zu einem ständigen Bestandteil meiner Praxis als Kulturschaffende und als Forscherin. Ich lernte, den Zweifel als eine Position, als einen Wegweiser zu erkennen.
Dieses Mal habe ich verstanden, dass die Strategie für den Übergang zwischen Theorie und Praxis für mich darin besteht, neu zu lesen, gegenzulesen. Das, was bereits geschrieben wurde, neu auszurichten, ausgehend von der Praxis. […] Das erneute Lesen aus einer Position des Unbehagens heraus war wiederum ein Motiv, meinen Blickwinkel zu erweitern, meine Sichtweise in Bewegung zu setzen.

**[Memo 2021_1, Seite 5–6]**
[…]

## 12.2 Anlage II – Interview und Gespräch

Interview 2012_1, PE: Interview_Lehrer*in 1B, (L)
Dezember 2012, 6 Seiten, hier Seite ..... 502–503

Gespräch 2013_1, PE: Gespräch zwischen künstlerischem Leiter und Kulturagent*in (S) zur Publikation der künstlerischen Fortbildung: Ich mach' mir die Welt, widdewidde, wie sie mir gefällt …,
Dezember 2013, 18 Seiten, hier Seite ..... 504–505

**Interview 2012_1, PE: Interview_Lehrer*in (L) 1B,** Dezember 2012, 6 Seiten, hier Seite 502 bis 503

**[Interview 2012_1, Seite 1]**
L: Das selber machen und hinzuschauen und zu spüren im Plenum, wer sagt was, wie kommt das an. Ich finde den Konflikt interessant, also erst mal hat mich beruhigt, dass alle bei dem ersten Zusammentreffen, an dem Samstag, alle einheitlich begeistert waren. Beim zweiten fand ich das spannend, als die Klanggruppe tanzen musste. Und die Auseinandersetzung bei den Kollegen darüber stattfand, was habe ich eigentlich gebucht und was musste ich tun. Wie weit man sich dann darauf einlässt, oder sagt, nee, will ich nicht, kann ich nicht, mach ich nicht. Das fand ich als Auseinandersetzung deshalb spannend, weil das eine grundsätzliche Frage ist, die sich auch im Unterricht abspielt, oder in der Schule: Kann ein Lehrer, kann er natürlich, aber sollte er sagen können: „Kann ich nicht, will ich nicht, mach ich nicht.“? Und dann finde ich, das Ziel sollte sein, zu sagen, trotzdem. Trotzdem du sagst, ich mache es nicht, ich helfe dir dabei, es zu tun.
Es ist einmal die Erfahrung mit sich selbst, zu gucken, ich

**[Interview 2012_1, Seite 2]**
lasse mich ein, ich mache das, wir waren ja schlussendlich alle in derselben Situation, […]. Ich finde so was spannend. Denn wann sagt man, es ist nicht meins. Ich glaube, das ist auch immer verbunden mit Sicherheit und Ängsten. […]
L: Grundsätzlich denke ich, dass experimentelles Herangehen eine Grundlage sein sollte. Sich trauen, auszuprobieren und auf Ideen zu kommen. Künstlerische Praxis, denke ich, ist ein ganz, ganz weiter Begriff. Auf die Fächer bezogen, die ich unterrichte, sowieso zu übertragen, was Deutsch betrifft, Kunst klar, und aber auch Sachkunde. Dieser Ansatz des Experimentierens sollte grundsätzlich für Unterricht gelten. Experimentelles Herangehen bedeutet, es ist alles offen, ich bin frei, in dem, was ich beobachte und was meins ist, es ist alles in Ordnung. Man kommt weg von dem Richtig und Falsch.
[…]

**[Interview 2012_1, Seite 3]**
Die eigene Lernhaltung wird geöffnet. Hinzuspüren, worauf ich reagiere: Sind es die Zahlen oder sind es mehr die musischen oder visuellen Dinge, oder mehr ein naturwissenschaftliches Herangehen.
[…]
Es müsste grundsätzlich eine andere Herangehensweise gefördert werden. Zum Beispiel haben wir in Deutsch einen Klassensatz, einen Roman gelesen. Die Kinder haben eine Leserolle hergestellt, was nichts anderes heißt, als eine Chipsrolle füllen, mit

verschiedenen Aufgaben: 4 Pflichtaufgaben und 5 Wahlaufgaben. Das bewerte ich als Klassenarbeit. Einschließlich einer Präsentation. Der Vorteil für die Kinder ist erstens, sie bestimmen den Zeitpunkt, wann bin ich so weit. Dann spüren sie hin: Ich habe alles in meiner Hand, ich bestimme die Zensur, je nachdem, wie tief ich einsteige, was nehme ich zum Beispiel mit nach Hause, wo mache ich mich schlau, wo kann mir jemand helfen, wenn ich Hilfe brauche. All das ist denkbar. Wenn man dann fertig ist, kann es den Mitschülern und dem Lehrer vorgestellt werden.
Das ist von meiner Seite aus ein experimentelles Herangehen: Man muss sich halt trauen, Schule anders zu denken und diese eigenen Blockaden, wie etwas gehen könnte oder nicht gehen könnte, weil angeblich irgendwo ein Rahmenlehrplan rumschwirrt, der mich einengt – das ist ja so nicht.
[…]

**[Interview 2012_1, Seite 4]**
[…]
L: Da sind mehrere Ebenen, ich lerne andauernd, weil ich nichts planen kann. Das ist das Schöne, was einen am Leben erhält, dass man genau erkennt, wenn die Lernumgebung richtig vorbereitet ist, kommen Sachen durch die Schüler heraus, die man nicht planen kann, die kann kein Lehrer planen. Weil sie eben vom Kind kommen. Und das ist das Erstaunliche, dass man [sich; S. B.] eben als Lehrer hinsetzt und sagt, wow, das hätte ich jetzt nicht gedacht. Das ist das Ziel. Für mich selber, ich muss mich selbst darauf einlassen, mich interessiert das, also mache ich es. Mich hat es ja auch erstaunt, dass ich da über die Bühne laufen kann, mich hat es erstaunt, dass ich Gedichte aufgeschrieben habe, von denen ich vorher auch nicht gedacht hätte, dass ich sie so aufschreiben werde.
[…]

**[Interview 2012_1, Seite 5–6]**
[…]

**Gespräch 2013_1, PE: Gespräch zwischen künstlerischem Leiter und Kulturagent*in (S) zur Publikation der künstlerischen Fortbildung: Ich mach' mir die Welt, widde-widde, wie sie mir gefällt …**, Dezember 2013, 18 Seiten,hier Seite 504 bis 505

**[Gespräch_2013_1, Seite 1–3]**
[…]

**[Gespräch 2013_1, Seite 4]**
S: […], dass ein Bruch oder ein Widerstand, ein Widerspruch der Ausgangspunkt ist, an dem sich die Geister scheiden. Entweder man arbeitet daran weiter, man möchte damit umgehen, oder man möchte es nicht. Und ich glaube, dass man das initiieren kann, und ich glaube, dass man das auch auffangen muss, in Form dessen, was wir mit der Prozessbegleitung beispielsweise getan haben […].
[…]

**[Gespräch 2013_1, Seite 5]**
[…]

**[Gespräch 2013_1, Seite 6]**
S: […] Die Widersprüche, die man selber formuliert, die Wünsche und Erwartungen, die man hat, die verändern sich einerseits, und um darauf zu kommen, was du sagst, ich will einen Rucksack und am Ende merke ich vielleicht, dass dieser Rucksack, obwohl ich die ganze Zeit meckere, dass ich ihn nicht habe, gar nicht benötigt wird, und ich andere Wege finden kann, ist etwas, was vielleicht zusammengehört, weil ich ja mit einem bestimmten Wunsch in etwas hineingehe.
[…]

**[Gespräch 2013_1, Seite 7–14]**

**[Gespräch 2013_1, Seite 14]**
[…]

**[Gespräch 2013_1, Seite 15]**
S: […], dass wir halt letztlich von Mal zu Mal konkret die Inhalte geplant haben. Dass wir uns wahnsinnig stark darüber auseinandergesetzt haben, wie das mit allem zusammenpasst. Mit der künstlerischen Position, mit der Lehrer- oder Erzieherposition, und mit dem, was wir am Anfang als Idee hatten. Und dass es halt keine festgeschriebene Idee war, sondern dass diese

**[Gespräch 2013_1, Seite 16]**
festgeschriebene Idee sich letztlich den Gegebenheiten entsprechend angeglichen, verändert und neu orientiert hat. Und dass man selbst dabei auch an Grenzen kommt, aber eben Teil dieser Prozesse ist, und eben seine eigenen Visionen auch überdenken muss. Und das finde ich ein[en; S. B.] wichtigen Teil von Veränderungsprozessen.
[…]

**[Gespräch 2013_1, Seite 17]**

S: Also das finde ich auch interessant, die Widersprüche, mit denen man konfrontiert ist, die letztlich ein Widerstand in Bezug auf die eigene Veränderbarkeit zeigen.

[…]

**[Gespräch 2013_1, Seite 18]**

[…]

# 13 Danksagung

Vor knapp zehn Jahren, im Winter 2013, entschied ich mich, diese Arbeit aus einem Unbehagen heraus zu beginnen. Der Text ist neben meiner Tätigkeit als Kulturagent*in für kreative Schulen entstanden. Als solche habe ich zwischen 2011 und 2021 insgesamt sechs Schulen dabei begleitet, ein kulturelles Profil zu entwickeln. Ich habe viel aus diesem Prozess des Schreibens, Nachdenkens, Revidierens und Wiederlesens mitgenommen, nicht immer leichte Momente durchlebt und dennoch großartige Erfahrungen gemacht. Ich möchte an dieser Stelle all denjenigen danken, die mich unterstützt haben und ohne die dieses Projekt nicht entstanden wäre.

Ich danke Prof. Dr. Christine Heil, die mich am Beginn dazu motiviert hat, diese Arbeit zu schreiben. Hierzu zählen die vielen Stunden des gemeinsamen Denkens. Ihre großzügige Unterstützung hat mich zudem mehrfach darin bestärkt, meinen Blickwinkel zu verändern und den Weg auf meine Art und Weise zu gehen. Danken möchte ich den Teilnehmer*innen ihres Kolloquiums, das ich seit 2014 besuche. Besonderer Dank geht an Dr. Henrike Plegge, mit der ich einen Teil des Weges teilen konnte und durch die ich die Konstruktivistische Grounded Theory kennengelernt habe.

Prof. Dr. Nora Sternfelds Fragen haben es mir ermöglicht, mein Unbehagen zu benennen und den roten Faden in der Arbeit zu finden. Ein großer Dank geht an die Teilnehmer*innen ihres Para-Educational-Research-Seminars, namentlich an Julia Stolba. Dieser besondere Denk- und Austauschort begleitet mich seit 2019, die kritischen Nachfragen, die wertschätzende Atmosphäre und die konstruktive Kritik haben mich inspiriert und oft zu Richtungswechseln beigetragen. Insbesondere möchte ich Stefanie Fridrik danken, die mit mir durch die Hamburger Winterkälte gelaufen ist, um die Ausgangsfrage dieser Forschung zu diskutieren. Und auch Prof. Dr. Anja Steidinger gilt ein großer Dank für ihre Unterstützung.

Ein besonderer Dank gilt überdies Elisa T. Bertuzzo, die mir Henri Lefebvres Produktion des Raums eröffnet und mich zu Beginn sehr darin bestärkt hat, diese Arbeit zu schreiben.

Dem Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung danke ich, weil es mir in den ersten Jahren des Prozesses Orientierungsstütze gegeben hat. Vornehmlich möchte ich mich bei Prof. Dr. Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss für ihre Beratung bedanken.

Ein großer Dank gilt auch meinen Kolleg*innen sowie den Schulen im Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“, namentlich Christine Florack, Manuela Kämmerer und Angelika Tischer. Bedeutungsvoll für diese Studie war auch die Zusammenarbeit und der Austausch mit Danja Erni und allen am Prozess Beteiligten im Rahmen der „KontextSchule“.

Bei meiner Lektorin Petra Renkel möchte ich mich ebenfalls sehr bedanken, ohne sie würde diese Arbeit nicht existieren. Alescha Abendroth danke ich herzlichst für ihre kollegiale

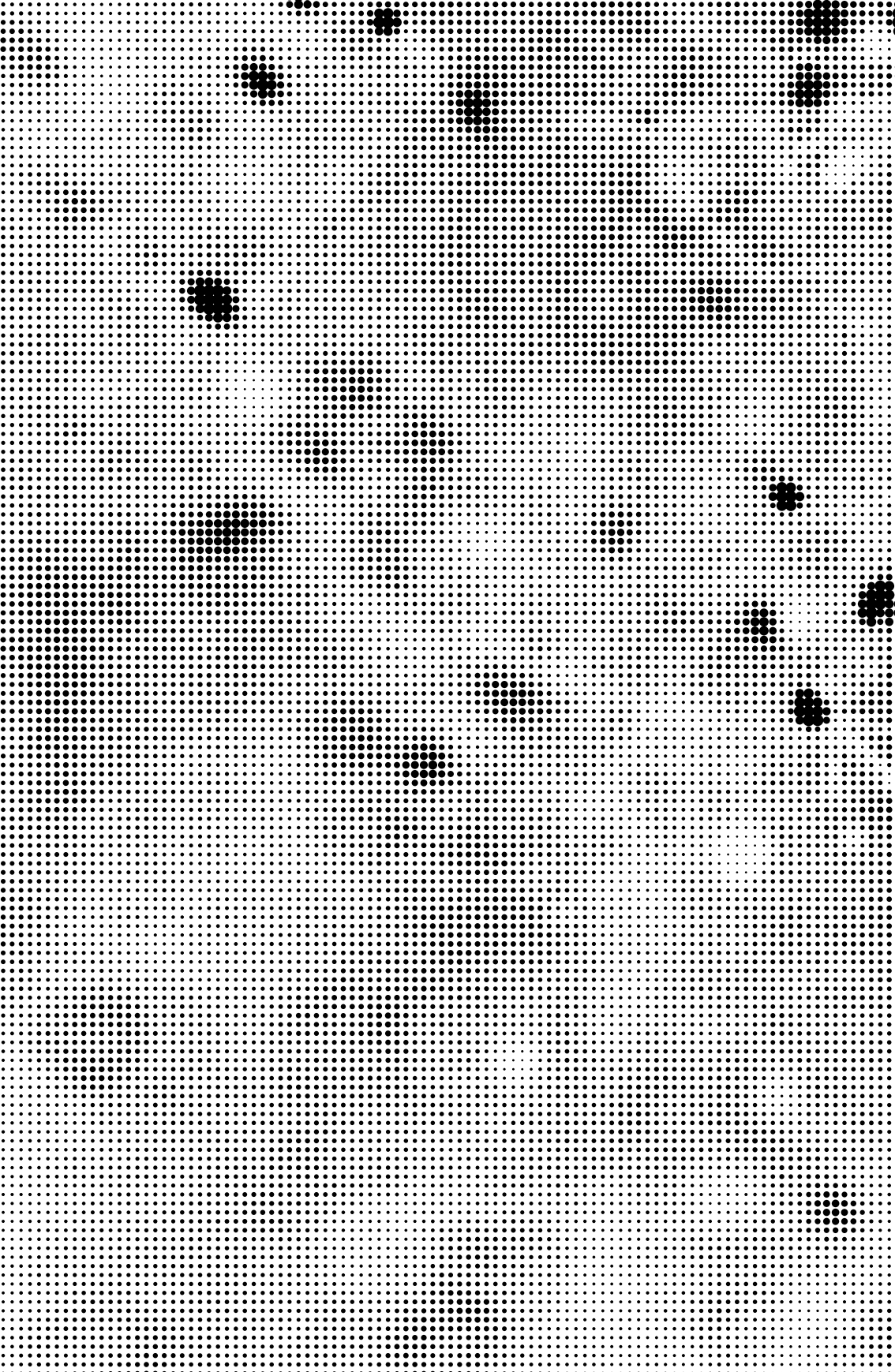
Lektüre der ersten Kapitel. Bei Annika Niemann und Katharina Stahlhoven möchte ich mich ebenso für den wichtigen Austausch zur gemeinsamen Praxis als Kulturagent*in bedanken sowie für die inspirierende Zusammenarbeit in Forschung und Praxis der letzten und hoffentlich auch kommenden Jahre. Hannes Nordiek danke ich für seine großartige grafische Arbeit. Und Thore Kayser, Thore Ehlers und Udo Dettmann für den Akut-Support, als zwanzig Stunden Arbeit im Computer-Nirwana verschwanden.

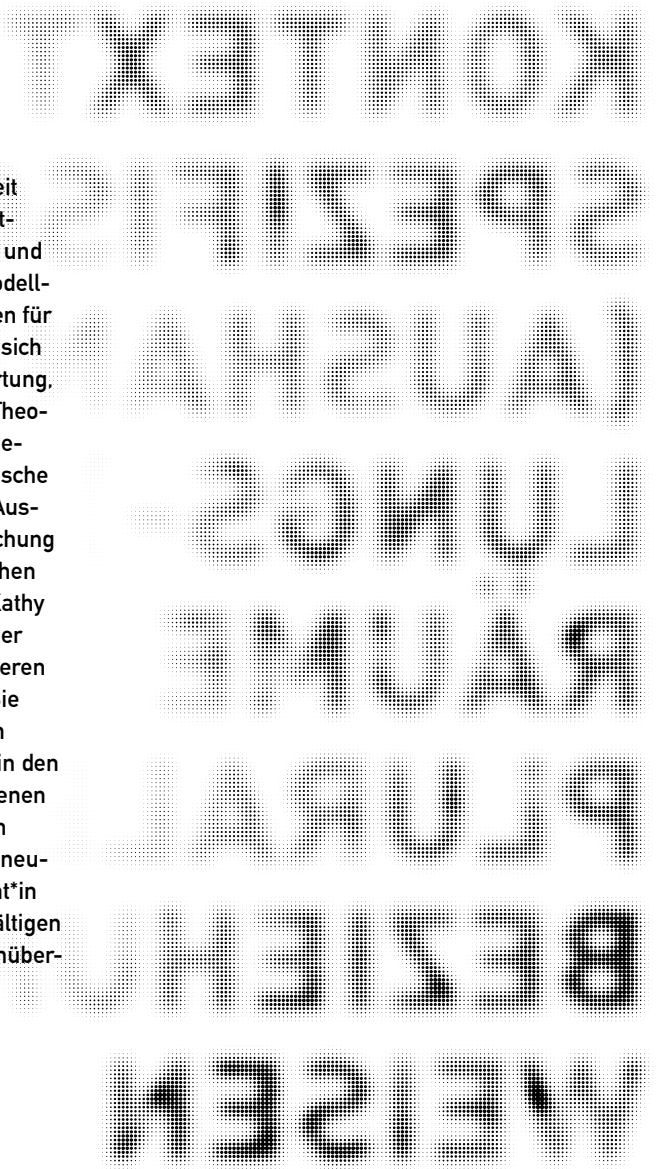
Für den wertvollen Austausch über Praxis, Projekte, Diskurse möchte ich meinen Kolleg*innen danken sowie für die mentale Unterstützung beim Sport, Wein, Essen, Spazieren, Debattieren und Tanzen mit meinen Freund*innen und meiner Familie. Namentlich bei Havîn Al-Sîndy, Anissa Aziz Safi, Anja Ballath, Peter Ballath, Elise von Bernstorff, Laura Cadio, Ralf Eger, Stefan Endeward, Paula Gomolka, Moritz Grünke, Saman Sebastian Hamdi, Saiid Ismati, Wiebke Janzen, Gesa Krebber, Ulrike Lenz, Christin Lübke, Christian Lutz-Weicken, Corinna Mehlert, Corinna Menge, Bahar Meriç, Anna Nordiek, Lukas Oertel, Johanna Pantel, Ursula Rogg, Yanneck Salvo, Miriam Schmidt-Wetzel, Maria Strickmann, Niels Struckmeyer, Sascha Willenbacher und Katja Zeidler.

Prof. Dr. Gila Kolb und Prof. Dr. Konstanze Schütze möchte ich für ihre unglaublich wertvolle Unterstützung in den vergangenen Jahren danken. Bei Agnes Biya, Naomi Bodner, Silja Cruz Hahne, Dori Yuna Lonia Förster, Santi Grunewald, Philip Kapitza, Eva Maria Klein, Jakob Klukas, Lea Maria Manthei, Le Thuc Anh Mai, Thea Schule und Maya Wendler möchte ich mich für die inspirierenden Gespräche und den gemeinsamen Prozess unserer Zusammenarbeit bedanken. Ein besonderer Dank geht darüber hinaus an Maya Wendler, die mir ihre Fotografie einer Pilzkultur für den Umschlag zur Verfügung gestellt hat.

Zu guter Letzt gilt ein großer Dank meiner Osteopathin Anke Meyer, ohne die ich die letzten Monate nicht überstanden hätte. Janis Rickmann danke ich von Herzen, dass er all die Jahre immer da war, mich in jeder Situation zum Lachen bringt und mit mir diese Reise gemacht hat. Ihm und meiner geliebten Oma, Irma Ballath, widme ich diese Arbeit.

Berlin, April 2024





1. In der Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Künstler*innen, Schüler*innen und Kulturagent*innen im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ bilden sich Fragen ab um Verantwortung, Gegenseitigkeit, Praxis-Theorie-Verhältnisse und hegemoniale sowie kapitalistische Widersprüche. Sie sind Ausgangspunkt für die Forschung mit der Konstruktivistischen Grounded Theory nach Kathy Charmaz. In der Praxis der Kulturagent*in reproduzieren sich die Widersprüche. Sie sind mit dem dringenden Wunsch verbunden, der in den Strukturen eingeschriebenen Gewalt Handlungsweisen entgegenzusetzen. Oder neutralisiert eine Kulturagent*in mit ihrer Praxis die vielfältigen Überlagerungen eines unüberprüften Universalismus?

9 783968 481524

ISBN 978-3-96848-152-4 34,80 €