//Iwan Pasuchin

Gestaltung als Forschung

Kooperationspotenziale von Design-Based Research und Artistic Research am Beispiel des Projektes Kunst- und Kulturvermittlung im Brennpunkt

In Hinblick auf die zahlreichen Förderprogramme zu von KünstlerInnen durchgeführten schulischen und außerschulischen Vermittlungsprojekten mehren sich Forderungen und Bemühungen, diese wissenschaftlich zu begleiten. Nicht zuletzt aufgrund der Unterschiede zwischen den pädagogisch- und künstlerisch-forschenden Herangehensweisen mangelt es jedoch dafür an passenden Untersuchungsmethoden. *(1) Als Problemlösungsansatz wird im vorliegenden Beitrag eine Kooperation der Forschungszugänge *(Educational) Design-Based Research* sowie *Artistic Research* angeregt. Einer Vor- und Gegenüberstellung beider Methodologien folgt die (Teil-)Darstellung des Forschungsprojektes *Kunst- und Kulturvermittlung im Brennpunkt*. Anhand dessen werden die Potenziale einer solchen Zusammenarbeit veranschaulicht, wobei der Fokus auf der konzeptionellen Gestaltung und v.a. Weiterentwicklung liegt, die zentrale Bestandteile des Forschungsprozesses bilden.

Design-Based Research

Der zuerst besprochene Forschungsansatz lässt sich auf die pädagogischen „design experiments“ zu Beginn der 1990er Jahre zurückverfolgen, wobei der Terminus Design-Based Research (DBR) vom *Design-Based Research Collective* im Jahre 2003 eingeführt wurde (Peters/Roviró 2017: 21) (*19). Inzwischen ist dieser Zugang innerhalb der Bildungswissenschaft – v.a. in den USA – stark verbreitet und anerkannt (vgl. Anderson/Shattuck 2012; (*1) McKenney/Reeves 2013 (*13)). In Folge werden die zentralen Kennzeichen (Ziele, Charakterisierungsmerkmale, Verhältnisse zu anderen Methodologien) des DBR dargestellt, um davon ausgehend auf die – aus der künstlerischen Perspektive essentielle – Frage einzugehen, welche Rolle kreative Gestaltungsprozesse in der Methodologie spielen.

Zentrale Kennzeichen

Den wichtigsten Impuls für die Auseinandersetzung mit dem Design-Based Research-Ansatz im pädagogischen Diskurs im deutschsprachigen Raum setzte Gabi Reinmann in einer Fachpublikation im Jahre 2005. Dabei unterzog sie die Erziehungswissenschaft in Hinblick auf die Kompetenz, sich aktuellen Herausforderungen zu stellen, einer massiven Kritik und warf folgende Frage auf: „Gibt es keine Möglichkeiten, Lehr-Lernforschung *zum Zwecke der Innovation* zu betreiben (…)?“ (Reinmann 2005: 53). (*21) Als Antwort bzw. „Lösungsansatz“ (ebd.) (*21) präsentierte sie Design-Based Research. Als dessen zentrales Kennzeichen stellte sie die Bemühung um nachhaltige Innovation dar und als das unmittelbarste Ziel die Bewältigung von Problemen in der Bildungspraxis sowie im Unterrichtsalltag (ebd.: 52, 60, 62). (*21) Gleichzeitig betonte sie, dass damit eng verzahnt das Bestreben einhergeht, Theorien zu entwickeln, welche „die wissenschaftliche Erkenntnis zum Lernen und Lehren erhöhen“ (ebd.: 62). (*21)

Diese unmittelbare Verknüpfung bzw. der wechselseitige Transfer von Erfahrungen und Erkenntnissen zwischen der pädagogischen Praxis und Theorie sowohl zum

Zwecke der Verbesserung der Bildungsrealität als auch der Erweiterung wissenschaftlicher Horizonte ist allen Definitionen zum Design-Based Research gemeinsam (siehe z.B. Design-Based Research Collective 2003: 5; (*6) Wang/Hannafin 2004: 2; Anderson/Shattuck 2012: 16; (*1) Euler/Sloane 2014: 7 (*9)). Ein weiteres wichtiges Charakterisierungsmerkmal ist, dass es bei DBR nicht (wie bei den meisten anderen pädagogischen Forschungszugängen) darum geht, ob eine bestehende Maßnahme wirksam ist. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Frage, „wie ein erstrebenswertes Ziel in einem gegebenen Kontext am besten durch eine im Forschungsprozess noch zu entwickelnde Intervention erreicht werden könnte". Dabei liegt der Schwerpunkt auf der „Exploration von zukünftigen Möglichkeiten" (Euler/Sloane 2014: 7). (*9)

Den intensiven Austausch zwischen Theorie und Praxis sowie die Entdeckung von Potenzialitäten versprechen sich VertreterInnen des Design-Based Research v.a. von zwei Zugängen: Erstens von der engen Kollaboration bzw. Partnerschaft von ForscherInnen mit im pädagogischen Feld tätigen Personen (Design-Based Research Collective 2003: 7; (*6) Wang/Hannafin 2004: 2; Reinmann 2005: 61f. (*21)). Zweitens vom – das DBR besonders kennzeichnenden – iterativen Forschungsablauf. Gabi Reinmann (2005: 62) (*21) zufolge finden in Projekten des Design-Based Research Entwicklung und Forschung „in kontinuierlichen Zyklen von Gestaltung, Durchführung, Analyse und Re-Design statt; Invention, Analyse und Revision wechseln also einander ab" (detailliert siehe Reinmann/Sesink 2011: 11ff. (*24) und Euler 2014: 20ff. (*8)). Ein derartiger „Makrozyklus" muss wenigstens zweimal durchlaufen werden (Reinmann 2014: 66), weswegen DBR-Vorhaben in der Regel länger dauern, als die meisten anderen wissenschaftlichen Projekte im Bildungsbereich (vgl. Seufert 2014: 94). (*26) Dabei sind im Forschungsverlauf in erster Linie Verfahren einzusetzen, „mit denen man nicht Vorher-Gedachtes und Unerwartetes wahrnehmen und eine Verständigung darüber erreichen kann, welche Bedeutung ihm für das gemeinsame Projekt zugeschrieben wird" (Reinmann/Sesink 2011: 17). (*24) Dazu zählen u.a. Forschungstagebücher, protokollierte Teambesprechungen sowie Foto- und Videoaufnahmen von Prozessen und (Zwischen-)Produkten (vgl. ebd.). Diese fließen in die möglichst ausführliche und systematische Dokumentation sämtlicher Vorgänge eines Vorhabens ein, die zu einem „design case" komprimiert den wichtigsten Ausgangspunkt für die Gewinnung von Erkenntnissen in DBR-Projekten bildet (Edelson 2002: 116f.). (*7)

Daran ist erkennbar, dass Design-Based Research mit Verfahren operiert, die aus anderen – in erster Linie qualitativen – Forschungsrichtungen wohlbekannt sind. Entsprechend betonen AutorInnen aus dem Umfeld von DBR, „dass es sich hierbei *nicht* um eine neue wissenschaftliche Methodik handelt, sondern um eine anders gelagerte *Strategie* bzw. einen *Ansatz* in der Bildungsforschung" (Reinmann 2014: 66). (*22) Von der v.a. quantitativ angelegten und an naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen sowie Standards angelehnten *experimentellen* Forschung, die den „Wissenschaftsmarkt" (auch) im Bildungsbereich derzeit dominiert (Reinmann 2015:18f., 21), (*23) grenzt sich DBR zwar massiv ab (vgl. Reinmann 2005: 57, 63; (*21) Reinmann 2015, 21f. (*23)). Eine bedeutende Nähe weist es hingegen zur pädagogischen *Evaluationsforschung* auf (Reinmann 2015: 103). (*23) Jedoch dient die Evaluation im DBR nicht (lediglich) dem Zweck der Überprüfung der Erreichung der Ziele und Perfektionierung von dazu eingesetzten Interventionen. „Eingeflochtene" (d.h. in erster Linie formative) Evaluationsphasen finden im Rahmen von DBR-Projekten statt, um zu einem besseren Verständnis für

die Gründe zu gelangen, warum angestrebte Ergebnisse mit Hilfe der genutzten Methoden (nicht) erzielt wurden, woraus sowohl praktische als auch – und nicht zuletzt – theoretische Weiterentwicklungen resultieren (vgl. Reinmann 2005: 63f.; (*21) Reinmann 2015: 78 (*23)). Besonders eklatante Parallelen sind zur *Aktions- bzw. Handlungsforschung* (Action Research) feststellbar (Anderson/Shattuck 2012: 19). (*1) Der wichtigste Unterschied besteht darin, dass in die Erschließungs- und Entwicklungsprozesse einbezogene PraktikerInnen im DBR (im Gegensatz zu Action Research) nicht primär als Forschende betrachtet, sondern eher als ExpertInnen im gemeinsam bearbeiteten Feld angesehen werden, die ihre Kenntnisse und Erfahrungen in die Kooperation einbringen (vgl. Reinmann 2015: 102; (*23) Anderson/Shattuck 2012: 18f. (*1)). *(2)

Kreativität als Charakteristikum und Problem

Wie die Bezeichnung *Design*-Based Research besagt, stellt die *Gestaltung* einen zentralen charakterisierenden Aspekt dieses Ansatzes dar. Gabi Reinmann zufolge avanciert im DBR der Gestaltungsvorgang „zum Kristallisationspunkt für systematische Lernprozesse und zu einer Quelle für die Entwicklung von Theorien“ (Reinmann 2005: 61). (*21) Design bzw. Gestaltung definiert sie dabei – Baumgartner und Payr 1999 zitierend – als „einen aktiven schöpferischen Eingriff in eine vorab nicht festgelegte Situation, bei dem sich theoretisches und praktisches Wissen verbinden“ (ebd.). (*21) Damit wird auch klar, warum der Begriff der *Kreativität* innerhalb des DBR-Diskurses so häufig Erwähnung findet (siehe z.B. Edelson 2002: 17; (*7) Seufert 2014: 94; (*26) Peters/Roviró 2017: 21 (*19)). In einer aktuelleren Publikation bringt Reinmann (2014: 68) (*22) die Stellung dieses Terminus innerhalb des DBR-Konzeptes folgendermaßen auf den Punkt: „Kreativität hat einen legitimen oder notwendigen Platz in der Wissenschaft.“ Mit dem Argument, dass die schöpferische Entwicklung einen integrativen Bestandteil des Design-Based Research bildet, grenzt sie DBR auch von anderen pädagogischen Forschungszugängen ab, in denen solche Prozesse – wenn überhaupt – lediglich einen Gegenstand von Untersuchungen darstellen (vgl. ebd.: 67ff.). (*22)

Gleichzeitig weist Reinmann auf die Schwierigkeiten hin, die mit dem Versuch verbunden sind, wissenschaftliche mit kreativen Herangehensweisen zu verknüpfen. Sie stellt fest, dass es bestehenden auf die Förderung und Analyse schöpferischer Vorgänge abzielenden Verfahren „an einer Ordnungsstruktur und konsensfähigen Prinzipien oder Prozessen [mangelt], wie man sie von wissenschaftlichen Methoden kennt“ (ebd.: 67). (*22) Unter anderem damit begründet Reinmann, warum es innerhalb der empirischen Bildungsforschung so „schwer ist, Entwicklung im engeren Sinne (…) als eine wissenschaftliche Phase zu sehen“ (ebd.). (*22) Daraus resultiert die – unter entsprechend arbeitenden WissenschaftlerInnen lange bestehende – Tradition, „in der Darstellung ihrer Ergebnisse jede Spur der kreativen Prozesse zu tilgen, die zu ihnen geführt haben“ (ebd. Joergens 1977 zitierend). (*22) Auch in Hinblick auf die Präsentation von Design-Based Research-Vorhaben beanstandet Reinmann, dass dabei die Reduktion der Entwicklung auf eine „Interimsphase“ erfolgt, die „quasi im Huckepack-Verfahren in einen ansonsten wissenschaftlich legitimierten Prozess eingebaut, damit aber auch weitgehend unsichtbar gemacht“ wird (ebd.: 66). (*22) Ausgehend von der Frage „Kunst oder Wissenschaft?“ zieht sie in Zweifel, ob es angesichts des Widerspruchs zwischen den systematischen Herangehensweisen der Wissenschaft und den schöpferischen, sich an die Kunst annähernden Zugängen der Gestaltung grundsätzlich möglich ist, die Entwicklungsphase mit den vorausgehenden und nachfolgenden empirischen

Forschungsetappen vergleichbar (und erst recht gleichwertig) zu modellieren (vgl. ebd.: 76). (*22)

Als Ansatz zur Lösung dieses Problems plädiert Gabi Reinmann (2015: 97f. und 104f.) (*23) in ihren aktuellsten Publikationen dafür, den Begriff der Abduktion verstärkt im DBR-Diskurs zu berücksichtigen. Denn bei der Abduktion stellt es eine Grundvoraussetzung dar, „dass man überrascht ist: Man trifft auf etwas Unverständliches und Erklärungsbedürftiges“ (ebd.: 98). (*23) Um zu einem abduktiven Schluss zu gelangen, muss man waghalsige Annahmen machen und in Kauf nehmen, damit zu scheitern. Ein solcher Zugang zur Forschung bindet Reinmann zufolge kreative und wissenschaftliche Vorgänge aneinander und scheint sich demnach „perfekt in Problemlöseprozesse zu fügen, die iterativ-zyklisch sind wie die entwicklungsorientierte Bildungsforschung“ (ebd.). (*23) Von der Integration des mit dem Begriff verknüpften Denkens und Handelns verspricht sich Reinmann, Design-Based Research methodologisch einzuordnen und zu reflektieren, wobei sie davon überzeugt ist, dass diese Richtung erst in Folge dessen „eine echte Chance hat, als Forschungsparadigma anerkannt und praktiziert zu werden“ (ebd.). (*23)

Artistic Research

An den letzten Ausführungen wird deutlich, wie sehr VertreterInnen des Design-Based Research in Hinblick auf die Weiterentwicklung eigener Herangehensweisen an einer intensiveren Berücksichtigung von Gestaltungs- und Kreativitätsprozessen interessiert sind. In dieser Aufgeschlossenheit besteht nach Meinung des Autors eine bedeutende Grundlage für eine Kooperation des DBR mit Artistic Research. In der Folge wird der Zugang kurz dargestellt, um anschließend einige Parallelen zum DBR-Ansatz, aber auch manche (mögliche) Spannungsverhältnisse herauszuarbeiten.

Begriffliche Eingrenzung

Forschung durch die Kunst (Frayling 1993: 5) (*10) bzw. *Forschung in der Kunst* (Borgdorff 2009: 29f.) (*3) rückte in den 1990er Jahren – in Europa v.a. in Folge der bildungspolitischen Forderung an die Kunsthochschulen und -universitäten, sich stärker wissenschaftlich zu orientieren – in den Mittelpunkt des breiteren bzw. mit Fördergeldern dotierten Interesses (Borgdorff 2012: 34ff.; (*3) kritisch siehe Mörsch 2015: 77f. (*15)). Zentral war dabei das Postulat, dass die künstlerische Praxis einen wesentlichen Bestandteil sowohl des Forschungsprozesses als auch der Forschungsergebnisse darstellt (Borgdorff 2009: 30). (*3) Zwecks einer solchen Hervorhebung bezeichnete man diese Forschungsrichtung zunächst als *Practice-Led Research* (praxisorientierte Forschung). Zur klareren disziplinären Abgrenzung hat sich inzwischen der Ausdruck *Artistic Research* (künstlerische Forschung, hier mit AR abgekürzt) durchgesetzt (ebd.: 30f.; (*3) zu den verschiedenen in dem Zusammenhang verwendeten Termini siehe Borgdorff 2012: 108f. (*4)).

Aufgrund der inzwischen großen Verbreitung und vielfältigen Ausdifferenzierung der Methodologie (siehe ebd.; ebd.: 110ff.) (*4) gibt es heftige Kontroversen hinsichtlich der definitorischen Deutung bzw. der semantischen „Besetzung“ der sie etikettierenden Begriffe. Besonders konfliktgeladen verläuft der Diskurs zur Frage, ob sich eine solche Richtung von der wissenschaftlichen Forschung strikt abzugrenzen hat, indem sie das „genuin“ Künstlerische ihrer Prozesse

herausstreicht (siehe z.B. KUG o.J.;[12] (*12) FWF 2013: 3[11] (*11)), oder ob sie als eine – zwar eigenständige, aber doch – Variante der wissenschaftlichen Forschung betrachtet werden kann. Letztere Position vertritt der international angesehene AR-Experte Henk Borgdorff, der die „needless oppositions between artistic and academic research“ (Borgdorff 2012: 5)[4] (*4) anprangert. Er zieht Behauptungen in Zweifel, dass sich Kunst von der Wissenschaft durch ihre Besonderheit abhebt, „strikte Klassifizierungen und Begrenzungen zu umgehen und die Kriterien tatsächlich selbst zu schaffen (…)“ (Borgdorff 2009: 31).[3] (*3) Derartige Auffassungen basieren Borgdorffs Ansicht nach auf falschen Vorstellungen von akademischer Forschung, die in Wirklichkeit viel „weniger starr vordefiniert und damit beschränkt“ ist, als im AR-Diskurs oft unterstellt wird (ebd.: 32).[3] (*3)

Bei seiner eigenen Begriffsbestimmung von Artistic Research lässt Borgdorff den Dualismus von Kunst vs. Wissenschaft außen vor und orientiert sich stattdessen an der künstlerischen Praxis. Letztere ist ihm zufolge dann als Forschung zu betrachten, wenn sie dem Zweck dient, den Wissensstand und das Verstehen der Menschen zu erweitern, von Fragestellungen ausgeht, die für den bearbeiteten Kontext und die Kunstwelt relevant sind sowie für die Untersuchung geeignete Methoden anwendet, wobei Forschungsprozesse und Ergebnissee zu dokumentieren und in der Öffentlichkeit zu verbreiten sind (vgl. ebd.: 34).[3] (*3)

Analogien und (mögliche) Spannungsverhältnisse zu Design-Based Research

An der Schwerpunktsetzung auf praktische Arbeitsprozesse in dieser Begriffsbestimmung von Artistic Research werden bereits klare Analogien zum Design-Based Research deutlich. Denn innerhalb des DBR nimmt die Auseinandersetzung mit den „komplexen Situationen der sozialen Wirklichkeit“ (Peters/Roviró 2017: 21)[19] (*19) einen viel höheren Stellenwert ein, als bei den meisten anderen Zugängen der Bildungsforschung. Ebenso weist die vorhin dargestellte Betonung der Bedeutung von Gestaltung und Kreativität im DBR-Konzept auf seine große Nähe zu Ansätzen der künstlerischen Forschung hin.

Damit zusammenhängende – und in Hinblick auf potenzielle Kooperationen im höchsten Maße relevante – Parallelen beider Forschungsrichtungen sind besonders stark auf der methodischen Ebene zu erkennen. Die erste ist unmittelbar mit jener der Praxisorientierung verbunden. Henk Borgdorff beantwortet die Frage nach der Methodologie von Artistic Research folgenderweise: „[B]ei dieser Art von Forschung spielt praktisches Experimentieren eine grundlegende Rolle“ (ebd.: 43).[19] (*19) Die Entsprechung zum Ansatz des Design-Based Research ergibt sich aus dessen Verankerung in den „design experiments“. Die Übereinstimmung wird deutlich, wenn man hinterfragt, was innerhalb beider Zugänge unter „Experiment“ verstanden wird. Gabi Reinmann schreibt dazu, dass das qualitative Experiment im Vergleich zum naturwissenschaftlichen keine Hypothesen testet, sondern explorativ angelegt ist. DBR knüpft daran an, geht jedoch insofern noch einen Schritt darüber hinaus, als es auf das Erfinden von Neuem (statt auf das Entdecken von Bestehendem) ausgerichtet ist (vgl. Reinmann 2014: 72).[22] (*22) *(3) Fast im Gleichklang dazu postuliert Henk Borgdorff – Rubidge 2005 zitierend –, dass AR zumeist nicht hypothesen-, sondern entdeckungsgeleitet ist. Dabei würden KünstlerInnen in solchen Prozessen Untersuchungen auf Basis von Intuition, Vermutungen, Ahnungen und Möglichkeiten anstellen, auf die sie bei der Beschäftigung mit dem Unterwarteten bzw. Überraschendem stoßen (vgl. Borgdorff 2012: 80).[4] (*4) Dies weist große Ähnlichkeiten mit der – oben angeführten –

Argumentation von Reinmann (2015: 97f., 104f.) (*23) in Hinblick auf den Abduktionsbegriff auf. Eine zusätzliche Analogie der beiden Konzepte ergibt sich aus der häufigen Strukturierung von AR-Projekten in Form von „iteration loops“ (siehe z.B. Ars Electronica, o.J.), (*2) die mit der zyklischen Gestaltung von DBR-Vorhaben korrespondiert. Interessante Anknüpfungspunkte für eine Kooperation sind auch von den Ausführungen der DBR-Expertin Reinmann (2014: 73ff.) (*22) zum Raumverständnis, zum Zeitbewusstsein und zur Relevanz von Antinomien in entwicklungsorientierten Forschungsprozessen ableitbar. Im Gegenzug könnten Erkenntnisse aus dem AR-Bereich einige Ansätze zur Lösung vorhin angesprochener Probleme des DBR-Zugangs hinsichtlich der Berücksichtigung kreativer Vorgänge bieten. Z.B. ausgehend davon, dass ein „wichtiger methodischer Schwerpunkt künstlerischer Forschung (...) in der Einbindung und Erkundung der Körperlichkeit, der Materialität, der Situiertheit und der Performativität von Wissen“ besteht (Peters 2013: 8). (*20)

Allen offensichtlichen Übereinstimmungen zum Trotz ist zu bedenken, dass bei bisherigen Bemühungen, Ansätze des Artistic Research in Bildungskontexten anzuwenden (siehe z.B. Cahnmann-Taylor/Siegesmund 2008), (*5) auch Grenzen der Kooperation der künstlerischen mit der pädagogischen Forschung zutage getreten sind. Entsprechende Spannungsverhältnisse, die in den USA im Rahmen der langjährigen Arbeit im Bereich *Arts-Based Research* in Education festgestellt wurden, lassen sich (nach Mörsch 2015: 79f.) (*15) folgenderweise zusammenfassen:

Künstlerische Forschung	vs.	Pädagogische Forschung
Deutungsoffenheit		Verständlichkeit
Singularität bzw. Einmaligkeit		Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit
Ästhetische Formgebung		Dokumentationsnotwendigkeit
Suche nach neuen Fragen		Streben nach validen Antworten
Deklarierte Nutzlosigkeit künstlerischer Produktion		Nützlichkeit erziehungswissenschaftlicher Ergebnisse

Abb. 1: Spannungsverhältnisse zwischen künstlerischer und pädagogischer Forschung nach Mörsch 2015: 79f.

Solche Divergenzen könnten auch die Kooperation zwischen Artistic Research und Design-Based Research beträchtlich erschweren. Sie müssen dies aber nicht zwangsläufig tun. Denn erstens weichen die Arbeitsweisen des DBR in einigen Aspekten von jenen der „traditionellen“ Bildungsforschung ab, auf die die Pädagogik betreffenden Aussagen in der Tabelle abzielen. Zweitens gibt es innerhalb des Artistic Research (Unter-) Strömungen, auf die viele der Formulierungen in der Spalte zur künstlerischen Forschung nur eingeschränkt zutreffen (siehe z.B. oben zitierte Definition von AR nach Henk Borgdorff). Schließlich ist es auch möglich, die angesprochenen Spannungsverhältnisse als Herausforderungen zu begreifen, die die Zusammenarbeit erst richtig „spannend“ machen (sinngemäß siehe ebd.: 80). (*15)

Beispiel *Kunst- und Kulturvermittlung im Brennpunkt*

Wie herausfordernd der Versuch sein kann, Zugänge des Designs-Based Research in Projekten an den Schnitt- und Reibungsflächen zwischen Pädagogik und Kunst einzusetzen und welche Potenziale sich aus der Integration von Ansätzen der Artistic Research in die entsprechende Arbeit ergeben, soll hier anhand des Vorhabens *Kulturvermittlung im Brennpunkt* dargestellt werden, das sich zum Zeitpunkt der

Verfassung dieses Artikels (August 2016) ca. in der Halbzeit befindet. Dabei liegt der Fokus auf den mehrmaligen Präzisierungen bis hin zur Neuausrichtung des Gesamtkonzeptes im Verlauf der Arbeit, womit angestrebt ist, etwas Licht in die „Entwicklung als schwarzes Loch“ (Reinmann 2014: 64) (*22) im Forschungsprozess zu bringen.

Grundkonzept

Das Grundkonzept von *Kunst- und Kulturvermittlung im Brennpunkt* entstand als Antrag für das im Herbst 2014 vom Österreichischen Bildungsministerium ausgeschriebene p[ART]-Programm, in dessen Rahmen Förderungen für dreijährige Partnerschaften zwischen Schulen und Kultureinrichtungen vergeben wurden. Die eingebundene Schule war die Neue Mittelschule (früher Hauptschule) Salzburg-Lehen, an der der Autor des vorliegenden Beitrags das Fach „Kreative Mediengestaltung“ initiierte, in dem er seit 2010 selbst als Lehrender tätig ist. Als Kultureinrichtung beteiligte sich *subnet (Salzburger Plattform für Medienkunst und experimentelle Technologien)*, wobei der Obmann Marius Schebella als zentrale Ansprechperson fungierte und auch in die konzeptionelle Entwicklung eingebunden war.

Die Grundidee bestand darin, im Projektzeitraum 2015-2017 mit *subnet* kooperierende KünstlerInnen einzuladen, im Rahmen des Faches „Kreative Mediengestaltung“ mit SchülerInnen der 7. und 8. Schulstufe (13-15 Jahre, 10-15 Personen) im regulären Unterricht (2 Stunden in der Woche / teilweise geblockt) mehrwöchige Workshops durchzuführen. Die einzige Vorgabe, welche Art von Projekten dabei umzusetzen wären, bestand darin, dass es um kreative Gestaltung unter Zuhilfenahme medialer Mittel (im weitesten Sinne) geht. Denn es sollten bewusst möglichst viele Freiräume sowohl für Zugänge der KünstlerInnen als auch für die Entfaltung von Ideen der SchülerInnen gelassen werden. Außerdem war geplant, dass die beteiligten KünstlerInnen mindestens zwei Workshops abhalten, um beim nächsten von ihren Erfahrungen aus dem vorangehenden profitieren zu können. Als Hauptziel aus der Perspektive der Schule wurde die Weiterentwicklung des Unterrichtsgegenstands in Richtung der Integration aktuellster Formen der Medienkunst angeführt. Die Ziele aus der Perspektive der Kultureinrichtung bestanden im Kennenlernen der Sichtweisen der beteiligten SchülerInnen auf die Kunst und einem entsprechenden Austausch mit ihnen. Im Zuge dessen wurde hervorgehoben, dass die beiden im Projekt miteinander in Beziehung zu bringenden Welten – die Sphäre der zeitgenössischen Kunst auf der einen und die Lebenswelt der Jugendlichen in einem sozialen „Brennpunktviertel“ wie Lehen *(4) auf der anderen Seite – bisher kaum gemeinsame Berührungspunkte aufweisen. Die Antragsteller würden sich von dem Vorhaben einen gegenseitigen Annäherungsprozess dieser Welten versprechen.

Die – zunächst als „reines“ Design-Based-Research Projekt angelegte – begleitende Forschung wurde vom Autor (promovierter Pädagoge mit einem Forschungsschwerpunkt auf kreativ-partizipative Medienbildung) im Rahmen seiner Tätigkeit am Programmbereich *Zeitgenössische Kunst und Kulturproduktion* des Kooperationsschwerpunkts *Wissenschaft und Kunst* (Zusammenarbeit der Salzburger Universitäten Paris Lodron und Mozarteum) durchgeführt. Das Ziel des Forschungsvorhabens bestand in der Motivations- und Engagement-fördernden Gestaltung von Schulprojekten künstlerischer (Medien-) Bildung, wobei die Forschungsfragen (gekürzt widergegeben) folgenderweise lauteten:

1. Welche Arbeitsweisen sowie Inhalte der zeitgenössischen Kunst- und Kulturproduktion interessieren und inspirieren die beteiligten SchülerInnen in Hinblick auf die Durchführung eigener Projekte am meisten?
2. Welche Lehr- und Lernformen sowie methodischen Zugänge erweisen sich

als zielführend, um sie zu einer intensiven Mitwirkung an der Gestaltung solcher Projekte zu motivieren und um ihr Engagement im (längeren) Arbeitsverlauf zu fördern?
3. Wie können die Rahmenbedingungen der Institution Schule für die Durchführung derartiger Projekte optimal genutzt werden bzw. welche Möglichkeiten der Erweiterung entsprechender Handlungsräume gibt es?

(detailliert siehe Pasuchin 2015a) (*16)

Erste Durchführungsphase

Kunst- und Kulturvermittlung im Brennpunkt startete zu Beginn des Sommersemesters 2015, wobei hintereinander zwei über mehrere Monate verlaufende Workshops von zwei verschiedenen KünstlerInnen abgehalten wurden. Bei den Projektdurchführungen gab es eine klare Rollenverteilung zwischen der kunstvermittelnden und der forschenden Tätigkeit: Im Vorfeld erfolgte ein kurzes Briefing der jeweils beteiligten KünstlerInnen durch den wissenschaftlichen Begleiter und Klassenlehrer (Autor des Beitrags und Leiter des Gesamtvorhabens) zu den theoretischen sowie praktischen Projekthintergründen. Daraufhin fand ein längeres Gespräch statt, in dem die KünstlerInnen ihm ihre Ideen für die Gestaltung des Workshops vorstellten. Diese wurden in Hinblick auf Anpassungs- bzw. Weiterentwicklungspotenziale sowie mögliche (zu vermeidende) Probleme gemeinsam diskutiert. Im Projektverlauf beteiligte sich der Projektleiter nur auf Wunsch der KünstlerInnen in der Funktion des Lehrenden am Unterricht und konzentrierte sich auf die beobachtende Forscherrolle. Zwischen den Unterrichtsphasen führte er nach Bedarf Reflexionsgespräche mit den KünstlerInnen durch. Neben der Video- und/oder Audiodokumentation sämtlicher Prozesse setzte er mehrere weitere Instrumente der (v.a. qualitativen) Sozialforschung ein: Fragebögen zu den Erwartungshaltungen und Erfahrungen der SchülerInnen, Gruppendiskussionen mit allen Beteiligten sowie abschließende Interviews mit ausgewählten Jugendlichen und der/dem jeweiligen KünstlerIn.

Auf die gesamten Forschungsergebnisse kann hier nicht eingegangen werden – einerseits aus Platzgründen und andererseits, weil der Fokus des vorliegenden Artikels sich auf die Entwicklung des Konzepts des Vorhabens richtet. Als dessen gravierende Schwäche stellte sich bald heraus, dass die erste Forschungsfrage im Rahmen des Projekts nicht zu beantworten war. Das Ziel, herauszufinden, welche Zugänge der zeitgenössischen Kunst- und Kulturproduktion die SchülerInnen besonders interessieren, sollte ursprünglich folgenderweise erreicht werden: Zu Beginn jedes Semesters würden mehrere KünstlerInnen eingeladen, um einige ihrer – nach Möglichkeit voneinander stark divergierender – Ansätze und Produktionen zu präsentieren. Von ihnen hätten die Jugendlichen zwei Personen für die Durchführung von Workshops auswählen können. Diese (im Vorfeld durchaus realistisch anmutende) Herangehensweise erwies sich im Projektverlauf als wenig praktikabel. Nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass viele der KünstlerInnen, mit denen *subnet* zusammenarbeitet, ihren Tätigkeitsschwerpunkt in anderen Städten als Salzburg haben und deswegen nicht regelmäßig an der Unterrichtsgestaltung teilnehmen hätten können, was die Auswahlmöglichkeiten extrem einschränkte. Auch der Problemlösungsansatz, dass die – durch den Projektleiter und den Obmann von subnet eingebundenen – KünstlerInnen den SchülerInnen mehrere ihrer Zugänge anhand der Vorführung und Erläuterung eigener Arbeitsbeispiele zur Auswahl geben, ging nicht auf. Eine aus den Prozessbeobachtungen und Reflexionsgesprächen mit allen Beteiligten extrahierte Ursache dafür bestand darin, dass es den KünstlerInnen nicht gelang, den Jugendlichen verständlich zu machen, was sie in ihrer schöpferischen Arbeit taten. Deswegen wurde den SchülerInnen nicht klar, was aus den Präsentationen der KünstlerInnen in Hinblick darauf resultierte, was sie konkret im Rahmen ihrer Projekte machen könnten. Das war einer der Gründe dafür, warum beim ersten Workshop eine (Video-) Produktion

entstand, mit dessen Qualität sowohl der Projektleiter als auch der beteiligte Künstler wenig zufrieden war und der zweite (ein Computermusikprojekt) mehr oder weniger scheiterte. *(5)

Dass es zu Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen SchülerInnen und KünstlerInnen kommen würde, war für den Leiter des Vorhabens nicht ganz unerwartet – siehe Verweis auf den „Brennpunkt“ im Projekttitel sowie Formulierungen in der Beschreibung des Grundkonzepts in Hinblick auf das Ziel des „Annäherungsprozesses unterschiedlicher Welten“. Am Schluss der ersten Projektphase setzte er sich intensiver (als bereits davor) mit auf den Bildungsbereich bezogenen Ungleichheitsforschungen und den damit zusammenhängenden Ambivalenzen von Projekten wie diesem auseinander. Seine entsprechenden Publikationen (v.a. Pasuchin 2015b (*17) und Pasuchin 2016 (*18)) legt er ab da den beteiligten KünstlerInnen vor und diskutiert sie mit ihnen im Vorfeld ihrer Mitwirkung am Vorhaben.

Zweite und dritte Durchführungsphase

Ob diese (für DBR-Prozesse charakteristische) Rückkoppelung an die Theoriebildung und die damit einhergehende kritische Reflexion der ersten Phase sich tatsächlich positiv auf die Praxis ausgewirkt hat, ist schwer festzustellen. Faktum ist aber, dass die im Wintersemester 2015/16 (mit einer anderen SchülerInnengruppe und teilweise von anderen KünstlerInnen) abgehaltenen Workshops bedeutend besser verliefen als jene zuvor. Die teilnehmenden Jugendlichen waren beträchtlich motivierter, engagierter und v.a. selbstständiger, den KünstlerInnen machte die Tätigkeit sichtlich mehr Spaß und auch die Endprodukte waren qualitativ um einiges hochwertiger.

Ein wichtiger Grund für diesen Fortschritt bestand in den vorteilhafteren Zugangsweisen der KünstlerInnen in Hinblick auf die zweite Forschungsfrage – jener danach, welche Lehr- und Lernformen sowie Methoden sich als zielführend für ihre Vermittlungsarbeit erweisen. Das hing beim ersten Workshop in diesem Semester damit zusammen, dass er von jenem Künstler geleitet wurde, dessen Computermusikprojekt beim Durchlauf davor scheiterte. Aus der Erfahrung heraus und eventuell auf Basis der Reflexionsgespräche mit dem Projektleiter agierte er diesmal völlig anders. Z.B. führte er seine Klangwerke nicht nur in Form von Ton- und Videobeispielen vor, sondern veranstaltete eine Liveaufführung – und das in einem Schulraum, der sich bedeutend besser als die Klasse dafür eignete. Außerdem regte er die SchülerInnen viel intensiver (und erfolgreicher) zum eigenständigen Entdecken von Klängen und zum Experimentieren damit an. Die beiden LeiterInnen des zweiten Workshops (die im weiteren Verlauf auch intensiv in die konzeptionelle Arbeit eingebunden wurden) setzten noch mehr auf explorative und selbsttätigkeitsorientierte didaktische Verfahren. Sie gaben lediglich eine Grundtechnik vor und animierten die SchülerInnen dazu, sowohl in Hinblick auf die Inhalte als auch die Umsetzung das gesamte Projekt eigenverantwortlich zu gestalten. Einer der entsprechenden Ansätze bestand darin, dass die Jugendlichen in Kleinstgruppen unter Zuhilfenahme der eigenen Smartphones selbstständig Videoaufnahmen in ihrem Stadtteil durchführten, die in das Endprodukt – ein interaktives, mithilfe einer Handy-App erstelltes Computerspiel – integriert wurden. Darin war auch eine Annäherung an die Antwort auf die dritte Forschungsfrage zu erkennen, die darauf abzielte, Möglichkeiten der Erweiterung von Handlungsräumen der Jugendlichen im schulischen Kontext zu erschließen.

In der dritten, mit einer weiteren Klasse durchgeführten Projektphase im Sommersester 2016 war jedoch (wieder) ein Abfall der Motivation und des Engagements der SchülerInnen zu beobachten. Das hatte u.a. damit zu tun, dass

diesmal eine Umsetzung mit einer 7. Schulstufe versucht wurde, während die Arbeit bisher mit SchülerInnen der 8. Schulstufe stattfand. Dabei agierten die Jugendlichen bedeutend „kindlicher“, was nicht zuletzt zu einem merklichen Abfall der Motivation und des Engagements der an der Etappe beteiligten KünstlerInnen selbst führte. Als ein weiterer Grund für die Schwierigkeiten konnte der Mangel an einem Austausch zwischen allen KünstlerInnen, die im Rahmen des Vorhabens bereits Workshops abgehalten hatten, festgestellt werden. Denn die drei WorkshopleiterInnen in diesem Semester hatten (bis auf einen, der bereits in der ersten Phase ein Projekt gestaltete) kaum die Möglichkeit, vorangehende Arbeitsweisen kennen zu lernen. Das machte es ihnen z.B. unmöglich, von den positiven Erfahrungen der KollegInnen aus der zweiten Etappe des Vorhabens zu lernen und verhinderte folglich den Projektfortschritt. Das Problem ist durchaus auf der konzeptionellen Ebene angesiedelt. Denn der Projekteiter war sich von Anfang an der – in der Literatur ausführlich behandelten (vgl. z.B. Mörsch 2005: 17) (*14) – Notwendigkeit eines Austausch aller Beteiligten bei solchen Vorhaben bewusst. Aufgrund von Ressourcenknappheiten, unter denen derartige Unternehmungen meistens leiden (vgl. ebd.), hoffte er aber, mit Kosten verbundene größere Meetings vermeiden zu können. Stattdessen setze er auf – auf seinen eigenen Beobachtungen basierende und mit Projektbeispielen unterstützte – Beratungen der KünstlerInnen. Da der Plan nicht aufging, werden in Zukunft – u.a. mit Hilfe einer Budgetumschichtung – regelmäßige Treffen sämtlicher in das Vorhaben involvierter KünstlerInnen und des Obmanns von subnet sowie des Projektleiters veranstaltet. Das erste davon wurde bereits im Juni 2016 abgehalten. Dabei fand neben dem Erfahrungsaustausch ebenfalls die Besprechung möglicher Verbesserungen hinsichtlich der gesamtkonzeptionellen Ausrichtung statt, womit die KünstlerInnen auch in den Forschungsprozess eingebunden wurden.

Neuausrichtung

Der Erreichung des Ziels, den Projektfortschritt insgesamt zu befördern, kam zugute, dass kurz zuvor ein Forschungsprogramm ausgeschrieben wurde, im Rahmen dessen die Chance besteht, das Vorhaben ab dem übernächsten Schuljahr (2017/16) auf eine finanziell viel breitere Basis zu stellen, wobei das nächste (2016/17) dazu dienen soll, die entsprechenden Ansätze im kleineren Rahmen in der Art eines „Pretests“ zu erproben. U.a. aus der Arbeit am Projektantrag, der beim oben angesprochenen Meeting diskutiert wurde, resultierten einige konzeptionelle Neuerungen. Die wichtigsten davon werden in Folge ausgehend von den Gründen, die zu ihnen geführt haben, kurz dargestellt:

- Auf der Ebene der *praktischen Durchführung* ist die Anpassung nicht zuletzt aus dem Bedarf entstanden, den mit der ersten Forschungsfrage verbundenen Anspruch einzulösen, den SchülerInnen mehrere künstlerische Zugänge zur Auswahl zu geben. Außerdem geht es im Zuge dessen auch – entsprechend der dritten Forschungsfrage – darum, den Handlungsraum bei Schulprojekten zu erweitern. Die Neuausrichtung besteht darin, das Vorhaben an das jährlich jeweils im September in Hallein (kleinere Stadt in der Nähe von Salzburg) stattfindende Festival *Schmiede* zu binden, das eng mit *subnet* kooperiert. Bei dem Event treffen sich jährlich Mitte September für zehn Tage rund 250 KünstlerInnen aus über 20 Nationen, um (z.T. gemeinsam) Werke im Spannungsfeld von Kunst und neuen Medien zu erarbeiten sowie vor ca. 2000 BesucherInnen zu präsentieren. Der Plan ist, ab dem nächsten Schuljahr zu Beginn die SchülerInnen vor der Abschlussvorführung zum Festival einzuladen. Dabei sollen sie sich von mehreren KünstlerInnen ihre Werke in der Entstehungsphase zeigen und erklären lassen sowie mit ihnen darüber diskutieren. Erst ausgehend davon werden sich die beteiligten Jugendlichen überlegen, welche eigenen Projekte sie entwickeln wollen und wie sie das tun können. An diesen sollen sie das ganze Schuljahr (und nicht wie bisher nur ein Semester lang) arbeiten und die Ergebnisse sowie die dahinter stehenden Prozesse am Schluss bei einem anderen Kunstfestival präsentieren. Dabei sollen sie Unterstützung von – nach Möglichkeit von den SchülerInnen beim Festival selbst ausgewählten – MedienkünstlerInnen erhalten.

- Auf der *Forschungsebene* stand hinter der Neuorientierung die im Verlauf des Vorhabens wachsende Einsicht des Projektleiters, dass die dabei stattfindenden Prozesse mit Verfahren des Design-Based-Research alleine nicht eingehend zu erfassen sind. V.a. die wissenschaftliche Begleitung der kreativen Vorgänge bedarf (zusätzlich) einer explizit künstlerischen Forschungsperspektive. *(6) Deswegen soll in Zukunft neben dem DBR-Ansatz auch der Zugang des Artistic Research als zweite forschungsmethodologische „Säule“ einbezogen werden. Daraus resultieren u.a. folgende drei zentrale Anpassungen: Erstens eine bewusste(re) Fokussierung auf die medienkulturellen Erfahrungen und Handlungen der beteiligten Jugendlichen. Ihre Korrespondenzen mit aktuellen Zugängen der Medienkunst sollen untersucht und darauf basierend als Ausgangspunkte für den Austausch der SchülerInnen mit den KünstlerInnen in Hinblick auf ihre eigenen Projektentwicklungen genutzt werden. Zweitens die Abhaltung öffentlicher Präsentationen der Ergebnisse der Workshops durch die SchülerInnen, wobei darin die Vorstellungen der (Forschungs-)Prozesse, die zu ihnen geführt haben, integriert werden sollen. *(7) Drittens eine intensive(re) Einbindung der teilnehmenden Jugendlichen in der Rolle von künstlerisch Forschenden. Letzteres soll durch die verstärkte Berücksichtigung ihrer individuellen und selbstständigen Zugänge zur Medienkunst in allen Phasen des Vorhabens gewährleitet werden – u.a. durch die Schwerpunktlegung der Arbeit der beteiligten KünstlerInnen auf die Unterstützung der SchülerInnen bei der Entfaltung ihrer persönlichen Ausdrucksweisen. Davon sind auch Fortschritte bezüglich der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage nach motivierenden und das Engagement fördernden Lehr- und Lernformen zu erhoffen.

Der letzte bisherige Entwicklungsschritt im Gesamtvorhaben bestand in der Verfassung des vorliegenden Artikels. Denn das eröffnete dem Autor die Möglichkeit, alle Prozesse in Bezug auf die Konzeptentwicklung rekapitulierend zusammenzufassen und sie in die Rahmen von Design-Based Research und Artistic Research einzuordnen. Dabei ist in Hinblick auf den zweitgenannten Ansatz eine teilweise Co-Autorenschaft der auf Artistic Research spezialisierten Kunstwissenschaftlerin und Künstlerin Sonja Prlić sowie des Künstlers und Kurators Karl Zechenter hervorzuheben. Erstens wegen der intensiven Kooperation mit ihnen bei der Formulierung des neuen Forschungsantrags und zweitens, weil der gesamte Abschnitt zu Artistic Research auf ihren Anregungen basiert.

(Zwischen-) Fazit

Bei allen positiven Erfahrungen des Autors in der Zusammenarbeit mit VertreterInnen des Artistic Research und seiner Vorfreude auf die entsprechenden weiteren Schritte ist jedoch auch folgende AR-Definition zu bedenken: „Artistic research is research where the artist makes the difference“. Mit dieser Aussage bringt Henk Borgdorff (2012: 50) (*4) seine Überzeugung auf den Punkt, dass es (zumeist) notwendig ist, KünstlerIn zu sein, um künstlerisch-forschend tätig zu werden (vgl. ebd.). Im Umkehrschluss gilt das ebenso für BildungswissenschaftlerInnen. Insofern geht es bei einer Kooperation zwischen der pädagogischen und der auf die Künste bezogenen Forschung keinesfalls um eine Perspektivenverschmelzung und erst recht nicht um einen „Rollentausch“. Vielmehr stehen dabei v.a. folgende zwei Fragen im Vordergrund:

1. Welche Vorteile für den gesamten Projektfortschritt können sich aus einer Zusammenarbeit in Hinblick auf die Durchführung konkreter *interdisziplinärer* Forschungs- und Praxisvorhaben ergeben?
2. Was kann der eine Bereich von den Ansätzen des jeweils anderen lernen bzw. wie können die Gebiete durch die Kooperation in Hinsicht auf eine *disziplinäre* Weiterentwicklung voneinander „profitieren“?

In Bezug auf die begleitende Forschung zu von KünsterInnen durchgeführten schulischen Vermittlungsprojekten lautet – auf den Erfahrungen mit dem beschriebenen Vorhaben basierend – eine der wichtigsten Antworten auf die erste Frage folgenderweise: Eine Kombination der Ansätze unterstützt alle an solchen Unternehmungen Beteiligten dabei, beide für das Gelingen der Arbeit zentralen

Perspektiven im Blick zu behalten – sowohl jene der Pädagogik als auch die der Kunst. Die dargestellten Analogien der Methodologien erleichtern es im Zuge dessen, kontraproduktive Konkurrenzverhältnisse zwischen pädagogischen und künstlerischen Bestrebungen – wie sie z.B. im Rahmen der Bemühungen im Bereich *Arts-Based Research in Ed*ucation zu beobachten waren – zu vermeiden. Stattdessen besteht die Möglichkeit, sich auf das dem Design-Based- und dem Artistic-Research gemeinsame Hauptziel zu konzentrieren: Auf die Erschließung von Potenzialitäten für die Praxisentwicklung und die Theoriebildung. Dem Erreichen dieses Ziels kommt am meisten zugute, dass es sowohl innerhalb des DBR- als auch des AR-Zugangs nicht als Scheitern interpretiert wird, wenn sich Vorannahmen bei ihrer Erprobung in der Realität als falsch erweisen. Vielmehr dienen daraus resultierende Erkenntnisse als Inspirationsquellen für die Entdeckung wenn nicht sogar Erfindung von Neuem.

Damit eng zusammenhängend besteht eine (von vielen) Antworten auf die zweite Frage darin, dass beide Forschungszugänge von einander nicht zuletzt durch die gegenseitige Bestärkung in der Schwerpunktlegung auf die *Gestaltung als Forschung* „profitieren“ können. Das schließt u.a. die Anerkennung der (schöpferischen) Entwicklung als eines in seiner Bedeutung nicht genug zu wertschätzenden Aspekts wissenschaftlicher Arbeit ein, was die Betrachtung bzw. Achtung der konzeptionellen Tätigkeit als einen essentiellen kreativen Forschungsprozess inkludiert.

//Zur Person

Iwan Pasuchin

Iwan Pasuchin ist diplomierter Komponist und promovierter (Medien-) Pädagoge. Seinen Tätigkeitsschwerpunkt hat er an der Universität Mozarteum Salzburg, an der er seit 1998 unterrichtet, Forschungsprojekte leitet sowie Universitätslehrgänge initiierte und durchführte. Das zentrale Arbeits- und Forschungsthema dabei ist kreativ-partizipative Medienbildung. In diesem Bereich ist er auch an verschiedenen Universitäten und Hochschulen in Österreich und Deutschland als Gastdozent bzw. Vortragender tätig und hat dazu zahlreiche Publikationen verfasst. Seit 2008 führt er unter dem Titel „WeTube / Denen zeigen wir’s!“ mehrfach ausgezeichnete Projekte kreativ-partizipativer Medienbildung mit Kindern und Jugendlichen an Schulen in ganz Österreich und im Rahmen von LehrerInnen-(Fort-)Bildungen durch, woraus sich das an einer Neuen Mittelschule in Salzburg angebotene und von ihm unterrichtete Fach „Kreative Mediengestaltung“ entwickelt hat. Diese Erfahrungen bringt er aktuell in seine Mitwirkung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg und am Programmbereich „Zeitgenössische Kunst- und Kulturproduktion“ des Kooperationsschwerpunkts der Universität Salzburg und der Universität Mozarteum Salzburg „Wissenschaft und Kunst“ ein.

www.iwan-pasuchin.net

//Literaturnachweise

*1 Anderson, Terry/Shattuck, Julie (2012): Design-based research: A decade of progress in educational research? In: Educational Researcher, 41(1), S. 16-25.

*2 Ars Electronica (Hg.). (o.J.): Art-Based Research. Online unter http://stageofparticipation.org/art-based-research (14.7.2016).

*3 Borgdorff, Henk (2009): Die Debatte über Forschung in der Kunst. In: Rey, Anton/Schöbi, Stefan (Hg.): Künstlerische Forschung: Positionen und Perspektiven. Zürich: ZHdK, S. 23-51.

*4 Borgdorff, Henk (2012): The conflict of the faculties: Perspectives on artistic research and academia. Amsterdam: Leiden University Press.

*5 Cahnmann-Taylor, Melisa/Siegesmund, Richard (Hg.) (2008): Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice. New York/London: Routledge.

*6 Design-Based Research Collective (2003): Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. In: Educational Researcher, 32(1), S. 5-8.

*7 Edelson, Daniel C. (2002): Design Research: What We Learn When We Engage in Design. In: The Journal Of The Learning Sciences, 11(1), S. 105-121.

*8 Euler, Dieter (2014): Design-research – a paradigm under development. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F.E. (Hg.) (2014): Design-Based Research. Stuttgart: Franz Steiner, S. 15-44.

*9 Euler, Dieter/Sloane, Peter F.E. (Hg.) (2014): Design-Based Research. Stuttgart: Franz Steiner.

*10 Frayling, Christopher (1994): Research in Art and Design. In: Royal College of Art Research Papers, 1(1), S. 1-5.

*11 FWF – Der Wissenschaftsfonds (Hg.) (2013): Programm zur Entwicklung und Erschließung der Künste (PEEK). Online unter www.fwf.ac.at/fileadmin/files/Dokumente/FWF-Programme/PEEK/ar_PEEK_dokument.pdf (31.8.2016).

*12 KUG – Kunstuniversität Graz (Hg.) (o.J.): Arts-based Research. Online unter www.kug.ac.at/en/arts-science/arts-science/entwicklung-und-erschliessung-der-kuenste.html (30.8.2016).

*13 McKenney, Susan/Reeves, Thomas C. (2013): Systematic Review of Design-Based Research Progress. Is a Little Knowledge a Dangerous Thing? In: Educational Researcher, 42 (2), S. 97-100.

*14 Mörsch, Carmen (2005): Kinder, Lehrende, KünstlerInnen und BegleitforscherInnen machen keine Kunst (wen kümmert´s, wer das, was sie machen, wie bezeichnet) mit Medien – digitalen und analogen (mit was auch sonst). In: Mörsch, Carmen/Lüth, Nanna (Hg.): Kinder machen Kunst mit Medien: Ein/e ArbeitsbDVchD. München: kopead, S. 12-19.

*15 Mörsch, Carmen (2015): Undisziplinierte Forschung. In: Badura, Jens et al. (Hg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 77-80.

*16 Pasuchin, Iwan (2015a): Kunst- und Kulturvermittlung im Brennpunkt. Online unter www.w-k.sbg.ac.at/zeitgenoessische-kunst-und-kulturproduktion/forschung/drittmittelprojekte/p-art.html (25.8.2016).

*17 Pasuchin, Iwan (2015b): Kunst- und Kulturvermittlung im Brennpunkt. Ambivalenzen einer (vermeintlich) unprätentiösen Zielsetzung. In: p/art/icipate – Kultur aktiv gestalten, 6. Online unter https://www.p-art-icipate.net/kunst-und-kulturvermittlung-im-brennpunkt(25.8.2016).

*18 Pasuchin, Iwan (2016): „Diplomatenkinder sind doch keine Ausländer!“ Grenzen des Klassenkampfes vom Klassenzimmer aus am Beispiel des medienpädagogischen Projektes Lehen Style. In Kronberger, Silvia/Kühberger, Christoph/Oberlechner, Manfred (Hg.): Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung. Innsbruck: Studienverlag, S. 136-143.

*19 Peters, Maria/Roviró, Bàrbara (2017): Fachdidaktischer Forschungsverbund FaBiT: Erforschung von Wandel im Fachunterricht mit dem Bremer Modell des Design-Based Research. In: Doff, Sabine/Komoss, Regine (Hg.): Making Change Happen: Wandel im Fachunterricht analysieren und gestalten. Wiesbaden: VS, S. 19-32.

*20 Peters, Sibylle (2013): Das Forschen aller – Ein Vorwort. In: Peters, Sibylle (Hg.): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 7-21.

*21 Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 33(1), 52-69.

*22 Reinmann, Gabi (2014): Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird

Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F.E. (Hg.): Design-Based Research. Stuttgart: Franz Steiner, S. 45-61.

*23 *Reinmann, Gabi (2015): Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Online unter http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader_Entwicklungsforschung_Jan2015.pdf(15.8.2016).*

*24 *Reinmann, Gabi/Sesink, Werner (2011): Entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Diskussionspapier). Online unter http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf(15.8.2016).*

*25 *Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (2013): Einführung: Forschung in der Kulturellen Bildung. Online unter www.kubi-online.de/artikel/einfuehrung-forschung-kulturellen-bildung (30.8.2016).*

*26 *Seufert, Sabine (2014): Potenziale von Design Research aus der Perspektive der Innovationsforschung. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F.E. (Hg.): Design-Based Research. Stuttgart: Franz Steiner, S. 79-96.*

//Fussnoten

* 1 *Für einen Ein- und Überblick zu dieser Thematik siehe Reinwand-Weiss (2013) und die damit zusammenhängenden Texte.*

* 2 *Nicht zuletzt damit wird argumentiert, dass bei Design-Based Research „trotz allen praktischen Problemlösewillens die Frage der Wissenschaftlichkeit nicht zu kurz“ kommt (Reinmann 2005: 67). Das dient auch als Begründung, warum dieser Zugang „mehr Chancen hat als bisherige Versuche integrativer Ansätze, sich in der wissenschaftlichen Landschaft einen Platz zu erobern“ (ebd.: 66).*

* 3 *Das bedeutet nicht, dass im DBR keine Formulierung von Hypothesen stattfindet. Jedoch werden diese im Falle, dass sie sich als nicht zutreffend erweisen, nicht verworfen, sondern als Ausgangspunkt für die Entwicklung modifizierter forschungsleitender Annahmen betrachtet (Euler 2014: 19).*

* 4 *Lehen ist einer jener Stadtteile der Stadt Salzburg, die prozentuell den höchsten Anteil sozio-ökonomisch exkludierter BürgerInnen bzw. solcher mit Migrationshintergrund aufweisen. Entsprechend ist auch die Zusammensetzung der SchülerInnenschaft an der Neuen Mittelschule Lehen.*

* 5 *Eine detaillierte Analyse aller Ursachen der Probleme kann im vorliegenden Artikel aus Platzgründen nicht vorgenommen werden. Da eine oberflächliche Darstellung der Projektverläufe sowohl den teilnehmenden SchülerInnen als auch den beteiligten KünstlerInnen nicht gerecht werden würde, wird hier darauf fast gänzlich verzichtet. Deswegen erfolgt ebenso lediglich die namentliche Erwähnung jener am Projekt beteiligten KünstlerInnen, die intensiv in die (Weiter-)Entwicklung des Gesamtkonzepts eingebunden waren.*

* 6 *Der Projektleiter ist zwar selbst (auch von der Grundausbildung her) Künstler und hat zahlreiche (medien-) künstlerische Projekte an Schulen durchgeführt. Mit Ansätzen der künstlerischen Forschung kam er aber erst im Verlauf der vorerst letzten Phase des hier beschriebenen Vorhabens in Berührung.*

* 7 *Bisher wurden solche Präsentationen im Bestreben nach der Herstellung eines „geschützten Rahmens“ nicht veranstaltet. Denn bei allen Vorteilen des Arbeitens auf eine Vorführung hin (v.a. in Hinblick auf den Aspekt der Motivation und des Engagements) besteht in Vermittlungskontexten mit „benachteiligten“ Kindern immer auch die Gefahr ihrer öffentlichen Zurschau- bzw. Bloßstellung. Um diesem Problem entgegenzuwirken, fühlen sich die beteiligten KünstlerInnen oft dazu verpflichtet, massiv in die Gestaltung der Endproduktionen einzugreifen, was im Widerspruch zu selbsttätigkeitsorientierten didaktischen Ansätzen steht (vgl. Mörsch 2005: 18). Der Lösungsansatz im vorliegenden Projekt besteht darin, nicht nur die Produkte, sondern auch die dahinter stehenden Prozesse (v.a. jene im Bereich der künstlerischen Forschung) zu präsentieren und mit dem Publikum zu diskutieren.*