//Iwan Pasuchin

Kunst- und Kulturvermittlung im Brennpunkt

Ambivalenzen einer (vermeintlich) unprätentiösen Zielsetzung

Im Februar 2015 startete eine auf drei Jahre anberaumte wissenschaftlich begleitete Kooperation zwischen einer Neuen Mittelschule in einem „Brennpunktviertel“ der Stadt Salzburg und der Salzburger Plattform für Medienkunst und experimentelle Technologien *subnet*. *(1) **Da sich das Projekt zum Zeitpunkt der Verfassung des Beitrags in der Anfangshase befindet, erfolgt im vorliegenden Artikel vorrangig die Darstellung seiner Zielsetzung, wobei in erster Linie die Herausarbeitung ihr inhärenter Ambivalenzen stattfindet. Daraufhin werden die Forschungsfragen, Rahmenbedingungen sowie Forschungsmethoden der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt und davon ausgehend weitere Widersprüche des Gesamtvorhabens behandelt. Die Beachtung dieser Diskrepanzen gemeinsam mit jenen der Zielsetzung in sämtlichen Phasen der empirischen Untersuchung weist das Potenzial auf, Ansätze für Schritte zur Überwindung der Diskriminierungen von Kindern und Jugendlichen im Bildungssystem auf Basis ihres sozio-ökonomischen Hintergrunds und damit einhergehend ihres geringen kulturellen Kapitals aufzuzeigen.**

Zielsetzung und ihre Ambivalenzen

Die auf den ersten Blick recht unprätentiöse Zielsetzung des Vorhabens „Kunst- und Kulturvermittlung im Brennpunkt“ besteht darin, Wege zu einer die Motivation und das Engagement fördernden Gestaltung von sich über mehrere Wochen erstreckenden Vermittlungsprojekten zu finden und aufzuzeigen, die von (Medien-)Kunst- und Kulturschaffenden im Rahmen des (Regel-)Unterrichts an einer Schule mit einem hohen Anteil unterprivilegierter Kinder und Jugendlicher durchgeführt werden. Vereinfacht formuliert geht es darum, die beteiligten SchülerInnen zu einer aktiven Mitwirkung an der Planung und Entwicklung von Produktionen zeitgenössischer (Medien-)Kunst zu inspirieren und sich darum zu bemühen, dass ihnen die Arbeitsprozesse – auch über längere Zeiträume hinweg – Spaß machen und Freude bereiten. Bei genauerer Betrachtung erschließen sich jedoch massive Widersprüche bzw. Ambivalenzen dieser Intention, die in Hinblick auf die Entwicklung des Forschungsdesigns sowie die Durchführung der wissenschaftlichen Begleitung große Herausforderungen darstellen.

Ambivalenz 1: Hochkultur vs. Lebenswelt der Projektbeteiligten (Ästhetische Ebene)

Die erste und wichtigste solcher Polaritäten besteht darin, dass die Sphäre der Hochkultur – zu der die zeitgenössische Kunst allen aktuellen Demokratisierungsbestrebungen zum Trotz gehört – in einem diametralen Antagonismus zu jenen kulturellen Kommunikations- und Ausdrucksformen steht, welche die Lebenswelt der am Gesamtprojekt beteiligten Jugendlichen prägen. Wie Pierre Bourdieu in seinem Hauptwerk *Die feinen Unterschiede* hinwies, separieren sich Angehörige höherer Klassen von Mitgliedern anderer Schichten durch ihren „Geschmack“ (Bourdieu [1979] 1993: 18, 25). (*8) Dieser äußert sich nicht zuletzt im Kunst- und Kulturkonsum, weswegen sich Letzterer besonders „zur Erfüllung einer gesellschaftlichen Funktion der Legitimierung sozialer Unterschiede“

eignet (ebd.: 27). (*8) Entsprechende Klüfte werden durch den Aufschwung der „avantgardistische[n] Kultur“ (ebd.: 18) (*8) bzw. der „modernen Kunst“ (ebd.: 23) (*8) zusätzlich verbreitert. Denn damit geht zumeist die explizite Abgrenzung von sämtlichen Formen der „populäre[n] Ästhetik“ einher und demnach die systematische „Ablehnung aller Leidenschaften, Gefühle, Empfindungen, mit denen sich die ‚gewöhnlichen‘ Menschen in ihrem ‚gewöhnlichen‘ Dasein herumschlagen“ (ebd.). (*8) Das bildet Bourdieu zufolge den Grund dafür, warum sich „das Publikum aus den unteren Klassen gegen jede Art formalen Experimentierens“ sperrt (ebd.), das seiner Meinung nach ein charakteristisches Merkmal der zeitgenössischen Kunst- und Kulturproduktion darstellt (vgl. ebd.). (*8)

Bei Kunst- und Kulturvermittlungsprojekten führt das oft dazu, dass Jugendliche, die – um in Bourdieus (ebd.: 196ff.; 1983: 185ff.) (*8) Diktion zu bleiben – geringes „kulturelles Kapital“ aufweisen, wenig Motivation zur aktiven Teilnahme an solchen Vorhaben aufbringen und sich v.a. im Arbeitsverlauf nur begrenzt engagieren. Die Leiterin des *Institute for Art Education* der Zürcher Hochschule der Künste, Carmen Mörsch, begründet das in Anlehnung an Bourdieu damit, dass auch die Kultursphäre und folglich ebenso die kulturelle bzw. künstlerische Vermittlungsarbeit Bestandteile eines ökonomischen Systems bilden, das durch „Tauschgeschäfte“ am Laufen gehalten wird. Heranwachsende aus höhergestellten Milieus, die bereits einiges an kulturellem Kapital mitbringen, können sich im Gegenzug für ihre Mitwirkung an entsprechenden Produktionen intensive Einblicke in künstlerische Gestaltungsprozesse erhoffen sowie damit einhergehend die Steigerung ihres kulturellen Vermögens erwarten. Nicht zuletzt versprechen sie sich „einen Gewinn davon, einen gesellschaftlich als sinnvoll anerkannten Beitrag zu leisten und ihre persönlichen Fähigkeiten in der Zusammenarbeit im Prozess zu beweisen“ (Mörsch 2015: o.S.). (*25) Die Kooperation dieser Mädchen und Jungen mit Kunst- und Kulturschaffenden stellt also eine für beide Seiten (im doppelten Sinne des Wortes) „bereichernde“ Win-Win-Situation dar. Für Jugendliche mit wenig kulturellem Kapital ist die Lage hingegen gänzlich anders. Einerseits, weil sie „im Spiel des Kooperationsprojektes der kulturellen Bildung nicht viel zum Tausch anzubieten haben“ (ebd.) (*25) und andererseits, da sich für sie häufig nicht einmal die Verheißung erfüllt, etwas in Abwechslung von ihrem schulischen Alltag Spannenderes zu erleben. „Im Gegenteil, es ist in gewisser Weise schlimmer als Schule, denn in der Schule erwartet inzwischen kaum mehr jemand von ihnen, dass sie ihnen Spass machen soll.“ (Ebd.) (*25)

Ambivalenz 2: „Offene“ vs. „geschlossene“ Unterrichtsverfahren (Methodische Ebene)

Aus den daraus resultierenden Widersprüchen und damit verbundenen Schwierigkeiten darf jedoch auf keinen Fall abgeleitet werden, dass Ambitionen, Jugendliche aktiv an Projekten der Vermittlung (zeitgenössischer) Kunst- und Kultur zu beteiligen, auf die Zielgruppe der Nachkommen höherer Schichten zu beschränken seien. Denn das würde zur Verfestigung pädagogischer (und daran untrennbar gekoppelter gesellschaftlicher) Zu- bzw. Missstände führen, die der als wichtigster Bildungstheoretiker der USA in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts geltende John Dewey bereits in seinem 1916 zuerst erschienenen Hauptwerk *Democracy and Education* anprangerte: Das Bildungssystem verhilft Kindern und Jugendlichen aus bessergestellten Milieus im Rahmen „ganzheitlicher“ Zugänge zur Entfaltung ihrer Persönlichkeiten, reduziert jedoch gleichzeitig die Bemühungen hinsichtlich unterprivilegierter Heranwachsender darauf, am Arbeitsmarkt sofort

verwertbare Grundfertigkeiten zu vermitteln (vgl. Dewey 2008: 107f.). (*11) Eine solche Separierung von Lehr- und Lernzielen bezogen auf Klassen zementiert Deweys Ansicht nach den Status quo hinsichtlich der Verteilung von Macht und Ressourcen, weswegen er sie im mit „Culture as Aim“ betitelten Abschnitt dieses Buches als „fatal for democracy“ (ebd.: 110) (*11) bezeichnete. Darauf aufbauend postulierte er, dass Bildung nur dann demokratischen Prinzipien gerecht zu werden vermag, wenn sie es zu Wege bringt, über die basalen Kompetenzen hinausgehende Fähigkeiten aller Menschen *gleichwertig* zu fördern (vgl. Ebd.: 109f.). (*11) Mit dem analogen Argument, dass die „[k]ulturelle Partizipation (…) eine wichtige Voraussetzung für die aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen“ darstellt und mit der Absicht „Benachteiligungen entgegen zu wirken“ wird heutzutage das Lancieren staatlicher Förderprogramme der „Kulturvermittlung in neuen sozialen Kontexten“ begründet (Gießner-Bogner/Kolm o.J.). (*16)

Das scheint zunächst auch insofern im höchsten Maße berechtigt zu sein, als die empirische Bildungsforschung der letzten 100 Jahre eindeutig belegt, dass über die Grundfertigkeiten hinausgehende Fähigkeiten am besten mit Hilfe so genannter „offener“ Lehr- und Lernformen (u.a. erfahrungs- und handlungsorientiertes sowie forschendes „learning by doing“) gefördert werden können (Pasuchin 2015). (*27) Diese sind im Zuge des Einsatzes der Projektmethode am ehesten realisierbar (vgl. Frey 2005), (*14) als deren „Vater“ John Dewey gilt (Gudjons 2003: 101) (*17) und welche das zentrale didaktische Verfahren der Kunst- und Kulturvermittlung bildet. Damit geht jedoch ein weiteres Problem in Hinblick auf das hier vorgestellte Vorhaben einher. Denn gleichzeitig zeigen aktuellere empirische Studien auf, dass gerade die Nutzung derartiger Unterrichtsmethoden soziale Divergenzen nicht abzubauen vermag, sondern sie im Gegenteil zu verstärken tendiert (Ditton 2013: 264; (*12) vgl. Altrichter et al. 2009: 349 (*1)). Die Begründung lautet, dass solche Herangehensweisen an „unausgesprochenen Regeln und Bedingungen“ anknüpfen, welche aus privilegierten Familien stammenden Kindern und Jugendlichen viel besser vertraut sind als den Nachkommen benachteiligter Eltern (Ditton 2013: 264). (*12) Anders formuliert: „Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder!“ (Sertl 2007) (*32) Sollte sich diese These auch im Verlauf des behandelten Forschungsprojektes bestätigen, wäre es auf der methodischen Ebene dem Dilemma ausgesetzt, dass dabei zur Behebung von Diskriminierungen didaktische Verfahren zum Einsatz kommen müssten, die ihrerseits diskriminierend wirken.

Ambivalenz 3: Projektarbeit vs. Schule (Organisatorische Ebene)

Die letzte der drei wesentlichen Diskrepanzen der beschriebenen Zielsetzung besteht darin, dass die Schule – VertreterInnen der kulturellen bzw. künstlerischen Bildung zufolge – einen (gelinde formuliert) ungünstigen Ort für die kreative pädagogische Projektarbeit darstellt. So schreibt Carl-Peter Buschkühle in diesem Zusammenhang, dass die komplexen Prozesse der künstlerischen Produktion sich erst dann zu entfalten vermögen, „wenn sie hinreichende Zeit zur Entwicklung haben, ohne vom festgelegten Stundentakt unterbrochen zu werden“ (Buschkühle 2003: 42). (*9) Er spricht von der Notwendigkeit, manche Themen über ein Quartal oder ein Halbjahr zu bearbeiten, um die Entdeckung der sukzessiven inhaltlichen Kontexte sowie der entsprechenden individuellen Gestaltungszugänge zu ermöglichen (vgl. Ebd.: 41). (*9) Günther Regel (2003: 131) (*28) bezeichnet die „45-Minuten Wochenstunde“ als die „denkbar schlechteste Organisationsform“ für schöpferische Bildungsprozesse, was Reimar Stielow

folgenderweise begründet: „Kunst nach Zeitplan gibt es nicht, nicht einmal in Ansätzen. Da es keine geplante Kreativität gibt.“ (2003: 145) (*34)

Abgesehen von Zeitproblem stehen einem sinnvollen Projektunterricht an der Schule im Allgemeinen (d.h. auch in nicht mit Kunst und Kultur zusammenhängenden Fächern) zahlreiche weitere Stolpersteine im Wege: U.a. die geringe entsprechende Vorbildung sowie persönliche Erfahrung der Lehrkräfte, unflexible Organisationsstrukturen, die mangelnde Möglichkeit und Bereitschaft zur interdisziplinären Zusammenarbeit sowie nicht zuletzt die (sich in letzter Zeit immer mehr verstärkende) Orientierung von Bildungsinstitutionen an für alle SchülerInnen gleichermaßen gültigen Standards und an (vermeintlich) objektiv bewertbaren „Outputs“ (vgl. Frey 2005: 175-178, 187f.; (*14) Fridrich 1994: 24f. (*15)). An städtischen Hauptschulen (wie es die „Neue Mittelschule“, an der das hier beschriebene Vorhaben durchgeführt wird, ist) kommt erschwerend hinzu, dass viele an solchen Anstalten tätige PädagogInnen sich gezwungen fühlen, die Aufrechterhaltung der Disziplin als oberstes Ziel zu erachten und immer wieder inhaltlichen Aufgabenstellungen überzuordnen (vgl. Wellgraf 2012: 83, 246-255; (*35) Langer 2014: 310 (*21)). Das reduziert die – für eine erfolgreiche Projektarbeit unabdingbaren – Spiel- und Freiräume endgültig auf ein Minimum. *(2)

Auf Basis solcher und ähnlicher Fakten konstatiert Wolfgang Zacharias (2003: 102), (*36) dass Verfahren der künstlerischen und kulturellen Bildung „die schulische Ordnung und deren tagtäglich organisierende Zurichtung eigentlich permanent irritieren, sprengen (…)“ müssten. In Bezug auf die Zielsetzung des hier vorgestellten Vorhabens folgt daraus, dass auf dem Weg zu ihrer Erreichung nicht nur auf der ästhetischen und der methodischen Ebene, sondern genauso in Hinblick auf unterrichtsorganisatorische Aspekte mit größten Schwierigkeiten zu rechnen ist.

Forschungsfragen, Rahmenbedingungen und Forschungsmethoden

Forschungsfragen und Rahmenbedingungen

Abgeleitet von den drei dargestellten Ambivalenzen hinsichtlich der hinter dem Gesamtvorhaben „Kunst- und Kulturvermittlung im Brennpunkt“ stehenden Intention wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

1. Welche Arbeitsweisen sowie Inhalte der zeitgenössischen Kunst- und Kulturproduktion interessieren SchülerInnen aus benachteiligten Milieus in Hinblick auf die Durchführung eigener Projekte am meisten und inspirieren sie am ehesten dazu, eigene Arbeitsweisen sowie Inhalte einzubringen?
2. Welche Lehr- und Lernformen bzw. 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 optimal genutzt werden, um derartige Projekte durchzuführen bzw. welche Möglichkeiten gibt es, entsprechende Handlungsspielräume zu erweitern?

Zur Beantwortung erfolgt innerhalb von drei Jahren die wissenschaftliche Begleitung von insgesamt mindestens zehn sich jeweils über ein bis drei Monate erstreckenden Vermittlungsprojekten. Diese werden von verschiedenen, zumeist von den Jugendlichen in Folge von „Schnupperstunden“ ausgewählten (Medien-)Kunst- und Kulturschaffenden im regulären Schulunterricht (Wahlpflichtfach ‚Kreative Mediengestaltung‘) zwei Stunden in der Woche durchgeführt, wobei teilweise Blockungen stattfinden. Die – nach Möglichkeit jedes Semester wechselnden – Gruppen, die sich an solchen Workshops beteiligen, bestehen aus zwölf bis achtzehn SchülerInnen der dritten und vierten Klassen einer Neuen Mittelschule (= siebte

sowie achte Schulstufe / Alter zwölf bis vierzehn). Die Honorare der Kunst- und Kulturschaffenden sowie finanzielle Aufwandsentschädigungen für die MitarbeiterInnen von subnet werden im Zuge des p[ART]-Programms (Förderung von Partnerschaften zwischen Schulen und Kultureinrichtungen) von KulturKontakt Austria (Österreichisches Bundesministerium für Bildung und Frauen) getragen und die Workshops auch von der Stadt Salzburg finanziell unterstützt. *(3)

Forschungsmethodischer Rahmen

Als forschungsmethodischer Rahmen wird *(Educational) Design Based Resarch* (DBR) eingesetzt – ein Zugang, der in den letzten zwanzig Jahren international an Bedeutung gewonnen hat und auf die Lösung von Problemen in der (Bildungs-) Praxis sowie auf die Entwicklung nachhaltiger Innovationen für den (Unterrichts-) Alltag abzielt (vgl. Reinmann 2005: 52, 60, 62). (*29) Den Ausgangspunkt stellt nicht (wie es in der Bildungsforschung ansonsten zumeist der Fall ist) die Frage dar, ob eine bestehende Intervention wirksam ist, sondern, „wie ein erstrebenswertes Ziel in einem gegebenen Kontext am besten durch eine im Forschungsprozess noch zu entwickelnde Intervention erreicht werden könnte“ (Euler/Sloane 2014: 7). (*13) Dabei steht der Begriff „Design“ im Sinne von „Gestaltung“ für „einen aktiven schöpferischen Eingriff in eine vorab nicht festgelegte Situation, bei dem sich theoretisches und praktisches Wissen verbindet“ (Reinmann 2014: 7), (*29) weswegen sich eine solche Herangehensweise besonders gut zur Erforschung künstlerisch-pädagogischer Prozesse zu eignen verspricht. Im hier beschriebenen Vorhaben ist angestrebt, mit Hilfe des DBR-Kreislaufs mehrerer Zyklen von Design, (formativer) Evaluation und Re-Design (Reinmann, 2005: 60) (*29) die ständige gegenseitige Annäherung der inhaltlichen, technischen sowie v.a. didaktischen Unterrichtszugänge auf der einen Seite und der Bedürfnisse sowie Interessen der an den Projekten teilnehmenden Jugendlichen auf der anderen Seite zu ermöglichen.

Die beiden Forschungsansätze, aus denen dieser „Methodenmix“ (Kohnen 2012: 154, 156) (*19) hauptsächlich besteht, werden folgenderweise eingesetzt:

- *Handlungsforschung:* Den Ausgangspunkt jedes Workshops bilden in den vorangehenden Projekten gewonnene Erkenntnisse (beim ersten Projekt Erfahrungen und Kenntnisse der Gesamtprojektleitung Seitens der Schule und subnet) sowie die von den am jeweiligen Projekt beteiligten SchülerInnen kommunizierten Interessen und Erwartungshaltungen. Darauf basierend formuliert die Gesamtprojektleitung gemeinsam mit den jeweils involvierten Kunst- und Kulturschaffenden konkrete Hypothesen zu den Forschungsfragen bzw. passt bestehende an und arbeitet einen Handlungsplan aus. Dieser wird im Projektverlauf umgesetzt, wobei die ständige Überprüfung der Stichhaltigkeit dahinter stehender Hypothesen stattfindet und bei Bedarf seine Modifikationen erfolgen.
- *Evaluationsforschung:* Inwiefern die Zielsetzung des gesamten Forschungsvorhabens innerhalb des jeweiligen Projektes erreicht wurde, wird aus drei Perspektiven („Perspektiventriangulation“) evaluiert: [1] teilnehmende SchülerInnen, [2] beteiligte Kunst- und Kulturschaffende sowie [3] Gesamtprojektleitung seitens der Schule und der Kultureinrichtung. Zum Abschluss jedes Einzelprojektes werden diese Perspektiven zusammengeführt, um von den Ergebnissen Erkenntnisse abzuleiten, aus denen Anpassungen der Arbeitshypothesen sowie des Handlungsplanes für das nächste Projekt resultieren.

Phasen der begleitenden Forschung

Die begleitende Forschung gliedert sich pro Einzelprojekt in folgende vier Phasen, deren Abschnitte vorrangig unter den ausgeführten Gesichtspunkten dokumentiert und die Ergebnisse zusammengefasst sowie anschließend (vergleichend) analysiert werden:

***AUSWAHLPHASE* (nicht bei allen Projekten durchgeführt): *(4)**

- *„Schnupperstunden“ der Kunst- und Kulturschaffenden*, wobei für die Forschung v.a. von Interesse ist, ob und wie es ihnen gelingt, die SchülerInnen zur Mitwirkung am von ihnen vorgeschlagenen Workshop zu motivieren.
- *Auswahl einer/s der Kunst- und Kulturschaffenden für die Projektdurchführung durch die SchülerInnen*. Hier stehen in erster Linie jene Diskussions- und Gruppenprozesse im Zentrum der Aufmerksamkeit, die zur Entscheidung führen.

EINSTIEGSPHASE:

- *Schriftliche Befragung der SchülerInnen* dazu, welche eigenen Ideen sie in Hinblick auf die Projektentwicklung haben, welche Erwartungshaltungen sie mit dem Workshop verbinden und wie sehr sie sich auf die Arbeit freuen sowie glauben, dass sie durchgehend engagiert mitwirken werden.
- *Durchführung eines (offenen Leitfaden-)Interviews mit den das jeweilige Projekt leitenden Kunst- und Kulturschaffenden*, wobei Fragen danach im Vordergrund stehen, was sie selbst dazu motiviert, so einen Workshop zu gestalten, was sie sich hinsichtlich der Prozesse sowie Ergebnisse erwarten und wie sie vorhaben, SchülerInnen durchgehend zu einer engagierten Mitwirkung zu inspirieren.
- *Beratung der Kunst- und Kulturschaffenden durch die Projektleitung seitens der Schule* v.a. dazu, welche methodischen sowie unterrichtsorganisatorischen Herangehensweisen sich für die Umsetzung ihrer inhaltlichen und (arbeits-)technischen Ideen am besten eignen könnten, wobei mögliche Lösungen für potenziell auftretende Motivations- und Engagement-Probleme besprochen werden.
- *Formulierung von Hypothesen und des Handlungsplans für das jeweilige Projekt durch die Gesamtprojektleitung und die beteiligten Kunst- und Kulturschaffenden* unter Berücksichtigung sowohl der Ergebnisse der schriftlichen Befragung der SchülerInnen als auch der Erfahrungen und Erkenntnisse aus vorhin durchgeführten Workshops.

DURCHFÜHRUNGSPHASE:

- (Auf Video aufgenommene) *Beobachtungen wichtigster Projektprozesse*, bei denen ein Fokus auf motivationsfördernde Maßnahmen der jeweiligen WorkshopleiterInnen sowie auf das Engagement einzelner SchülerInnen und die von ihnen eingebrachten Ideen für die Arbeitsweisen sowie Inhalte des Projektes gelegt wird.
- *Regelmäßige Beratungen zwischen der Gesamtprojektleitung und den das jeweilige Projekt durchführenden Kunst- und Kulturschaffenden* v.a. in Hinblick auf Möglichkeiten der Förderung der Motivation und des Engagements der SchülerInnen und zu den dahingehend eventuell notwendigen Modifikationen der Arbeitshypothesen sowie des Handlungsplans.

ABSCHLUSSPHASE:

- *Schriftliche Befragung aller SchülerInnen* zu ihren Projekterfahrungen und dazu, wie sie die Intensität der eigenen Motivation und des Engagements einschätzen sowie den Grad ermessen, bis zu dem es ihnen gelungen ist, eigene Ideen ins Projekt einzubringen. Des Weiteren ist von Interesse, worin sie die Gründe für entsprechende Entwicklungen sehen.
- *Gruppendiskussion zwischen allen Projektbeteiligten (SchülerInnen, Kunst- und Kulturschaffende sowie Gesamtprojektleitung) zu den Projektprozessen und -ergebnissen* unter besonderer Berücksichtigung der Aspekte der Motivation und des Engagements sowie des Beitrags der SchülerInnen zur inhaltlichen Ausprägung des Projektes.
- *Durchführung von (offenen Leitfaden-)Interviews mit einigen beteiligten SchülerInnen*, die bezüglich ihres Engagements besonders (sowohl positiv als auch negativ) aufgefallen sind zu den im vorangehenden Punkt genannten Fragestellungen.
- *Durchführung eines Interviews mit den das jeweilige Projekt leitenden Kunst- und Kulturschaffenden*, im Rahmen dessen sie die Ergebnisse und v.a. Prozesse des Workshops mit einer Schwerpunktlegung auf die Aspekte der Motivation und des Engagements reflektieren sowie davon ausgehend Vorschläge für die weitere Entwicklung des Gesamtvorhabens einbringen.
- *Erstellung einer schriftlichen (Zwischen-)Zusammenfassung aller Ergebnisse* durch den Leiter des Forschungsprojektes.

Weitere (prinzipielle) Ambivalenzen und Ausblick

Abgesehen von den behandelten spezifischen Diskrepanzen in Bezug auf die Zielsetzung weist das beschriebene Gesamtvorhaben auf der allgemeinen Ebene zwei weitere kaum aufhebbare Ambivalenzen auf:

Die erste basiert darauf, dass dem dahinter stehenden Problem der (Bildungs-)Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen auf Basis ihres sozio-ökonomischen Hintergrunds sowie damit einhergehend ihrem geringen kulturellen Kapital nachhaltig nur auf der *Makro*- (d.h. der gesellschaftlichen) sowie der *Meso*ebene (d.h. der institutionellen) entgegengewirkt werden kann. Dabei bedingen sich beide Aspekte insofern gegenseitig, als das Bildungssystem immer auch einen Spiegel der jeweiligen Gesellschaft darstellt (Ditton 2013: 271) (*12) und somit genauso ein „Produzent“ wie ein „Produkt“ sozialer Ungleichheit ist (Berger/Kahlert 2005b: 7). (*6) Auf der *Mikro*ebene der pädagogischen Zusammenarbeit einzelner Lehrender bzw. Kunst- und KulturvermittlerInnen auf der einen sowie Lernender bzw. Projektteilnehmender auf der anderen Seite sind solche Dilemmata jedoch keineswegs lösbar. Im besten (im Rahmen dieses Vorhabens angestrebten) Fall kann ein „Tropfen auf den heißen Stein“ individuell positive Erfahrungen ermöglichen und davon ausgehend zu persönlich gewinnbringenden Veränderungen führen. Beim schlimmsten (unbedingt zu vermeidenden) Szenario besteht die Gefahr, dass durch die Behandlung der beteiligten Jugendlichen als „bildungs- bzw. kulturfern“ ihre sozialen Ausschlüsse und Stigmatisierungen – trotz bzw. gerade wegen des Wunsches, sie zu unterstützen – reproduziert oder sogar verstärkt werden (vgl. Chrusciel 2013: 255; (*10) Mörsch 2013a: 55 (*23)).

Der zweite dem Gesamtvorhaben inhärente Antagonismus besteht darin, dass die aus seiner soeben aufgezeigten tatsächlichen Problemstellung resultierende (implizite) zentrale Forschungsfrage innerhalb eines empirischen (Bildungs-)Forschungsprojektes gar nicht bearbeitbar und erst recht nicht beantwortbar ist. Denn das ihm zugrunde liegende Hauptinteresse richtet sich darauf, *ob und falls ja welche Potenziale es gibt, im Zuge von Maßnahmen der Kunst- und Kulturvermittlung an Schulen mit einem hohen Anteil unterprivilegierter Kinder sowie Jugendlicher zur Überwindung der „feinen Unterschiede“ zwischen Nachkommen divergierender Schichten beizutragen*. Eine solche Ausrichtung würde aber den Rahmen der Möglichkeiten der empirischen Bildungsforschung bei Weitem überschreiten. Denn Letztere konzentriert sich auf die „nachweisbaren *opportunities* und [auf die] *effects and side effects* institutionalisierter (und auch informeller) Bildungs- und Erziehungsprozesse“ (Scheider 2006: 27, H. i. O.). (*31) Das schränkt den „Radius“ extrem ein, in dem das Stellen von Forschungsfragen sinnvoll stattfinden kann – z.B. auf solche (im Vergleich zur gerade genannten eher „bescheidene“), die in dem hier beschriebenen Vorhaben aufgeworfen werden und auf die mit konkreten Antworten zu rechnen ist.

Der Grund, warum das Gesamtprojekt all den zahlreichen genannten Unwägbarkeiten zum Trotz durchgeführt wird, besteht darin, dass es innerhalb der Erziehungswissenschaft – die seine zentrale Bezugsdisziplin darstellt – zwar sehr viele und höchst elaborierte Untersuchungen zur Existenz sowie zu den Ursachen und Folgen von Bildungsdiskriminierungen gibt (siehe z.B. Maaz/Neumann/Baumert 2014; (*22) Becker/Lauterbach 2013a; (*3) Berger/Kahlert 2005a (*5)), jedoch kaum über politische Appelle hinausgehende praktische Ansätze zu ihrer Behebung existieren. In erster Linie die – vom Autor des vorliegenden Beitrags voll unterstützte – Forderung innerhalb des pädagogischen Ungleichheitsdiskurses nach einer bezogen auf den ökonomischen Status der Herkunftsfamilien möglichst heterogenen Zusammensetzung der SchülerInnenschaft (vgl. z.B.

Becker/Lauterbach 2013b: 34; (*4) Solga/Wagner 2013: 198 (*33)) entbehrt damit eines empirisch „belastbaren“ Fundaments. Denn wie kann eine tatsächlich egalitäre (Gesamt-)Schule funktionieren und v.a. von einer sozial heterogenen Elternschaft akzeptiert werden, wenn in ihr weiterhin jene Effekte wirken sowie Prozesse vonstattengehen, die oben in Hinblick auf die Ambivalenzen des Vorhabens beschrieben wurden?

Wie bereits angemerkt, sprengen derartige Interessensbekundungen den Rahmen der Bearbeitungsmöglichkeiten der empirischen Bildungsforschung. Jedoch weist die im behandelten Projekt angestrebte Verknüpfung der gesellschafts- und selbstkritischen Perspektiven der (stärker auf schulische Lehr- und Lernvorgänge ausgerichteten) allgemeinen Pädagogik mit analogen Blickwinkeln der (eher außerschulisch positionierten) Kunst- und Kulturvermittlung einige Erkenntnispotenziale auf. Denn erstens können davon ausgehend sich gegenseitig ergänzende theoretische Prämissen und praktische Herangehensweisen beider Disziplinen untersucht werden, die Ansätze zur Lösung der genannten Probleme zu beinhalten versprechen. Zweitens kommt dabei eine Methodik zum Einsatz, die sich einerseits von den üblichen Verfahren der Bildungsforschung distanziert sowie andererseits als eine Bemühung um die Synthese der (tendenziell in gegenseitiger Opposition stehenden) Forschungszugänge der zwei Richtungen interpretierbar ist und folglich ihre Stärken zu bündeln vermag. *(5) Das in der Kombination mit der für vergleichbare Vorhaben eher unüblich langen Projektlaufzeit und ungewöhnlich hohen Anzahl beteiligter VermittlerInnen und SchülerInnen sowie in Verbindung mit einer verhältnismäßig großen Vielfalt der eingesetzten Forschungsinstrumente eröffnet die Chance, – quasi als „Nebenprodukt“ – auch Anregungen für Antworten auf Fragen zu entdecken, die man sich zu Beginn nicht stellte bzw. sich nicht zu stellen traute.

//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 Altrichter, Herbert/Trautmann, Matthias/Wischer, Beate/Sommerauer, Sonja/Doppler, Birgit (2009): Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 341-360.

*2 Baacke, Dieter (1999): Projekte als Formen der Medienarbeit. In: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/ Thiele, Günter A. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 86-93.

*3 Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2013a): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.

*4 Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2013b): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 11-49.

*5 Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.) (2005a): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Beltz.

*6 Berger, Peter A./Kahlert, Heike (2005b): Bildung als Institution: (Re-)Produktionsmechanismen sozialer Ungleichheit. In Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Beltz, S. 7-18.

*7 Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2). Göttingen: Schwartz, S. 183-198.

*8 Bourdieu, Pierre (1993): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

*9 Buschkühle, Carl-Peter (2003): Konturen künstlerischer Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln: Salon-Verlag, S. 19-45.

*10 Chrusciel, Anna (2013): Case Studies. In: IAE (Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste) (Hg.): Zeit für Vermittlung, S. 243-285. Online unter www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf (20. 06. 2015).

*11 Dewey, John (2008): Democracy and Education. Radford: Wilder Publications.

*12 Ditton, Hartmut (2013): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 247-275.

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

*14 Frey, Karl (2005): Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“. 10. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

*15 Fridrich, Christian (1994): Chancen und Grenzen des Projektlernens im Österreichischen Schulsystem aus heutiger Sicht. In: Schulheft 74/1994, S. 7-30.

*16 Gießner-Bogner, Ulrike/Kolm, Eva (o.J.): Kulturelle Partizipation. Online unter http://www.kulturkontakt.or.at/html/D/wp.asp?pass=x&p_title=6053&rn=113031 (20. 06. 2015).

*17 Gudjons, Herbert (2003): Pädagogisches Grundwissen. 8. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

*18 Gruschka, Andreas (2013): „Empirische Bildungsforschung“ am Ausgang ihrer Epoche? In: Profil – das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft, 6/2013, S. 14-21.

*19 Kohnen, Marcus (2012): Design-Based Research: eine grundlegende Forschungsperspektive für die fachdidaktische Unterrichtsforschung in den Naturwissenschaften. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Seidel, Tina/Rohlfs, Carsten/Gröschner, Alexander/Ziegelbauer, Sascha (Hg): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster/New York: Waxmann, S. 151-164.

*20 Kübler, Hans-Dieter (2002): Medienpädagogik in der „Informationsgesellschaft“. In: Paus-Haase, Ingrid/Lampert, Claudia/Süss, Daniel (Hg.): Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft – Positionen, Perspektiven, Potenziale. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 169-189.

*21 Langer, Roman (2014): Ungewollt unfairer Unterricht. Wie Lehrer/innen im schulischen Arbeitsalltag soziale Ungleichheit reproduzieren, ohne es zu bemerken. In: Erziehung und Unterricht, H. 3-4|2014, S. 301-312.

*22 Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hg.) (2014): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.

*23 Mörsch, Carmen (2013a): Adressierung und das Paradox der Anerkennung. In: IAE (Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste) (Hg.): Zeit für Vermittlung, S. 55-62. Online unter http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf (20. 06. 2015).

*24 Mörsch, Carmen (2013b): Forschung zur Kulturvermittlung zwischen Wirkungsnachweis und Ergebnisoffenheit. In: IAE (Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste) (Hg.): Zeit für Vermittlung, S. 184-190. Online unter http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf (20. 06. 2015).

*25 Mörsch, Carmen (2015): Darüber, hinaus. In: Schlie, Camilla/Willenbacher, Sascha (Hg.): „Eure Zwecke sind nicht unsre Zwecke“. Zur Kooperationspraxis zwischen Theater und Schule im Berliner Modellprojekt „JUMP & RUN“. Bielefeld: transcript (in Druck).

*26 Niesyto, Horst (2003): Schule öffne dich... Zur Kooperation von außerschulischer Medienarbeit mit Schule. In: Nexum, das Netzwerk, Heft 10, S. 3-5.

*27 Pasuchin, Iwan (2015): Für wen ist Eintrichtern besser? Klassistische Verlagerung eines pädagogischen Grundkonfliktes im Rahmen des Heterogenitätsansatzes. In: Pädagogische Korrespondenz 52/Herbst 2015 (in Druck).

*28 Regel, Günther (2003): Die zweite Moderne, die Schule und die Kunst – Konsequenzen für die künstlerische Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln: Salon-Verlag, S. 121-140.

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

*30 Reinmann, Gabi (2014): Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Online unter http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader_Entwicklungsforschung_Jan2014.pdf (1. 07. 2014).

*31 Scheider, Barbara (2006): Bildungsforschung. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker, S. 23-30.

*32 Sertl, Michael (2007): Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein. In: Heinrich, Martin/Prexl-Krausz, Ulrike (Hg.): Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernfomen“ in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. Wien, Münster: LIT-Verlag, 2007. S.79-97.

*33 Solga, Heike / Wagner, Sandra (2013): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 191-219.

*34 Stielow, Reimar (2003): Problemfelder und Schlüsselprobleme einer künstlerischen Kunstpädagogik in der Schule der Zukunft. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln: Salon-Verlag, S. 141-158.

*36 Zacharias, Wolfgang (2003): Kulturell-Ästhetische Bildung im Horizont von Bildungs-, Jugend- und Kulturpolitik. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln: Salon-Verlag, S. 93-112.

//Fussnoten

*1 Die wissenschaftliche Begleitung dieses Projektes wird am Programmbereich Zeitgenössische Kunst und Kulturproduktion am Kooperationsschwerpunkt Wissenschaft und Kunst der Universität Salzburg sowie der (Kunst-) Universität Mozarteum Salzburg durchgeführt, wobei ebenso das Institut für Gesellschaftliches Lernen und Politische Bildung der Pädagogischen Hochschule Salzburg dafür Ressourcen zur Verfügung stellt.

*2 Eine besonders bezeichnende Konsequenz aus der Situation hat die handlungsorientierte Medienpädagogik

im deutschsprachigen Raum gezogen, in deren Rahmen die aktive bzw. kreative Projektarbeit als „Königsweg“ betrachtet wird (Kübler 2002: 176), gleichzeitig aber die Feststellung erfolgt, dass Projekte „in den außerschulischen Raum gehören, dorthin also, wo Freiwilligkeit, Gruppenorientierung, gemeinsam gestellte Aufgaben und ganzheitliche Lösungswege gefragt sind“ (Baacke 1999: 86). Das führte dazu, dass sich diese pädagogische Disziplin fast gänzlich aus der Schule zurückzog und sich auf die außerschulische Vermittlungsarbeit (z.B. in Jugendzentren) fokussierte, wobei lediglich vereinzelte Kooperationen mit Schulen im Rahmen von Nachmittagsangeboten stattfinden (vgl. Niesyto 2003).

** 3* *Die wissenschaftliche Begleitung führt der Autor des vorliegenden Artikels – diplomierter Komponist und promovierter (Medien-) Pädagoge, der das Fach ‚Kreative Mediengestaltung‘ initiiert hat und dieses an der Schule unterrichtet – im Rahmen seiner Tätigkeit am Programmbereich Zeitgenössische Kunst und Kulturproduktion am gemeinsamen Schwerpunkt Wissenschaft und Kunst der Universität Salzburg sowie der (Kunst-) Universität Mozarteum Salzburg durch, wobei er einzelne Schritte mit der Leitung des Kooperationspartners subnet abstimmt. Für seine entsprechende Arbeit werden ihm auch zeitliche Ressourcen im Zuge seiner Beschäftigung am Institut für Gesellschaftliches Lernen und Politische Bildung der Pädagogischen Hochschule Salzburg zur Verfügung gestellt.*

** 4* *Aus organisatorischen und budgetären Gründen ist es nicht immer möglich, die SchülerInnen an der Auswahl der WorkshopleiterInnen zu beteiligen. In den Fällen, in denen die Gesamtprojektleitung alleine die Entscheidung trifft, werden die Gründe für die Einladung der jeweiligen Person dokumentiert. Auch bei diesem Szenario halten die Kunst- und Kulturschaffenden eine „Einstiegsstunde“ ab, in der sie sich darum bemühen, die Jugendlichen für die Mitwirkung am von ihnen geleiteten Workshop zu begeistern.*

** 5* *Beide angesprochene Disziplinen stehen der empirischen (Bildungs-)Forschung grundsätzlich skeptisch gegenüber – zur kritischen allgemeinen Pädagogik siehe z.B. Gruschka 2013, zur kritischen Kunst- und Kulturvermittlung siehe z.B. Mörsch 2013b. Wenn in ihrem Rahmen empirische Untersuchungen (überhaupt) durchgeführt werden, dann kommen – vereinfacht formuliert – innerhalb der erstgenannten Richtung am ehesten (zumeist qualitative sowie fallbasierte) Evaluationsverfahren und innerhalb der zweitgenannten vorranging Methoden der Handlungs- bzw. Aktionsforschung sowie des Participatory Research zum Einsatz. Die im hier beschriebenen Vorhaben genutzte Herangehensweise des (Educational) Design Based Resarch scheint für die Bearbeitung des dargestellten Feldes auch insofern besonders geeignet zu sein, als dabei die Kombination dieser zwei Zugänge erfolgt.*