


---

Susanne Keuchel · Bünyamin Werker  
(Hrsg.)

# Künstlerisch-pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende

Innovative Ansätze und Erkenntnisse  
Band 1 Praxis

 Springer VS

Herausgeber  
Susanne Keuchel  
Remscheid, Deutschland

Bünyamin Werker  
Remscheid, Deutschland

Die in diesem Band dargestellten Weiterbildungskonzepte wurden im Rahmen der Förderrichtlinie des Ministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Förderung von Entwicklungs- und Erprobungsvorhaben zur pädagogischen Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden“ entwickelt, erprobt und evaluiert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

ISBN 978-3-658-20710-6      ISBN 978-3-658-20711-3 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20711-3>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature  
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

## Inhalt

*Susanne Keuchel und Bünyamin Werker*

Einführung.....1

### 1 Spartenspezifische Weiterbildungen.....9

*Michael Dartsch und Christian Rolle*

KOMPÄD.

Eine Weiterbildung für Komponistinnen und Komponisten.....11

*Rose Eickelberg und Barbara Stiller*

„Musik erleben. Musik vermitteln“.

Kulturelle Bildung aus musikalischer Sicht an der

Hochschule für Künste Bremen.....27

*Kristin Westphal und Teresa Bogerts*

„Kunst\_Rhein\_Main“.

Weiterbildung an der Schnittstelle von Kunst und Bildung

unter besonderer Berücksichtigung zeitgenössischer Theater-,

Tanz- und Performancekunst.....47

*Ricarda Schuh*

„Kinder\_Kunst\_Räume“.

Kunst für Kinder wirksam machen.....71

<i>Matthias Krebs und Marc Godau</i>	
Weiterbildung in der Digitalen Gesellschaft. Zur Theorie und Konzeption des „Zertifikatskurses tAPP – Musik mit Apps in der Kulturellen Bildung“ .....	
	93

## 2 Handlungsfeldbezogene Weiterbildungen.....121

<i>Marion Kußmaul</i>	
„aesth paideia“ – Eine dialogisch-forschende Weiterbildung. Zur Professionalisierung von Kunst- und Kulturschaffenden für die Kulturelle Bildung in der frühen Kindheit.....	
	123

<i>Mona Jas und Andreas Knoke</i>	
„Kompetenzkurs Kultur – Bildung – Kooperation“ .....	
	157

<i>Elke Josties, Stefanie Kiwi Menrath und Kristin Werschnitzke</i>	
Kulturelle Jugendbildung in Offenen Settings als reflexive Praxis.....	
	183

<i>Joachim Ludwig, Henry Utech und Markus Tasch</i>	
„d.art“ – Pädagogische Weiterbildung vom Standpunkt der Kunst- und Kulturschaffenden.....	
	205

## 3 Weiterbildungen mit Querschnittsperspektiven.....227

<i>Susanne Keuchel und Nadine Rousseau</i>	
„Diversitätsbewusste Kulturelle Bildung“. Kulturpädagogische Grundlagen für neue Herausforderungen in einer heterogenen Gesellschaft.....	
	229

Verzeichnis der Autor*innen.....	
	253

## Einführung

*Susanne Keuchel und Bünyamin Werker*

Kulturelle Bildung wird als ein unverzichtbarer Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung betrachtet, der vor dem Hintergrund einer globalisierten und zunehmend digitalisierten Welt für Kinder und Jugendliche an Bedeutung gewinnt, um den gesellschaftlichen Herausforderungen, z. B. dem Umgang mit kultureller Vielfalt, begegnen zu können.

Vielen Kulturschaffenden, die Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eröffnen wollen, künstlerisch ästhetische Erfahrungen zu machen, fehlt es an einer entsprechenden pädagogischen Qualifizierung.

Der vorliegende Band beschäftigt sich mit innovativen Ansätzen, die Kunst- und Kulturschaffenden helfen sollen, sich das notwendige Handwerkszeug für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im weiten Handlungsfeld Kultureller Bildung anzueignen.

Die hier dargestellten Weiterbildungsansätze sind im Kontext einer Förderrichtlinie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) zu Entwicklungs- und Erprobungsvorhaben zur pädagogischen Weiterbildung von Kunst- und Kulturschaffenden entstanden. Über drei Jahre hinweg (2015 bis 2017) wurden pädagogische Weiterbildungen für Kunst- und Kulturschaffende entwickelt und wissenschaftlich begleitet. Die Weiterbildungsteilnehmenden waren Kunst- und Kulturschaffende, die neben ihrer künstlerisch-kulturellen Tätigkeit mit Kindern oder Jugendlichen pädagogisch arbeiten wollen. Die Vorstellung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung finden sich in Band 2 „Forschung zum pädagogisch-künstlerischem Wissen und Handeln“. Die entwickelten Weiterbildungskonzepte werden in diesem Band vorgestellt.

Das erste Kapitel dieses Bandes widmet sich *spartenspezifischen Weiterbildungen* in den Bereichen Musik, Tanz, Theater und Performance. Im ersten Beitrag stellen *Michael Dartsch* und *Christian Rolle* das Weiterbildungskonzept KOMPÄD vor, das im Feld der Kompositionspädagogik

- Beiträge zur sozialen, ästhetischen und praktischen Aneignung von Räumen. München: kopaed, S. 17-38.
- Kunstforum International (2016), Bd. 240: Get Involved.
- May, Evelyn (2015): Bilder über Partizipation. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next. Art Education. Ein Reader. München: kopaed, S. 203-205.
- Müller, Judith (2013): Inszenierung von Musik und Männlichkeiten. Ein gendersensibler Blick auf die Kinder- und Jugendbandarbeit. In: Gerards, Marion/Loser, Martin/Losleben, Katrin (Hrsg.) (2013): Musik und Männlichkeiten in Deutschland seit 1950. Interdisziplinäre Perspektiven. München: Allitera, S. 321-336.
- Reich-Claassen, Jutta/Hippel, Aiga von (2010): Angebotsplanung und -gestaltung. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.) (2010): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS, S. 1003-1016.
- Rollig, Stella/Sturm, Eva (Hrsg.) (2002): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Wien: Turia und Kant.
- Schuster, Meike (2014): Rauman eignung und urbanes Lernen: Stadt als offener Spiel- und Lernraum. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online [www.kubi-online.de/artikel/rauman eignung-urbanes-lernen-stadt-offener-spiel-lernraum, letzter Zugriff: 06.11.2016].
- Schüßler, Ingeborg (2008): Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung. Zwischen Irritation und Kohärenz. In: Bildungsforschung, 5 (2), S. 1-22.
- Schwanhäußer, Anja (Hrsg.) (2016): Sensing the City. A Companion to Urban Anthropology. Basel: Birkhäuser.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2012): Handbuch Qualitätsmanagement der Berliner Jugendfreizeiteinrichtungen. 3., überarb. Aufl. Berlin: Eigenverlag.
- Thuswald, Marion (Hrsg.) (2010): Urbanes Lernen. Wien: Löcker.
- Walther, Andreas (2008): Die Entdeckung der jungen Erwachsenen. In: Homfeld, Hans-Günther/Schulze-Krüdener, Jorgen (Hrsg.) (2008): Lebensalter und Soziale Arbeit. Baltmannsweiler: Hohengehren Schneider, S. 10-33.
- Winklhofer, Ursula/Zinser, Claudia (2008): Jugend und gesellschaftliche Partizipation. In: Bingel, Gabriele von/Nordmann, Anja/Münchmeier, Richard (Hrsg.) (2008): Die Gesellschaft und ihre Jugend. Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen. Opladen: Barbara Budrich, S. 71-94.

## „d.art“

### Pädagogische Weiterbildung vom Standpunkt der Kunst- und Kulturschaffenden

Joachim Ludwig, Henry Utech und Markus Tasch

#### 1 Bildungsverständnis und Leitideen der Weiterbildung „d.art“

Das Projekt „d.art“ umfasste zwei Teilprojekte: erstens die Entwicklung eines Konzepts für die pädagogische Weiterbildung von Kunstschaffenden und zweitens die Evaluation der Bildungs- und Lernprozesse, welche die Kunstschaffenden im Verlauf der Weiterbildung durchliefen.

Die pädagogische Weiterbildung „d.art“ soll die Kunstschaffenden befähigen, ästhetische Bildungsprojekte durchzuführen. Da der Begriff *Kulturelle Bildung* unbestimmt ist und für uns ästhetische Erlebnisse und Erfahrungen den Ausgangspunkt der Bildungsprojekte darstellen, sprechen wir im Folgenden von *ästhetischer Bildung* und *ästhetischen Bildungsprojekten*. Die Weiterbildung „d.art“ zielt erstens auf die Ausbildung einer pädagogischen Beziehungskompetenz. Zweitens fokussierten wir in der Weiterbildung den schulischen Bereich der Ganztagschule. Wir reflektierten die institutionellen Umstände der Schule, d. h. zeitliche und räumliche Umstände, Machtstrukturen, Lehr- und Lernkulturen wie auch finanzielle Voraussetzungen und nicht zuletzt die Lebenswelt der 8- bis 15-Jährigen, welche die Teilnehmenden der von den Kunstschaffenden durchgeführten ästhetischen Bildungsprojekte waren.

Die von den Kunstschaffenden geplanten ästhetischen Bildungsprojekte sollten die Lebenswelt der Jugendlichen aufgreifen, den Schüler\*innen neue

Perspektiven auf ihre Lebenswelt eröffnen und die Routinen und Selbstverständlichkeiten des Alltags „entselbstverständlich“. Die ästhetischen Bildungsprojekte sollten den Schüler\*innen durch künstlerisches Schaffen ihre eigene Lebenswelt im neuen Licht ästhetisch erfahren lassen.

Die Weiterbildung spricht Kunst- und Kulturschaffende aller Kunstsparten an. Die Teilnehmenden der Weiterbildung „d.art“ kamen aus verschiedenen Darstellenden und Bildenden Künsten.

Kunstschaffende kommen mit ganz unterschiedlichen Vorstellungen über das Verhältnis von Kunst und Pädagogik in die Weiterbildung. Sie haben in der Regel eine künstlerische Ausbildung und jahrelange Erfahrungen als Kunstschaffende. Hinsichtlich pädagogischer Vorstellungen und Konzepte brachten die Teilnehmenden ganz überwiegend Erfahrungen in der Rolle als Schüler\*innen oder Studierende mit, aber weniger eigene Erfahrungen als Lehrende. Dies war den Projektumständen geschuldet: als Zielgruppe waren nur Kunstschaffende ohne pädagogische Ausbildung zugelassen.

Im Rahmen der Evaluationsuntersuchung haben wir für diese Gruppe der Kunstschaffenden drei typische pädagogische Bedeutungs- und Begründungs-zusammenhänge rekonstruiert, die deren künstlerisch-pädagogischen Positionierungen deutlich machen (vgl. Ittner/Ludwig 2018):

- 1) Die sinnlich-diskursive Bedeutungsstruktur beschreibt das Spannungsverhältnis zwischen einer Initiierung selbstzweckhafter ästhetischer Erlebnisse bei Schüler\*innen einerseits und einer diskursiven Reflexion der Lebenswelt durch alle Beteiligten andererseits.
- 2) Die gegenständlich-operative Bedeutungsstruktur beschreibt die Spannung zwischen der Gebundenheit an die Anforderungen und die Qualitätsmaßstäbe der Kunst einerseits und die Offenheit für die lebensweltlichen Bezüge der Schüler\*innen andererseits.
- 3) Die Bedeutungsstruktur Gewissheit-Kontingenz bezeichnet die Spannung zwischen einem Wissen um notwendige pädagogische Abfolgen und Handlungsweisen einerseits und dem Wissen um Kontingenz, Offenheit, Widersprüchlichkeit pädagogischen Handelns andererseits.

Innerhalb der Spannungsverhältnisse dieser drei Bedeutungsstrukturen positionieren sich Kunstschaffende in ihrem künstlerisch-pädagogischen Denken. Die Positionierungen liegen mehr oder weniger nahe an dem einen oder dem anderen Pol. Transformationen der zu Beginn der Weiterbildung vorhandenen künstlerisch-pädagogischen Bedeutungs- bzw. Begründungszusammenhänge stellen sich als Transformation der einzelnen Positionierungen dar. Die Kenntnis dieser Positionierungen hilft Weiterbildner\*innen, sich für die typischen künstlerisch-pädagogischen Bedeutungen und Handlungsbegründungen zu sensibilisieren, um deren Transformationsprozesse zu reflektieren und unterstützen zu können.

Die drei Bedeutungsstrukturen weisen auf die Tiefe der Lern- und Bildungsprozesse bei den Kunstschaffenden hin und damit auf deren Identitätsrelevanz. Beispielsweise ist es für Kunstschaffende nicht einfach, ihre durch Expertise begründeten Anforderungen an ihre künstlerische Tätigkeit gegenüber lebensweltlichen Ausdrucksanliegen der Jugendlichen zurückzunehmen. Kunst- und Kulturschaffende stehen manchmal vor einem biografischen Umbruch und suchen Orientierung in der neuen Rolle als künstlerisch-pädagogisch Handelnde im Kontext Schule. „Ich bin als Künstler gescheitert“, sagte ein Teilnehmer zu Beginn der Weiterbildung in seiner künstlerischen Selbstvorstellung. Aus der erwachsenenpädagogischen Lern- und Professionsforschung geht hervor, dass die Reflexion der eigenen Biografie entscheidend ist, wenn es darum geht, sich auf Vermittlungsprozesse und auf den Bildungsgedanken einzulassen. Eigene künstlerische Tätigkeiten und biografische Erfahrungen mit pädagogischem Handeln, wie z. B. in der Schule, Universität oder Berufsausbildung, sind zentrale Bezugspunkte für die künstlerisch-pädagogische Positionierung und für die Ausgestaltung der neuen Rolle.

Die Weiterbildung von Kunstschaffenden berührt andererseits grundlegende Fragen des Verhältnisses von Kunst und Bildung. Dazu gehört die Frage nach dem Verhältnis von ästhetischem Erlebnis in der Kunst und dessen begrifflicher Reflexion. Wie ist dieses Verhältnis zu bestimmen, ohne die Komplexität und Besonderheit des Kunsterlebnisses zu zerstören und gleichzeitig eine verallgemeinernde Erfahrung zu gewinnen? Wie

sind ästhetische Erfahrungen möglich, die im Alltag oder in diskursiven Bildungsprozessen nur schwer gegeben sind (vgl. Mollenhauer 1996)?

Kunst bietet die Möglichkeit ästhetischen Erlebens und ästhetischer Erfahrung als Reflexion des Erlebten. Dies haben die Kunstschaffenden durch ihre eigene künstlerische Praxis vielfach selbst erlebt. In dieser künstlerischen Praxis sind sie Expert\*innen, nicht aber in der Vermittlung dieses Verhältnisses von ästhetischer Idee, ästhetischem Ereignis und dessen Reflexion, wie es der Anspruch ästhetischer Bildung ist (vgl. Ludwig 2017). Damit ist die Stelle benannt, an der die pädagogische Weiterbildung „d.art“ ihr eigenes Verständnis von Lernen und ästhetischer Bildung darzulegen hat. Damit wären die zwei zentralen Ausgangspunkte der Weiterbildung gekennzeichnet: die künstlerisch-pädagogischen Bedeutungs- bzw. Begründungszusammenhänge der teilnehmenden Kunstschaffenden, an denen sich jede Weiterbildung zu orientieren hat, und das Bildungsverständnis, das im Weiterbildungsangebot „d.art“ zum Ausdruck kommt.

Bildung verstehen wir als Selbst- und Fremdverständigung des Menschen mit sich und seiner gesellschaftlichen Umwelt. Diese Verständigungsprozesse werden immer dann erforderlich, wenn die gegebenen eigenen Bedeutungshorizonte für eine Verständigung nicht mehr ausreichen (vgl. Ludwig 2006 und 2014a). Kunstschaffende, die eine pädagogische Weiterbildung besuchen, möchten ganz überwiegend ihre vorhandenen pädagogischen Bedeutungshorizonte so weiterentwickeln, dass sie sich in Projekten ästhetischer Bildung handlungsfähiger fühlen. Bildungsprozesse sind so gesehen immer Selbstbildungsprozesse, weil sie der Mensch nur an sich selbst vollziehen kann. Niemand kann gebildet werden. Dieses Bildungsverständnis setzt sich im Begriff der ästhetischen Bildung fort. Unter ästhetischer Bildung verstehen wir im Anschluss an Eckart Liebau und Jörg Zirfas (2008: 11) „diejenigen Prozesse und Resultate von reflexiven und sehr informativen Praxen [...], die sich aus der Auseinandersetzung mit Kunstvermittlern und aus ästhetisch qualifizierten Gegenständen und Formen ergeben.“ Aus der Perspektive der sich bildenden Menschen formuliert: Ästhetische Bildung umfasst die „Lern- und Auseinandersetzungsprozesse des Menschen mit sich, seiner Umwelt und

der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen“ (Ermert 2008: 7).

Weil der Ausgangspunkt für Lern- und Bildungsprozesse regelmäßig eine eingeschränkte Denk- und Handlungsfähigkeit des Menschen ist, sollte diese Handlungsproblematik auch den Ausgangspunkt für das pädagogische Arbeitsbündnis darstellen. Dies ist eine zentrale Leitidee des Weiterbildungskonzepts: Es orientiert sich an den künstlerisch-pädagogischen Standpunkten entlang der drei Bedeutungsstrukturen und den mit diesen Standpunkten verbundenen Irritationen und Handlungsproblematiken. Sie bilden den Ausgangspunkt der gemeinsamen Arbeit und Reflexion der verschiedenen künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnisse und nicht die Vermittlungsanliegen der Weiterbildner\*innen. Wir wollen keine Antworten auf nicht gestellte Fragen geben. Wir haben aber andererseits auch ein Vermittlungsanliegen: Es besteht darin, dass sich die Kunstschaffenden über ihre eigenen künstlerisch-pädagogischen Positionen, d. h. über ihr Selbstverständnis bewusster werden und dass sie Wege finden, mit der prinzipiellen Nichtsteuerbarkeit und Widersprüchlichkeit pädagogischer Prozesse umzugehen. Dieses Vermittlungsanliegen stellt eine identitätsrelevante Reflexions- und Lernanforderung dar, die von Kunstschaffenden deshalb auch ganz oder teilweise zurückgewiesen wird. In diesen Fällen ist die aktuelle Irritation durch die eingeschränkte Handlungsfähigkeit in pädagogischen Handlungssituationen weniger groß als die durch deren Reflexion und den Lernprozess erwartete Irritation. Die Bildungs- und Lernprozesse in der Weiterbildung stehen, neben der aktuellen Lehr-, Lernsituation als Lernkontext, in einem engen biografischen Bezug. Ob und wie jemand lernt, steht im Kontext seiner Biografie, einschließlich der sie rahmenden Lebenslage und sozialen Position (vgl. Holzkamp 1993: 263ff.).

Die Kunstschaffenden erleben auf diese Weise in der Weiterbildung eigene Widerstände und Lerninteressen im Spannungsfeld von Fremd- und Selbststeuerung. Sie sind aufgefordert, das Verhältnis von Fremd- und Selbststeuerung nicht nur in den pädagogischen Fragestellungen ihrer geplanten ästhetischen Bildungsprojekte zu reflektieren, sondern auch

entlang ihres eigenen lernenden bzw. lernwiderständigen Zugangs dazu in der Weiterbildung.

Die Weiterbildung soll erstens eine inhaltlich-thematische Lernleistung unterstützen, die sich auf die Gestaltung der ästhetischen Bildungsprojekte richtet und in diesem Zusammenhang das eigene künstlerisch-pädagogische Selbstverständnis hinterfragt. Zweitens soll sie auf der Prozessebene die Reflexion des eigenen Lernens der Kunstschaffenden anregen, damit die Kunstschaffenden selbst empfinden und erfahren können, wie sich Bildungsprozesse als Selbst- und Fremdverständigungsprozesse anfühlen, die sie ihrerseits in ihren Kunstprojekten von den Schüler\*innen erwarten. Die Erwartungen, die mit der Weiterbildung an die Kunstschaffenden gestellt werden, umfassen demnach anspruchsvolle und in der bisherigen Lernbiografie meist unbekannte Reflexionsleistungen, die in zwei Richtungen gehen: Erstens in Richtung einer Reflexion des zukünftigen Lehr-/Lernverhältnisses im ästhetischen Bildungsprojekt und zweitens in Richtung einer Reflexion des selbst erfahrenen Lehr- bzw. Lernverhältnisses in der Weiterbildung.

## 2 Unser Vermittlungsanspruch: Die Entwicklung eines künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnisses

Wir forcieren mit der Weiterbildung die Entwicklung eines künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnisses, mit dem entlang der Spannungsverhältnisse auf der pädagogischen Beziehungsebene begründete Entscheidungen getroffen werden können. Wir möchten Kunst- und Kulturschaffende so unterstützen, dass sie die prinzipielle Nichtsteuerbarkeit und Widersprüchlichkeit pädagogischer Prozesse für die Unterstützung von Selbstbildungsprozessen nutzen können. Unser Vermittlungsanliegen war es, deutlich zu machen, dass es keine für alle pädagogischen Situationen gültige pädagogische Handlungsweise gibt. Pädagogisches Handeln verlangt vielmehr eine permanente Selbst- und Fremdverständigung der künstlerisch-pädagogisch Handelnden über das pädagogische Arbeitsbündnis. Aufgabe der Kunstschaffenden ist es, die Sinnfiguren der Jugendlichen immer wieder neu zu verstehen und das Arbeitsbündnis entsprechend

auszurichten. Das hermeneutische Potenzial für das Verstehen der Situation besteht aus Einfühlungsvermögen in die Besonderheit der Situation und dem beschriebenen Hintergrundwissen, das die Identifikation der allgemeinen Strukturen im besonderen Fall erlaubt und in der Weiterbildung in Form der klassischen pädagogischen Antinomien angeboten wird (vgl. Helsper 1996).

Bildungsarbeit in und mit Gruppen stellt spezifische Herausforderungen. Werden sie ignoriert, kann ästhetische Bildung scheitern. Die Weiterbildung „d.art“ konzentriert sich deshalb auf die pädagogische Beziehung, die wir entlang pädagogischer Spannungsverhältnisse, wie z. B. Interessen, Vertrauen, Macht, Nähe/Distanz, fassen (vgl. ebd. 2000).

Die pädagogische Weiterbildung „d.art“ ist ausdrücklich keine Weiterbildung zum\*r Pädagogen\*in. Künstler\*innen bleiben hier Künstler\*innen, die einen eigenen pädagogischen Standpunkt finden. Die Künstler\*innen sollen die Möglichkeit zur individuellen Selbstverständigung auf der pädagogischen Beziehungsebene bekommen. Insbesondere der Aspekt der konkreten Inhaltsaufbereitung und Vermittlung aus methodischer Sicht wird hier gerade *nicht* bearbeitet. Er soll durch künstlerisch-ästhetisches Tun und Forschen realisiert werden. Deshalb kann auf die entsprechenden pädagogischen Praktiken und eine spezifische Didaktik verzichtet werden. Dort, wo sonst die Methoden stehen, stehen bei uns die ästhetischen Angebote der Künstler\*innen als ein spezifischer Weltzugang. Sie ergeben eine je individuelle künstlerisch-ästhetische Didaktik, die sich von Künstler\*in zu Künstler\*in unterscheidet und einzigartig ist. Wir gehen in der Weiterbildung davon aus, dass der künstlerische Prozess, in dem die Künstler\*innen Expert\*innen sind, die zentrale methodische Grundlage für den Bildungsprozess der Schüler\*innen ist. Die Künstler\*innen vermitteln ein Erkenntnisverfahren und einen spezifischen Weltzugang, doch erst die Schüler\*innen selbst schaffen die Erkenntnisse im Projekt.

Detailliertere Beschreibungen zur Weiterbildung und ihren didaktischen Begründungen finden sich als Videocast und Konzeptband auf der Homepage.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Siehe [www.uni-potsdam.de/dart/index.html](http://www.uni-potsdam.de/dart/index.html), letzter Zugriff: 17.12.2017.

### 3 Der Ablauf der Weiterbildung

Im nachfolgenden Kapitel erläutern wir, wie die Weiterbildung gestaltet worden ist. Die Weiterbildung besteht aus drei mehrtägigen Workshops (insgesamt zehn Tage) sowie zwei Praxistagen an Schulen zwischen den Workshops. In der Zeit zwischen Workshops und Praxistagen werden die Teilnehmer\*innen darüber hinaus individuell in ihrem Lernprozess begleitet und beraten.

#### 3.1 Die drei Workshops

Im Auftaktworkshop (fünf Tage) schauen die Künstler\*innen auf die eigene Biografie und berufliche Praxis zurück und auf das erste Praxisprojekt voraus. Der Auftaktworkshop bearbeitet den Eintritt der Künstler\*innen in das pädagogische Handlungsfeld Schule. Demnach besteht die Anforderung an die Künstler\*innen das Verhältnis zwischen ihrer bisherigen Beschäftigung mit der eigenen Kunst und die zukünftige Arbeit mit den Schüler\*innen als eine pädagogische Beziehung kennenzulernen. Dabei rückt die Frage ins Zentrum, was pädagogisches Handeln eigentlich auszeichnet. Im ersten Workshop steht deshalb die Entwicklung des eigenen Kunstprojekts in einer Ganztagschule im Vordergrund. In mehreren Schritten nähern sich die Künstler\*innen dieser Praxisphase an. Dabei umkreisen sie die Frage, was ihr künstlerisches Selbstverständnis ist und welches Bildungspotenzial hier enthalten ist, welche Ziele sie mit dem Projekt verfolgen und wie sich ihre eigenen Vorstellungen mit den Interessen der Schüler\*innen verbinden lassen.

Am ersten Tag wird die Weiterbildungskonzeption vorgestellt sowie mit der Arbeit an der sogenannten Lernfigur begonnen. Hierbei treten die in der Biografie erfahrenen Vorstellungen von Pädagogik in den Vordergrund. Am zweiten Tag stellen sich die Künstler\*innen gegenseitig als Künstler\*innen vor (Themenfeld I) und wenden sich danach ihrem Bildungsverständnis und ihrer Projektidee zu. Entlang der Fragen, was Bildung, Kulturelle Bildung und ästhetische Wahrnehmung im Projekt bedeuten kann (Themenfeld II), nähern sie sich diesem multiplen Aspekt pädagogischen Handelns. Am Vormittag des dritten Tages werden das

Themenfeld IV bearbeitet und eine Projektschule besucht. Dort erkunden die Künstler\*innen den Ort des ersten Projekttag. Es gilt, ein „Feeling“ für die Schumatmosphäre zu bekommen, die Schüler\*innen und Lehrer\*innen kennenzulernen und den Projekttag vorzubereiten. Am Ende des dritten Tages wird die Frage nach der Projektplanung thematisiert. Hier wird zuerst geklärt, wie das Projekt aufgebaut sein kann, entlang welcher Phasen es vollzogen wird und wie eine typische Anfangssituation gestaltet werden kann. Damit wird am dritten Tag die Grundlage für eine ausführliche Projektskizze gelegt. Die Projektplanung umfasst auch den gesamten vierten Tag. Am Abschlusstag stehen die sogenannten Spannungsfäden im Vordergrund (Themenfeld III). Hier geht es darum, die verschiedenen Antinomien kennenzulernen, die pädagogisches Handeln auszeichnen (vgl. ebd. 2002). Entlang dieser Heuristik sollen die Künstler\*innen in der Weiterbildung ihr eigenes Handeln im Projekt reflektieren und begründen können.

Nach dem Auftaktworkshop findet der erste Praxistag statt. Die Künstler\*innen erproben nun ihr zuvor geplantes Projekt an einem Gymnasium und haben die Möglichkeiten, diese eindrücklichen Erfahrungen in einer individuellen Beratung durch die Lernprozessbegleitung zu reflektieren.

Nach dieser ersten Praxisphase wird der Zwischenworkshop (zwei Tage) angeboten. Er ist der Sattelpunkt der Weiterbildung. Hier laufen die Fäden der einzelnen Lernprozesse der Teilnehmenden, wie sie bereits in der Lernprozessbegleitung angeklungen sind, im Workshop wieder zusammen. Nach den Erfahrungen des Praxistages ist die Anforderung der Weiterbildung, gegenüber den anderen Kunstschaffenden den eigenen pädagogischen Blick zu beschreiben und zu reflektieren. Um diese Reflexion zu unterstützen, geht es auf der Angebotsseite darum, in das gruppenförderliche Format einer VIVA-Fallberatung einzutreten. Die VIVA-Fallberatung ist ein rekonstruktives pädagogisches Beratungsformat und eignet sich für Lernberatungs- und Lernbegleitungsprozesse in Gruppen, aber auch im Zweiergespräch (vgl. Ludwig 2014b u. 2012b). Dazu bedarf es konkreter Praxisfälle und Handlungsproblematiken. Konkret geht es darum, die individuellen Erfahrungen und Lernprojekte in die Öffentlichkeit des Workshops zurückzuholen, um im Sinne des Lernens aus Differenzen



auch den anderen Teilnehmenden die Gelegenheit zu geben, die Erfahrungen der Kolleg\*innen für sich selbst nutzen zu können. Darüber hinaus wird in diesem Workshop auch auf den zweiten Praxistag vorausgeblickt. Dieser Praxistag ist vorzubereiten und die Erfahrungen aus dem ersten Praxistag ebenfalls zur Verbesserung der eigenen Planung einzubeziehen.

Nun folgt die zweite Praxisphase, in der die Künstler\*innen ihr modifiziertes Projekt an einer anderen Schulform wiederholen können. Auch in dieser Zeit steht ihnen vor und nach dem Praxistag zur Reflexion des Projekts die Lernprozessbegleitung zur Verfügung.

Der „Abschluss-Workshop“ (drei Tage) reflektiert die Erfahrungen des zweiten Praxistages und fasst die gewonnenen Erkenntnisse der Teilnehmenden während der Weiterbildung zusammen. Der Workshop findet nach dem zweiten Praxistag statt. Gerade die ausgedehnte Länge der „d.art“-Weiterbildung sichert das Verhältnis von Selbstverständigungsprozessen der Teilnehmenden einerseits und der Umsetzung in die Praxis andererseits. Auf ihrer ganz eigenen Bildungsreise sammelten die Teilnehmer\*innen zahlreiche Erfahrungen, haben ein Praxisprojekt geplant und zweimal erprobt, haben sehr intensiv an ihrem pädagogischen Selbstverständnis gearbeitet (vgl. „Lernbegleitung“, Kap. 4.2) und sich mit zahlreichen Aspekten des pädagogischen Handelns auseinandergesetzt (vgl. „Themenfelder“, Kap. 4.1). Weil das Weiterbildungsprojekt für die Gruppe an dieser Stelle ein Ende nimmt, ist es wichtig, dass sich die verschiedenen inhaltlichen Klammern der Weiterbildung, die in den ersten beiden Workshops geöffnet wurden, auch wieder schließen. Das eigene Lernprojekt soll zum Ende gebracht werden, obgleich das Lernen im Anschluss an die Weiterbildung selbstverständlich weitergehen wird. Die Teilnehmenden sollen sich erstens im Abschluss-Workshop ihrer Lernprozesse vergewissern. Zweitens sollen sie offene Fragen, an denen Interesse zur Weiterarbeit besteht, mit nach Hause nehmen; und es soll nicht zuletzt gefeiert werden, dass man ein Praxisprojekt zweimal erfolgreich absolviert hat. Für all diese Anstrengungen erhalten die Teilnehmer\*innen ein Zertifikat. Aber nicht nur der soziale Aspekt der Weiterbildung ist von außerordentlicher Wichtigkeit. Die Gruppe ist an dieser Stelle der Weiterbildung stark zusammengewachsen. Interessengruppen, Freundschaften und

Beziehungen haben sich ergeben, die weit über diese Weiterbildung hinausreichen. Es entstand beispielsweise das Netzwerk „Kunstbewegt-Bildung“<sup>2</sup>.

### 3.2 Die Praxistage

Die beiden Praxistage erfolgen nach Möglichkeit einige Wochen nach den jeweiligen Workshops (Auftakt- und Zwischenworkshop) in einer Ganztagschule. Im Idealfall finden die beiden Praxistage an unterschiedlichen Schultypen (z. B. Gymnasium und Gesamtschule) statt, damit die Künstler\*innen die Chance erhalten, unterschiedliche Schulkulturen und -formen kennenzulernen und vergleichen zu können. Der Projekttag mit den Künstler\*innen ist für die Schulen ein großes Ereignis und mit einem hohen organisatorischen Aufwand verknüpft. Am Projekttag selbst kommen dann die Künstler\*innen noch vor Schulbeginn in die Schule und bereiten ihren Raum vor. Die eigentliche Projektzeit war auf 09:00 bis 14:00 Uhr begrenzt. Somit hatten die Künstler\*innen ausgesprochen wenig Zeit, um die oftmals sehr kompakten Projekte durchzuführen. Doch mehr Zeit steht im Schulkontext in der Regel auch nicht zur Verfügung, sodass die Künstler\*innen wertvolle Erfahrungen über die Rhythmisierung des Alltags in der Institution Schule sammeln konnten. Die Projektstage müssen nicht im laufenden Schulbetrieb stattfinden. Auf diese Weise steht mehr Zeit für Projekte zur Verfügung. Im direkten Anschluss an das Projekt erfolgt eine kurze Auswertungsrunde, in der die Künstler\*innen sich über das Erlebte verständigen können. Hierbei ist es wichtig, die Erfahrungen des Tages als wertvollen Schatz für den Weiterbildungszusammenhang individuell zu dokumentieren. Dazu leiten die Dozent\*innen eine einstündige Diskussionsrunde noch an der Schule, in der Künstler\*innen ihre wesentlichen Eindrücke beschreiben und diese im Lerntagebuch festhalten. Außerdem ist es für die Künstler\*innen wertvoll, in dieser Runde die Erfahrungen der Kolleg\*innen wahrzunehmen. Gerade für das Gruppen- und Zusammengehörigkeitsgefühl war es von hohem Wert, dass die Künstler\*innen gemeinsam an einer Schule arbeiteten.

<sup>2</sup> Siehe [www.kunstbewegtbildung.de](http://www.kunstbewegtbildung.de), letzter Zugriff: 17.12.2017.

### 3.3 Die Beratungsphase

Die Beratungsphase liegt zwischen den Workshops und ist eng mit dem Praxistag und den dort gemachten Erfahrungen verbunden. Sie wird von uns als sogenannte Lernprozessbegleitung (LPB) verstanden und nimmt als zweite Säule der „d.art“-Weiterbildung neben den Workshops die zentrale didaktische Position ein. Die Lernprozessbegleitung bildet folglich das „Herzstück“ der Weiterbildung, weil hier die Lernprozesse aus den Workshops und den Praxisprojekten vom Standpunkt der Teilnehmenden zusammengeführt werden können. Die Künstler\*innen werden durch die Lernprozessbegleitung unterstützt, sich selbst und die Welt in einer erweiterten Sichtweise zu verstehen (vgl. Ludwig 2016). Mit der LPB soll ein Bildungsprozess in Gang gebracht werden. Die individuellen Gespräche in der LPB bieten die Möglichkeit, auf die Interessen und Lernhindernisse so einzugehen, wie es im regulären Geschehen des Workshops nur sehr eingeschränkt möglich ist. Die Einzelgespräche der LPB bieten einen geschützten Raum, die jeweils individuellen Lernproblematiken intensiver zu reflektieren und einen eigenen Lernfokus zu setzen. So können die eigenen Lerninteressen und -schwierigkeiten als Ausgangspunkt für das Lernen in der gesamten Weiterbildung verfügbar gemacht und deren Potenziale und Widerstände genutzt werden. Das Prinzip der rekonstruktiven pädagogischen Beratung (vgl. Ludwig 2014b) innerhalb der Lernprozessbegleitung ist nicht, die „Psyche“ oder „Persönlichkeitsstruktur“ des Teilnehmenden zu verstehen und in den Mittelpunkt des Beratungsgesprächs zu stellen. Erstes Ziel ist vielmehr, die jeweilige soziale Lernsituation der Weiterbildung und der in ihr wirkenden Handlungs- und Lernbegründungen der Lernenden zu rekonstruieren und dem Ratsuchenden verfügbar zu machen. Die Lernprozessbegleitung erhält genaueren Einblick in die Begründungsstrukturen der Teilnehmenden und kann so – gerade auch auf der Workshop-Ebene – den inhaltlichen Vermittlungsprozess auf die subjektiven Interessen beziehen. Für die Teilnehmenden entstehen Lerneffekte, die in der Vielfalt der durch die Beratung eingebrachten Sichtweisen und Interpretationsangebote liegen. Daraus können sie Strategien für die Bewältigung der eigenen Handlungs- und Lernproblematik ableiten und einen weiteren Lernweg wählen. Je nach dem individuellen

Bedarf der Künstler\*innen finden die Gespräche zur Lernprozessbegleitung als Telefonat oder in direktem Kontakt in den Praxisphasen statt. Die Teilnehmenden können so oft sie wollen eine Beratung nutzen. Die Frage nach einer angemessenen Beratungssituation ist dabei sehr wesentlich. Hierbei geht es auch darum zu bestimmen, wie eine solches Beratungssetting strukturiert sein muss, um die nötige Distanz zu den reflektierten Aspekten der Lernprozessbegleitung zu schaffen (vgl. Ludwig 2012a).

## 4 Inhalte und Formate

Die pädagogische Weiterbildung umfasst zwei Perspektiven und didaktische Bewegungen. Die *erste Perspektive* ist die des Lehrangebots. Entlang von vier Themenfeldern bekommen die Teilnehmenden wissenschaftlich fundiertes pädagogisches Wissen auf Basis des aktuellen Forschungsstands angeboten, das zu einer Auseinandersetzung mit den eigenen künstlerisch-pädagogischen Vorstellungen anregen und die vorhandenen Deutungsschemata *irritieren* soll. Die Themenfelder sollen Gegenhorizonte im Sinne neuer Perspektiven zu den vorhandenen pädagogischen Vorstellungen der Künstler\*innen bilden. Mit diesem neuen Wissen können die Künstler\*innen ihre eigene Perspektive auf pädagogisches Handeln hinterfragen und weiterentwickeln.

Lehren und Lernen sind zwei unterschiedliche Prozesse. Ob und inwiefern die Künstler\*innen dieses neue Wissen aus den Themenfeldabschnitten aufgreifen und sich aneignen, bleibt offen und ist die zweite und zugleich dominante Perspektive in der Weiterbildung. Die Weiterbildung fokussiert die *Begleitung der individuellen Aneignungs- und Lernprozesse*, nicht das inhaltliche Lehrangebot. Diese *zweite Perspektive* auf das Lernen und die Aneignung wird vor allem mithilfe von Formaten zur Lernbegleitung methodisch bearbeitet. Dabei rückt *die eigene Sichtweise des\*r Künstlers\*in auf sein\* ihr pädagogisches Handeln* in den Fokus. Der Wechsel von der Lehrendenperspektive zur Aneignungsperspektive ist das zentrale didaktische Prinzip der Weiterbildung.

Bildungsprozesse sind als Selbst- und Weltverständigungsprozesse immer auch Prozesse der Distanznahme. Deshalb wird in dieser

Weiterbildung den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, sich von den Alltagserfahrungen zu entfernen und „von außen“ auf den eigenen Lebenszusammenhang zu schauen.

Das künstlerisch-pädagogische Selbstverständnis der Künstler\*innen soll entlang von vier Themenfeldern weiterentwickelt werden. Das von den Weiterbildenden eingeführte pädagogische Wissen wird von den Künstler\*innen kritisch hinterfragt, die Passung in die eigenen Deutungsschemata geprüft und das neue Wissen ggf. transformiert und „passend gemacht“ oder auch verworfen.

#### 4.1 Die Inhalte

Die Weiterbildung „d.art“ besteht aus vier Themenfeldern, die sich auf unterschiedliche Weise der eigenen künstlerisch-pädagogischen Praxis der Künstler\*innen, ihrer Beziehung zu den Schüler\*innen und ihrem Arbeiten in der Schule nähern. Diese Themenfelder bieten Stoff und Anregung für den gemeinsamen Erfahrungsaustausch und der Erarbeitung individueller pädagogischer Konzepte im Spannungsfeld von Organisation und kreativer pädagogischer Interaktion sowie im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdbestimmung.

##### Themenfeld I: Das künstlerische Selbstverständnis

Die Teilnehmenden haben in diesem Themenfeld die Möglichkeit, ihre eigene Arbeit den anderen Künstler\*innen zu präsentieren und von anderen gespiegelt zu bekommen, was ihre künstlerische Spezialität auszeichnet. So lernen sich die Teilnehmer\*innen auch als Künstler\*innen ganz neu kennen. Eine wesentliche Ressource der Weiterbildung sind die Kontakte zu den Kolleg\*innen und das Kennenlernen über Spartengrenzen hinweg. In der Weiterbildung kommen Künstler\*innen aller Couleure zu Wort.<sup>3</sup> In der jeweiligen Workshop-Situation dieses Themenfelds geht es somit um die künstlerische Person selbst. Die Aussprache ihres Selbstverständnisses gegenüber anderen ist ein Mittel, um sich der eigenen Botschaft zu nähern

<sup>3</sup> Vgl. [www.kunstbewegtbildung.de](http://www.kunstbewegtbildung.de), letzter Zugriff: 17.12.2017.

und kein Mittel zur Selbstdarstellung. Alles spitzt sich auf die Frage zu: Was bedeutet mir meine Kunst? Es wird vonseiten der Dozent\*innen eine analytische Trennung zwischen der Reflexion des Selbstverständnisses und der Anforderungen vorgenommen, die die Schulwirklichkeit an den Künstler\*innen ausrichtet. Nur, wenn die Potenziale der eigenen Kunst als spätere Bildungspotenziale (vgl. Themenfeld II) den Künstler\*innen klar vor Augen treten, können sie diese für die Kunstprojekte mit den Schüler\*innen nutzen.

##### Themenfeld II: Das Verständnis von ästhetischer Bildung

Mithilfe dieses Themenfelds sollte es den Künstler\*innen gelingen, ein eigenes Bildungsverständnis für das Projekt formulieren zu können, aus dem sich die Projektidee und der konkrete Entwurf des Projekts ergeben. Das Kunstprojekt soll die Lebenswelt der Schüler\*innen im Medium der Kunst zur Sprache bringen. Das ist die wesentliche Anforderung der Weiterbildung. Im zweiten Schritt sollte dann auch über diesen Prozess und seine Produkte gesprochen werden. Damit tun sich die Künstler\*innen häufig sehr schwer. Wenn ich als Künstler\*in pädagogisch handle, dann zeige ich einerseits meine Vorstellungen von Kunst und was sie generell leisten kann: die Welt und mich selbst besser zu verstehen und andererseits darüber hinaus mein Geschick, Kunst zu machen. Dafür muss ich die Frage geklärt haben, wie ich mich als Künstler\*in verstehe und meine eigene Kunst wahrnehme (vgl. Themenfeld I). Außerdem muss ich mich für die pädagogische Frage öffnen, was ich von meinem künstlerischen Tun in das pädagogisch-künstlerische Tun mit den Schüler\*innen integrieren kann (Themenfeld III). Bevor ich jedoch mit der Projektentwicklung und Projekterprobung starten kann, muss ich reflektieren, was die Schüler\*innen an meiner Kunst interessieren *könnte* und was sie mit mir machen wollen. Die Künstler\*innen sollen in diesem Themenfeld vermittelt bekommen, wie wertvoll es sein kann, „in das Boot der Schüler\*innen zu steigen“ – und eben nicht, sie „in das eigene Boot zu holen“. Es geht zum einen darum zu zeigen, vorzumachen und künstlerische Ideen zu geben und einen eigenen Standpunkt zu offerieren und zum anderen die Schüler\*innen

und ihre Standpunkte zu verstehen, ihre Probleme und Interessen aufzugreifen.

### Themenfeld III: Didaktische Herausforderungen des pädagogischen Handelns

Das Themenfeld III dient erstens der Planung eigener Projekte ästhetischer Bildung und zweitens der Entwicklung pädagogischer Reflexionskompetenz mit Blick auf die in den Projekten aufgebauten pädagogischen Beziehung. Es besteht für die Teilnehmenden die Möglichkeit, die flüchtigen Momente aus der eigenen Projektpraxis für die weitere pädagogische Arbeit zu deuten und die darin gemachten Erfahrungen für die weitere Tätigkeit zugänglich zu machen. Dieses Themenfeld ist somit auf der Ebene des pädagogischen Handelns angesiedelt. Die Thematisierung der pädagogischen Beziehung rückt in den Fokus. Das Vermittlungsarrangement zwischen den Kunst- und Kulturschaffenden und den Kindern und Jugendlichen erfordert Kompetenzen, die gerade an dieser Stelle erworben werden. Es gibt keine Selbstverständlichkeit in einer pädagogischen Situation. Pädagogisches Handeln gilt als nicht standardisiertes Handeln und unterliegt einem sogenannten Technologiedefizit (Luhmann/Schorr 1982). Ziel ist, dass die Teilnehmer\*innen dieses komplexe Verständnis pädagogischen Handelns kennenlernen sollen, dass jenseits einer funktional-instruktiven Logik liegt und stattdessen von den Lerninteressen der Schüler\*innen ausgehend ästhetische Bildungsprojekte gestalten will. Die Künstler\*innen sollen demnach ihr je eigenes pädagogisches Handeln unabhängig von bestimmten Vermittlungsmethoden finden. Die Künstler\*innen entwickeln somit am Ende der Weiterbildung ein *künstlerisch-experimentelles Konzept*, indem es darum geht, sich hinsichtlich bestimmter Spannungsfelder und Fragestellungen begründet zu positionieren und zu handeln. Am Ende sollen die Künstler\*innen didaktisch denken können. Sie sollen gerade auf die Unsicherheit pädagogischen Handelns in Form der pädagogischen Spannungsverhältnisse aufmerksam gemacht werden. Die Bereitschaft, sich auf das Unbekannte und das nicht Geplante der Situation mit den subjektiven Bedeutungen der Schüler\*innen einzulassen, steht im Zentrum der Weiterbildung.

### Themenfeld IV: Die Schule als Projektraum

Im Themenfeld IV ist die Frage leitend, wie das eigene Kunstprojekt zu einem Bildungsprojekt werden kann und wie dieses Bildungsprojekt mit dem System Schule kompatibel wird. Die Schule ist ein besonderer Raum für Projekte künstlerisch-kreativen Arbeitens. Er schließt viele Personen mit unterschiedlichen Rollen ein: Schüler\*innen, Lehrer\*innen, Schulleitungen, Eltern. Hinzu kommen unterschiedliche Schulkulturen und Verwaltungsstrukturen. Dies beinhaltet gegenseitige Erwartungen. Dieses Themenfeld fragt nach den besonderen Bedingungen, Anforderungen und Schwierigkeiten des Projektraums Schule für die jeweils eigene pädagogisch-künstlerische Arbeit. Für das Themenfeld IV ist es wichtig, den Strukturplatz, den die Künstler\*innen von „d.art“ her haben, genau festzulegen: außerunterrichtliche Angebote an Ganztagschulen. Durch die Projektplatzierung außerhalb des Unterrichts werden bestimmte Implikationen, die der Unterricht bereithält, abgedeckt. Im ersten Durchgang der Erprobungsphase gerieten die Künstler\*innen vermehrt in das Spannungsfeld von Organisation und pädagogisch-künstlerischem Handeln, weil sie nicht an diesem „eigentlichen“ Strukturplatz waren, sondern Vertretungs- oder Hilfslehrerpositionen hatten und so unmittelbarer mit den organisationalen Erfordernissen verknüpft waren. Sie mussten oftmals ihre Position als Künstler\*innen opfern und waren dann „nur noch“ Werklehrer\*innen.

#### 4.2 Die Formate der Lernbegleitung

Die Weiterbildung „d.art“ basiert auf der Didaktik vom Subjektstandpunkt (vgl. Ludwig/Rihm 2013). Ausgangspunkt für die pädagogischen Handlungen im Rahmen der Weiterbildung sind die Subjektstandpunkte der einzelnen Künstler\*innen mit ihren individuellen Lern- und Handlungsproblematiken. Für deren Bearbeitung stellt „d.art“ verschiedene Lernbegleitungsformate zur Verfügung, die im nachfolgenden Kapitel charakterisiert werden. Die in der Auseinandersetzung mit dem inhaltlichen Angebot der Themenfelder und auch an den Praxistagen entstandenen Irritationen, Orientierungsbedürfnisse und Handlungs- und Lern-

problematiken werden in diesen Lernbegleitungsformaten beratend aufgegriffen, bearbeitet und aufgezeichnet. Ausgangspunkt ist *nur* das, was die Künstler\*innen in die Lernbegleitung einbringen und was sie beschäftigt. Die gruppenförmige VIVA-Fallberatung im Zwischenworkshop, die kontinuierliche Lernprozessbegleitung als Einzelberatung (LPB) über die gesamte Weiterbildung hinweg sind intensive Beratungsformate, um die Anfragen und Interessen der Teilnehmenden umfänglich zu verstehen und zu bearbeiten. Der Subjektstandpunkt der Teilnehmenden wird so in die Weiterbildung eingebracht. Die Arbeit mit dem Lerntagebuch und mit der sogenannten Lernfigur sind Dokumentationsformate in allen Workshops, die einen breiten Raum geben, die individuellen Sichtweisen der Künstler\*innen auf ihr pädagogisches Handeln festzuhalten. Die Dokumentationen sind eine wichtige Grundlage für die Lernbegleitung.

#### 4.2.1 Dokumentationsformate: Lerntagebuch und Lernfigur

Wenn man gelernt hat, weiß man nicht mehr, wie es vorher war. Es fällt oftmals schwer, den eigenen Lern- und Bildungsprozess nachzuvollziehen. Für diese Herausforderungen haben wir in der „d.art“-Weiterbildung für den persönlichen Gebrauch das Lerntagebuch eingeführt und für die öffentliche Diskussion des eigenen Lern-Standpunkts die Lernfigur. Diese beiden Methoden bieten eine ausführliche Möglichkeit zurückzublicken und den eigenen Lernprozess für sich und vor anderen nachzuvollziehen. So wird die Differenzerfahrung des „Vorher – Nachher“, aber auch des „Mein Standpunkt – Dein Standpunkt“ über die Zeit hinweg verdeutlicht. Die Teilnehmenden setzen sich mit dem eigenen pädagogischen Selbstverständnis und den Angeboten der anderen auseinander.

Die Teilnehmenden haben so die Möglichkeit, das Angebot offen für sich zu reflektieren. Lerntagebuch und Lernfigur sollen dabei helfen, den eigenen Weg durch die Weiterbildung zu protokollieren und ggf. auch für die Lernbegleitung verfügbar zu halten. Das bedeutet, dass alles, was die Künstler\*innen bewegt, interessiert und irritiert, aufgezeichnet werden kann und so den eigenen Lernprozess transparent macht. Diese Formate helfen dabei, die eigenen Lern- und Entwicklungsprozesse während der Weiterbildung zu dokumentieren und die individuellen Aktivitäten,

Überlegungen und Erkenntnisse herauszustellen. Der eigene Zugang zur Weiterbildung und die individuellen Lernprozesse lassen sich anhand dieser Dokumentation nachvollziehen und reflektieren. Wir geben immer ausreichend Zeit in den Workshops, um Notizen zu machen und beenden die Workshops mit der Lernfigur; wir fragen in den Beratungen ausdrücklich nach den eigenen Aufzeichnungen. Die Wege und Irrwege des eigenen Erkenntnisprozesses treten so vor Augen. Ideen und Ergebnisse überdauern das Praxisprojekt und können auch später immer wieder zurate gezogen werden. Durch diese Dokumentationsmethoden werden der eigene Lernprozess und die Aneignungsperspektive der Teilnehmenden unmittelbar in die Weiterbildung eingebracht. So wird deutlich, dass *der wesentliche Gegenstand* der Weiterbildung das eigene pädagogische Selbstverständnis ist.

Die Reflexion dieses Aneignungsprozesses ist das primäre Ziel der Weiterbildung. Regelmäßig werden die (Zwischen-)Ergebnisse des eigenen Lernprozesses im Lerntagebuch und in der Lernfigur dokumentiert. So können die Teilnehmer\*innen ihre neuen Erkenntnisse und auch Anfragen festhalten und darstellen. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Lerninteressen im Lernprozess wird an dieser Stelle transparent und öffentlich in die Weiterbildung eingebracht. Die Teilnehmer\*innen werden aufgefordert, ihr eigenes künstlerisch-pädagogisches Selbstverständnis zu begründen und darzustellen. Das professionelle Handeln der Weiterbildner\*innen besteht hierbei im Beratungshandeln ganz im Sinne eines Verstehens des Subjektstandpunkts der Künstler\*innen.

Lerntheoretischer Hintergrund dieser Didaktik vom Subjektstandpunkt der Lernenden aus ist die Lerntheorie Klaus Holzkamps (1993). Demnach entwickelt sich der Lernprozess als eine Lernschleife, die in Handlungsproblematiken und Irritationen ihren Ausgangspunkt nimmt, sich von der Irritation reflexiv distanziert und so in eine neue Selbstverständigung führt, um wieder Handlungsfähigkeit zu erlangen. Diese verschiedenen Lernschleifen werden als Selbstverständigungsprozess dokumentiert (Lerntagebuch und Lernfigur) und beratend unterstützt.

Entlang der unterschiedlichen Lernfiguren wird deutlich, wie unterschiedlich die einzelnen künstlerisch-pädagogischen Selbstverständnisse

sind – und auch ihre jeweils unterschiedliche Begründetheit. Es wird deutlich, dass das *eine* Thema „pädagogisches Handeln“ ein hoch *differenter* Lerngegenstand ist. Durch die Lernfigur sollen die Subjektperspektiven, die sich meist nur schwer festhalten lassen und in der Lehr-Lernsituation verflüchtigen, für alle transparent und nachvollziehbar gemacht werden.

#### 4.2.2 Beratungsformate: Die gruppenförmige VIVA-Fallberatung und die kontinuierliche individuelle Lernprozessbegleitung

Die Praxisprojekte sind der zentrale Ort, an dem Handlungs- und Lernproblematiken der Kunstschaffenden entstehen. Es gilt, diese individuellen Erfahrungen beratend aufzugreifen (Ludwig 2014b). Als didaktisches Format wurde dazu die gruppenförmige VIVA-Fallberatung gewählt. Die Künstler\*innen sollen in der Fallberatung spezifische Handlungssituationen und -probleme präziser und differenzierter *verstehen* lernen und Lösungen entwickeln. Es sollen die je eigenen Vorstellungen der pädagogischen Beziehung thematisiert, reflektiert und problematisiert werden. Individuelle Erlebnisse aus den Praxisprojekten, konturiert als Fall, werden im Zwischenworkshop gesammelt, einzelne ausgewählt und im Plenum bearbeitet. Diese besonderen Fälle werden mit allgemeinem pädagogischem Wissen in der Gruppe so reflektiert, dass die komplexe Handlungssituation und ihr Verlauf tiefer verstanden werden. Dazu gilt es in einem ersten Schritt, die Fälle der Künstler\*innen zu sammeln und anschließend in einer emphatischen und analytischen Weise in der Gruppe zu bearbeiten. Am Ende sollten die zentralen Handlungsgründe und Strukturen des Falls hervortreten sowie neue Handlungsoptionen deutlich werden (vgl. Ludwig 2012b). Diese Form der Fallarbeit ist das Kernstück des Zwischenworkshops.

Die individuelle Lernprozessbegleitung fokussiert im Vergleich zur Gruppenberatung nicht nur die Erfahrungen aus den Praxisphasen, sondern auch irritierende Workshop-Inhalte, welche die Künstler\*innen über den Workshop hinaus bewegen. Auch hier wird nach dem VIVA-Beratungskonzept verfahren. In diesen Einzelgesprächen werden Praxiserfahrungen sowie Workshop-Inhalte als Lern- und Handlungsproblematiken identifiziert und aufgegriffen. Das bedeutet, dass hier die Inhalte der

Weiterbildung aus der Sicht der einzelnen Lernproblematik bearbeitet werden. Besonders auf diesen Handlungs- und Lernproblematiken, die sich während der Schulpraxisphasen ergeben, liegt ein besonderes Augenmerk. Die Künstler\*innen haben in der Lernprozessbegleitung genügend Raum, um ihrem individuellen Anliegen nachzugehen. Die in diesem Zusammenhang offerierten Interpretationsangebote der Beratenden bieten neue Perspektiven auf die eigene Welt- und Selbstverständigung und das eigene künstlerisch-pädagogische Handeln.

#### Literatur

- Ermert, Karl (2008): Der Dialog der Generationen findet schon statt. Rückblick und Vorwort. In: Ders./Dallmann, Gerd/Ehlert, Andreas/Lang, Thomas (Hrsg.): *Alte Meister: Wie Ältere Kompetenzen in kultureller Bildung leben und nutzen*. Wolfenbüttel: Bundesakademie für Kulturelle Bildung, S. 7-11.
- Helsper, Werner (1996): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske und Budrich, S. 15-35.
- Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion. Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Cloer, Ernst/Klika, Dorle/Kunert, Hubertus (Hrsg.) (2000): *Welche Lehrer braucht das Land?* Weinheim/München: Juventa, S. 142-177.
- Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, Magret/Marotzki, Winfried/Schwepe, Cornelia (Hrsg.) (2002): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn: Klinghardt, S. 64-102.
- Holzcamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Iltner, Helmut/Ludwig, Joachim (2018): Veränderungen in den Bedeutungs-Begründungs-Zusammenhängen zum künstlerisch-pädagogischen Handeln. In: Dies. (Hrsg.): *Forschung zum pädagogisch-künstlerischen Wissen und Handeln. Pädagogische Weiterbildung für Kunst- und Kulturschaffende, Bd. 2 Forschung*. Wiesbaden: VS (im Erscheinen).
- Liebau, Eckart/Zirfas Jörg (2008): *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Ludwig, Joachim (2006): Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung – subjektorientiert? In: Ders./Zeuner, Christine (Hrsg.): *Erwachsenenbildung 1990-2022*. Weinheim/München: Juventa, S. 99-118.
- Ludwig, Joachim (2012a): Lernberatung in der Selbstlernarchitektur. Eine Analyse aus subjektwissenschaftlicher Sicht. In: Wrana, Daniel/Maier Reinhard, Christiane (Hrsg.)

- (2012): Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 301-320.
- Ludwig, Joachim (2012b): Rekonstruktive Lernberatung. In: Ders. (Hrsg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv, S. 193-212.
- Ludwig, Joachim/Rihm, Thomas (2013): Der Subjektstandpunkt in der Didaktik. In: Zierer, Klaus (Hrsg.) (2013): Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013. Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Hohengehren: Schneider, S. 83-96.
- Ludwig, Joachim (2014a): Subjektwissenschaftliche Lerntheorie und Bildungsprozessforschung. In: Faulstich, Peter (Hrsg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: transcript, S. 181-202.
- Ludwig, Joachim (2014b): Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller pädagogischer Beratung. In: Ferchhoff, Wilfried/Schwarz, Martin/Vollbrecht, Ralf/Weber, Peter (2014): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 550-589.
- Ludwig, Joachim (2016): Beratung und Professionalität. Fallarbeit in der Weiterbildung. In: Weiterbildung, 6, S. 22-24.
- Ludwig, Joachim (2017): Ästhetische Bildung und gesellschaftliche Teilhabe. In: Fuchs, Max/Taube, Gerd/Braun, Tom (Hrsg.) (2017): Handbuch „Das starke Subjekt“. München: kopaed, S. 269-276.
- Luhmann, Nikolas/Schorr, Karl Eberhard (1982): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11-40.
- Mollenhauer, Klaus (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/Basel: Juventa.

### 3 Weiterbildungen mit Querschnittsperspektiven