

Humboldt Universität zu Berlin
Philosophische Fakultät IV
Institut für Erziehungswissenschaften
Master Erziehungswissenschaften, Profilbereich II:
Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise

**Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des
politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“**

*(Transfer effects of artistic and cultural education –
a triangular analysis of the political educational project named „Culture shock“)*

Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts

Erstgutachterin: Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

Zweitgutachter: Prof. Dr. Jürgen Henze

Vorgelegt von: Judith Meixner

Matrikelnummer: 547713

Emailadresse: judith_meixner@gmx.de

Berlin, den 05.11.2013

Gliederung

Einleitung	Seiten 1-3
1. Einblick in die Debatte über Kulturelle Bildung: Pluralität als Prinzip	Seiten 3-12
1.1. Genealogie der Kulturpädagogik und Kulturelle Bildung	Seiten 3-6
1.2. Das Verhältnis von ›Bildung‹, ›Kultur‹ und ›Kulturelle Bildung‹	Seiten 6-9
1.3. Zwischen Pluralität als Prinzip und Standardisierung	Seiten 9-12
2. Transferwirkungen Kultureller Bildung	Seiten 12-34
2.1. Transferwirkungsforschung	Seiten 12-17
2.1.1. Anforderungen in der Erhebung von Wirkungen	Seiten 14-16
2.1.2. Zugeschriebene Transferwirkungen Kultureller Bildung	Seiten 16-17
2.2. Effektschema: Die Kompetenzbereiche ›Selbstkompetenz‹ und ›Soziale Kompetenz‹	Seiten 17-34
2.2.1. Selbstkompetenz	Seiten 19-29
2.2.1.1. Kreativitätskompetenz	Seiten 20-27
2.2.1.2. Selbstwirksamkeitserwartung	Seiten 27-28
2.2.1.3. Reflexionsvermögen	Seiten 28-29
2.2.2. Sozialkompetenz	Seiten 29-32
2.2.2.1. Empathie	Seiten 30-31
2.2.2.2. Ambiguitätstoleranz	Seiten 31-32
2.2.3. Zwischenfazit: Effektschema und Konsequenzen für die Erhebung	Seiten 32-34
3. Praxisbeispiel: Kulturelle Bildung	Seiten 34-66
3.1. Vorstellung des Projekts „Kulturschock“	Seiten 34-37
3.1.1. Kulturelle Bildung und Politische Bildung	Seiten 35-36
3.1.2. Das Teilprojekt „Kulturschock“ in Berlin	Seiten 36-37
3.2. Transferwirkungen „Kulturschock“	Seiten 37-61
3.2.1. Vorstellung der Erhebungsmethoden	Seiten 37-39
3.2.2. Ergebnisse der Erhebung	Seiten 39-59
3.2.2.1. Erhebung mit dem Fragebogen	Seiten 39-42
3.2.2.1.1. Teilnehmerin 1: TNA	Seiten 39-40
3.2.2.1.2. Teilnehmer/-in 2: TNP	Seiten 40-41
3.2.2.1.3. Teilnehmerin 3: TNS	Seite 41
3.2.2.1.4. Kurzes Zwischenfazit: Thesen	Seite 42

3.2.2.2. Situations- und Prozessanalyse	Seiten 42-52
3.2.2.2.1. Vignette Ideenentwicklung	Seiten 42-50
Vignette A1: ›Erste Idee‹	Seiten 43-44
Vignette A2 ›Drehen im Keller‹	Seiten 44-45
Vignette A3 ›Editierung des Kellervideos‹	Seite 45
Vignette P1: ›Idee in Schriftform‹	Seiten 45-46
Vignette P2 ›Videovorstellung‹	Seiten 46-47
Vignette P3 ›Ideensammlung‹	Seiten 47-48
Vignette S1: ›Storyboarding‹	Seiten 48-49
Vignette S2 ›Entwurfpräsentation‹	Seiten 49-50
3.2.2.2.2. Vignette Ideenzusammenführung	Seiten 50-52
Vignette P4: ›Ideensammlung 2‹	Seiten 50-51
Vignette AS ›Feinschnitt‹	Seiten 51-52
3.2.2.3. Reflexionsgespräch	Seiten 52-59
3.2.2.3.1. Teilnehmerin 1: TNA	Seiten 52-54
3.2.2.3.1.1. TNA: Pädagogische Dimensionen	Seiten 52-53
3.2.2.3.1.2. TNA: Kompetenzen	Seiten 53-54
3.2.2.3.2. Teilnehmer/-in 2: TNP: Pädagogische Dimensionen und Kompetenzen	Seiten 54-56
3.2.2.3.3. Teilnehmerin 3: TNS	Seiten 56-59
3.2.2.3.3.1. TNS: Pädagogische Dimensionen	Seiten 56-57
3.2.2.3.3.2. TNS: Kompetenzen	Seiten 58-59
3.2.3. Fazit: Kompetenzen	Seiten 59-61
3.2.3.1. Teilnehmerin 1: TNA	Seite 60
3.2.3.2. Teilnehmer/-in 2 TNP	Seiten 60-61
3.2.3.3. Teilnehmerin 3: TNS	Seite 61
3.3. Fazit	Seiten 61-66
3.3.1. Pädagogische Dimensionen	Seiten 61-63
3.3.2. Reflexion der eigenen Rolle	Seiten 63-64
3.3.3. Gesamtfazit der Erhebung	Seiten 64-66
4. Ausblick und Konsequenzen	Seite 66-69

5. Anhang	Seiten 70-91
Literaturverzeichnis	Seiten 70-74
Erhebungsinstrumente:	Seiten 75-84
- Vorlage für den Fragebogen	Seiten 75-77
- Effektschema	Seiten 78-82
- Vorlage für das Reflexionsgespräch	Seiten 83-84
Konzeptuelles:	Seiten 85-90
- Konzept Projekt „Kulturschock“	Seiten 85-86
- Anonymisiertes Konzept Teilprojekt „Kulturschock“ Berlin	Seiten 86-89
- Steckbrief Kunstworkshop	Seiten 89-90
Versicherung der selbstständigen Erarbeitung	Seite 91

Einleitung

Nach dem PISA-Schock kam das Bestreben auf, Bildung messbar zu machen, Kategorien zu bilden und Kompetenzen zu messen; eine Konsequenz hieraus war die Einführung von Bildungsstandards. Die PISA-Debatte hat auch die Diskussionen über ›Kulturelle Bildung‹ verändert, denn nun stehen vor allem ›harte‹ Schulfächer wie die MINT-Disziplinen oder Sprachfertigkeiten im Fokus von Lehrer/-innen, Eltern und Bildungspolitiker/-innen. Kulturelle Bildung wird infolgedessen im Schulkontext häufig „entbehrlicher Luxus, die darauf bezogenen Unterrichtszeiten werden zur Verfügungsmasse“ (Meyer, B. und Steinkrauss, N. 2007, S. 22). Diese Schwerpunktsetzung in der Diskussion über ›Bildung‹ zeigt sich ebenso in der Bildungsforschung, welche die Erlangung ›weicher‹ Kompetenzen und den Bereich außerhalb der Schule zu vernachlässigen scheint.

Wie Kulturelle Bildung sollte auch Bildungsforschung nicht auf den formalen Bildungsbereich begrenzt bleiben. Letztere soll den interdisziplinären Anspruch verfolgen, „Voraussetzungen, Prozesse und Ergebnisse von Bildung über die Lebensspanne, innerhalb und außerhalb von (Bildungs)-Institutionen“ (Prenzel 2005, S. 12) zu prüfen. Ein Dilemma bei der Erforschung der Kulturellen Bildung besteht darin, dass von Akteur/-innen Kultureller Bildung oft *gerade* die Zweckfreiheit und Unabhängigkeit von formalen Bewertungskriterien verteidigt und das Forschen über Kulturelle Bildung als damit unvereinbar angesehen wird. Doch scheint ein langsamer Paradigmenwechsel stattzufinden und sich ein Trend hin zur Evaluations- und Wirkungsforschung im formalen Bildungsbereich und ebenso im non-formalen abzuzeichnen. So konstatieren Seidel et al., dass immer mehr Protagonist/-innen Kultureller Bildungsangebote Instrumente zur Qualitätsentwicklung als hilfreich bewerten und nutzen (vgl. Seidel et al. 2009).¹ Doch was nachhaltiges Arbeiten für die Akteur/-innen bedeutet und welche Methoden und Kompetenzen es auf der Seite der agierenden Fachkräfte geben sollte, wird höchst unterschiedlich aufgefasst. Darüber hinaus herrscht keine Einigkeit darüber, welche Kompetenzen bei den Adressat/-innen Kultureller Bildung tatsächlich erworben werden und wie man diese überprüfen kann. Spiegelbild der unterschiedlichen Handhabung sind die stark divergierenden Auffassungen und Konzeptionen von Angeboten Kultureller Bildung. Kulturelle Bildung ist zum Querschnittsthema geworden; ein produktiver Konsens über das Forschungs- und Praxisfeld, Methoden, Ziele und vor allem Wirkungen steht dabei bislang aus.² Das der Kultu-

1 Der ›Kompetenznachweis Kultur‹, der von der „Bundesvereinigung für Kulturelle Jugendbildung“ entwickelt wurde und sich als bundesweiter Bildungspass für Jugendliche versteht, beansprucht beispielsweise einen Nachweis darüber zu erbringen, welche individuellen personalen, sozialen, methodischen und künstlerischen Kompetenzen die Jugendlichen in ihren künstlerischen und kulturpädagogischen Angeboten erlangt und weiterentwickelt haben. Auch für die Fachkräfte wird eine Wirkung vermutet, nämlich Sicherheit über ihre Arbeit zu erhalten, um so reflexiv, produktiv und nachhaltig arbeiten zu können.

2 Als Meilenstein in der Debatte über Kulturelle Bildung kann die 2012 im „kopaed“-Verlag erschienene Publikation des „Handbuchs zu Kultureller Bildung“ von Bockhorst, Reinwand und Zacharias bewertet werden, die einen ausgezeichneten und differenzierten Blick auf das Feld ermöglicht und bei der vorliegenden Arbeit eine hilfreiche Orientierung bot und wichtige Impulse gab.

rellen Bildung inhärente Spannungsfeld zwischen Pluralität als einem Prinzip und einer Notwendigkeit produktiver Konsensfindung zeichnet sich ab: Die Argumentationslinien innerhalb dieses Spannungsfeldes unterscheiden sich insofern, als dass das eine Lager die Vielfältigkeit individueller Lernprozesse und Lernender betont und damit auch die Vielfältigkeit von Angeboten fordert und so einer Position gegenübersteht, die die notwendige Strukturierung interdisziplinärer Kooperation für eine Etablierung und Weiterentwicklung von Methoden hervorhebt.

Wichtig ist, das Potential Kultureller Bildung in einer Einwanderungsgesellschaft wie Deutschland allen Mitgliedern der Gesellschaft zugänglich zu machen. Analog zum selektiven Bildungssystem und seinen Auswirkungen bis in das Erwachsenenalter³ ist bei der Nutzung Kultureller Bildung ein klarer Zusammenhang zwischen Bildung und Sozialstatus zu verzeichnen (vgl. Opaschowski 2005, S. 260). Wie die Erhebung des „2. Jugend-KulturBarometers“ nahelegt, reicht es nicht aus, Kulturelle Bildung nur in der Schule zu verorten, da „junge Menschen, die Kunst und Kultur nur in schulischen Kontexten kennengelernt haben, in späteren Jahren nur sehr selten Interesse für entsprechende Angebote entwickeln“ (Pilz 2012, S. 909).

Die Anerkennung non-formaler Kultureller Bildung in Form einer weiteren Förderung diesbezüglicher Forschung ist notwendig, um mit dem Dilemma der Feld- und Methodenpluralität umgehen und terminologisch und methodologisch eine fundierte Qualitäts-/Wirkungsdebatte führen zu können. Die vorliegende Arbeit schließt hier an. Sie verfolgt einerseits das Ziel, einen Einblick in die Debatte über den Begriff der Kulturellen Bildung zu geben und andererseits zugeschriebene Transferwirkungen und deren Erhebungsprobleme zu thematisieren und zu diskutieren. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der Frage nach möglichen Operationalisierung von Transferwirkungen Kultureller Bildung. Leitend ist die These, dass in der Auseinandersetzung mit politischen Themen ästhetisch-künstlerische Methoden hilfreich sein können, um Selbst- und Sozialkompetenzen bei jungen Menschen zu stärken.

Die Arbeit beginnt mit einer kurzen Einführung zum Terminus ›Kultureller Bildung‹ und zur Entstehung und Feldterminologien Kultureller Bildung. Dabei werden die sogenannten Containerbegriffe ›Kultur‹, ›Bildung‹ und deren Synthese in ›Kultureller Bildung‹ theoretisch dargestellt. Im zweiten Teil der Arbeit wird das Feld der Transferwirkungsforschung definiert und außerdem dargelegt, welche Transferwirkungen Kultureller Bildung zugeschrieben werden. Zwei Kompetenzbereiche dieser Wirkungen, Selbst- und Sozialkompetenz, werden durch ein Effektschema systematisiert, welches den Versuch unternimmt, Transferwirkungen zu operationalisieren. Im dritten Teil werden die Ergebnisse einer im Rahmen dieser Untersuchung durchgeführten Erhebung vorgestellt: Am Beispiel

³ Vgl. hierzu die Studie von Rammstedt et al. 2012 PIAAC („Programme for the International Assessment of Adult Competencies“) der OECD/GESIS, welche die starke Abhängigkeit von Herkunft und Bildungschancen (erneut) belegt: http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Ebook.pdf (geprüft am: 01.11.2013).

von Bildungspraxis non-formaler Kultureller Bildung in der Offenen Jugendarbeit wird das Effektschema angewandt und getestet, ob Soziale Kompetenz und Selbstkompetenz als Wirkungen in dem politischen Bildungsprojekt „Kulturschock“ nachzuweisen sind. Diese Prozess- und Situationsanalyse erfolgt in Form einer Teilnehmenden Beobachtung und wird ergänzt durch offene Fragen zur weiteren Indikatorentestung. Außerdem werden die Ergebnisse von Fragebögen und einem abschließenden Reflexionsgespräch mit den Teilnehmer/-innen des „Kulturschock“-Projekts präsentiert und die Methode diskutiert. Die Arbeit schließt im vierten Teil mit möglichen theoretischen wie empirisch-methodischen Konsequenzen für das Forschungsfeld der Transferwirkungen Kultureller Bildung wie auch der (empirischen, kulturellen) Bildungsforschung.

1. Einblick in die Debatte über Kulturelle Bildung: Pluralität als Prinzip

1.1. Genealogie der Kulturpädagogik und Kulturellen Bildung

Nach der sogenannten realistischen Wende der Pädagogik in den 1960er und 1970er Jahren galt es, die ursprüngliche geisteswissenschaftlich-orientierte Pädagogik, die sich dezidiert als Kulturpädagogik verstand, neu zu definieren. Die geisteswissenschaftliche Tradition, die „das pädagogische Geschehen nicht isoliert, sondern immer im Kontext der Kulturentwicklung und ihres Sinn/Bedeutungsgehalts“ (Matthes 2011, S. 41) betrachtete, wurde nun mit den Methoden der Sozialwissenschaft konfrontiert, welche zum Ziel hatten und haben, die ›Wirklichkeit‹ mithilfe sozialwissenschaftlicher Methoden abzubilden oder ihr sich zumindest anzunähern. Die Transformation von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft wurde auf diese Weise, wie es Wolfgang Brezinka in seiner metatheoretischen Schrift 1971 darstellt, angestoßen und hatte ebenso Auswirkungen auf Programme der Kulturpädagogik. Die Kulturpädagogik sah sich weder dem alten geisteswissenschaftlichen Ansatz noch den neuen sozialwissenschaftlichen Methoden verpflichtet und ließ sich weder schulischen noch traditionellen sozialpädagogischen Paradigmen zuordnen. Seit den 1970er Jahren begriff sich die neue Kulturpädagogik als „Schnittmenge damals neu entstandener Projekte und Praxisformen verschiedenster Herkunft und Zielprojektion in Kontexten von ästhetischer Erziehung, kultureller Kinder- und Jugendarbeit [und] Kunstpädagogik“ (Zacharias 2001, S. 69). Zacharias konstatiert, dass die Ansätze der neuen Kulturpädagogik stark von der reformistischen Kulturpolitik der 1970er Jahre beeinflusst wurden, welche wiederum emanzipatorische Theorien und die subjektiven Aspekte von Bildung und Kultur in den Fokus rückte. Man bezog sich auf die Vorstellung, dass ästhetisches und künstlerisches Tun keine instrumentellen Tätigkeiten sind und keinem bestimmten Zweck zu dienen haben (ebd.). Das Postulat der ›Kultur für Alle‹ war mit der Ästhetischen Bildung als Methode verbunden (vgl. ebd. S. 74).

Der Begriff der *aísthēsis* darf also nicht auf Kunst oder gar normative Geschmacksbeurteilungen reduziert werden. *Aísthēsis* stammt aus dem Griechischen und bedeutet Wahrnehmung, die Erfahrung durch die Sinne. Mitte des 18. Jahrhunderts wird der griechische Begriff erneut in philosophischen Diskussionen angewandt und wirkmächtig in Alexander Gottlieb Baumgartens ästhetischer Theorie („Aesthetica“) verhandelt. Ästhetik thematisiert hier die Möglichkeit von Erkenntnis auf der Basis eines sinnlichen Weltzugangs (vgl. Schweizer 1985). Hieran knüpft der zeitgenössische Philosoph Wolfgang Iser an, der mit dem ›Ästhetischen Denken‹ eine ebenfalls für die künstlerisch-ästhetische Bildung anwendbare Theorie formuliert (vgl. Iser 1995). Mit der Vorstellung der sensuellen Wahrnehmung als Zugang zur Welt gerät mit der philosophische Strömung in der Wendezeit des 18. zum 19. Jahrhundert die „passive Dimension von Erfahrung unwiderruflich ins Abseits“ (Meyer-Drawe, 2008, S. 544). Und auch in der Pädagogik findet der philosophische Begriff der *Aísthēsis* bzw. Ästhetik in der Reformpädagogik praktische Anwendung mit dem Ziel „die künstlerischen Ausdrucksformen des Menschen gleichberechtigt den intellektuellen Anlagen durch Erziehung zu fördern“ (Köhler 2002, S. 12).⁴

Die sozialwissenschaftliche ›realistische‹ Wendung der Erziehungswissenschaft erleidet heute zu Recht Brüche, wenn es darum geht, über den Zusammenhang von kultureller ›Wirklichkeit‹ und pädagogischem Denken und Handeln nachzudenken. Um ein möglichst valides Abbild der ›Wirklichkeit‹ zu bekommen, macht es Sinn, sich sozialwissenschaftlicher Methoden zu bedienen. Doch es bleibt neben der Unhintergebarkeit des Kulturellen ein Technologiedefizit im Forschungsgegenstand, da Menschen eben keine chemischen Stoffe oder physikalischen Kräfte darstellen. Dies weist geisteswissenschaftlichen Zugängen und Kulturtheorien dennoch Bedeutung zu und macht es notwendig, zusätzlich philosophische Erkenntnisse, unter anderem aus der Ästhetischen Theorie, Beachtung zu schenken.

Dies scheint in der Kulturpädagogik und Kulturellen Bildung reflektiert zu werden. Einer aktuellen Definition des Bundestags zufolge ist

„Kulturpädagogik [...] spezifiziert auf den pädagogischen Umgang mit ästhetischen Praktiken im Horizont darstellender und bildender Künste, wie er seit einiger Zeit mit dem Begriff der ›kulturellen Bildung‹ konnotiert ist“ (Treptow 2012, S. 177).

4 Der Zusammenhang zwischen ästhetischer Erziehung/Bildung und ›Kultur‹ ist in der reformistischen Konzeption der Kulturpädagogik angelegt, ist jedoch eigentlich nichts domänenspezifisches. Denn trotz der Zuwendung zu sozialwissenschaftlichen oder empirischen Methoden in der Erziehungswissenschaft hat sich nach Einschätzung von Treptow die Praxis in der gesamten Sozialpädagogik seit dem zweiten Weltkrieg „im Deutungsrahmen sozialpolitischer und sozialadministrativer Theorietraditionen immer gleichsam kulturell rückversichert. [...] So wird der Sozialpädagogik eine Doppelung von Sozial- und Kulturwissenschaft zuzumessen sein“ (Treptow 2012, S. 115). Das Lebensweltkonzept, von Hans Thiersch entwickelt, erinnert demnach an die „Unhintergebarkeit des Kulturellen“ (ebd.) und begründet damit die Schwierigkeit wie Notwendigkeit, dass auch sozialwissenschaftliche Forschung in kulturellen Sinndeutungen eingebettet ist bzw. werden muss. Max Weber spricht im Kontext von sozialpolitischer und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung von einer „spezifischen Kulturbedeutung“ (Weber 1988a, S. 161), die aller Erkenntnis und damit auch wissenschaftlicher Forschung zugrundeliegt.

Diese Definition deutet an, dass Kulturelle Bildung stark im Kontext der Künste betrachtet wird, was sich auch darin zeigt, dass bei der Pluralität des Feldes Kultureller Bildung auch von Kunstpädagogik und künstlerischer Bildung gesprochen wird.⁵ Die Herkunft des gesamten Feldes zeigt, dass es ursprünglich sogar nur um eine Kunstform, die Musik, ging. So löste der Begriff der Kulturpädagogik „ab Mitte der 1970er Jahre das bis dahin geltende, enger ausgelegte Konzept der musischen Bildung ab.“⁶ Seit dieser Zeit hat sich [...] eine vielfältige kulturelle Praxis [entwickelt]“ (BKJ 2010, S. 11). Diese vielfältige Praxis bedingt, dass generell wenig Einigkeit darüber besteht, was unter Kultureller Bildung zu verstehen sei.

„There is little agreement across Europe on exactly what arts and cultural education is. Any international comparison highlights the different connotations of the term, reflecting different approaches and political aims of public interventions. [...] Germany and Austria use a broader definition reaching out to other policy fields like economic development, social inclusion and the obligatory/formal education system“ (AEMS 2013, S. 3).

Kulturelle Bildung impliziert also im deutschen Kontext gesellschaftliche Entwicklungen und erscheint so als zeitgemäßer und offener Begriff. Fink et al. betonen, der Begriff „Kulturelle Bildung [schließt] neben der Förderung spezifischer künstlerischer oder wahrnehmungssensibilisierender Kompetenzen die soziale Dimension der kulturellen Teilhabe und das damit verbundenen Ideal der Chancengerechtigkeit mit ein“.⁷ Außerdem sei die Bezeichnung insofern geeignet, als dass in diesem Begriff die beiden Bereiche der ästhetischen und künstlerischen Bildung aufgehoben seien. Bei dem Begriff läuft man jedoch Gefahr, den Unterschied zwischen ästhetischer und künstlerischer Bildung zu vernachlässigen.

„Der Begriff der ›künstlerischen Bildung‹, welche die spezifische (Aus-)Bildung in künstlerischen Fähigkeiten und Techniken beschreibt wie sie beispielsweise an außerschulischen Musikschulen oder staatlichen Musikhochschulen geleistet wird, unterscheidet sich von der ›ästhetischen Bildung‹, die auf die Förderung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit des Individuums durch verschiedene pädagogische Mittel fokussiert. Ästhetische Bildung geschieht zwar oft mithilfe der Künste, kann aber auch unter Verwendung von Alltagsobjekten Wahrnehmung schulen“.⁸

Zur genauen Zielbestimmung ist es notwendig, zu wissen, ob und warum nun von künstlerischer Bildung, ästhetischer Bildung oder ästhetisch-künstlerischer Bildung gesprochen wird. Wenn durch Kulturelle Bildung versucht wird, Transferwirkungen zu erreichen, die auf die Wahrnehmungsfähig-

5 Vor allem im Zeitalter der raschen Entwicklung von Informationstechnologie schließt die Frage an, was denn eigentlich ›Kunst‹ ist. Dies kann zu zu sehr ausufernden Debatten führen (vgl. Fuchs 2005; vgl. auch Gethmann-Siefert 1995).

6 Diese Historie zeigt sich auch in der Hervorhebung von musischer Bildung/ Erziehung, indem auch heute zum Teil noch von kultureller-musisch-ästhetischer Bildung/ Erziehung gesprochen wird.

7 Auszug aus dem online erschienenen Artikel von Fink et al. S. 11f.: <http://www.forschung-kulturelle-bildung.de/downloads/Wirkungsforschung.pdf> (geprüft am: 01.11.2013).

8 Auszug aus dem online erschienenen Artikel von Fink et al. S. 11f.: <http://www.forschung-kulturelle-bildung.de/downloads/Wirkungsforschung.pdf> (geprüft am 01.11.2013).

keiten des Menschen abzielen, kann genauer von ästhetischer Bildung durch das pädagogische Mittel der Kunst gesprochen werden und folglich auch von ästhetisch-künstlerischer Bildung.

Es kann konstatiert werden, dass der Begriff der Kulturellen Bildung den der Kulturpädagogik abzulösen scheint. Inwiefern der Begriff der Kulturellen Bildung nun wirklich besser geeignet ist, das Feld und seinen pluralistischen Charakter zu beschreiben, muss in der derzeitigen Diskussion noch geklärt werden. An dieser Stelle macht es Sinn, nach der historischen Entwicklung des Begriffssammeluriums rund um Kulturelle Bildung noch einen Schritt zurückzugehen und die zugrundeliegenden Begriffe ›Kultur‹ und ›Bildung‹ in ihrem Verhältnis zueinander zu betrachten.

1.2. Das Verhältnis von ›Bildung‹, ›Kultur‹ und ›Kulturelle Bildung‹

Für die gesellschaftliche Legitimation von Kultureller Bildung, häufig verbunden mit Wirkungsanalysen, ist eine fortwährende Reflexion der Begriffe von zentraler Bedeutung – es können erst nachvollziehbare Nachweise erbracht werden, wenn klar ist, über was man spricht.

Die Begriffe ›Bildung‹⁹ und ›Kultur‹ gehören zweifelsohne zu den gleichsam am häufigsten verwendeten und stark divers benutzten und diskutierten Begriffen in alltagssprachlicher wie wissenschaftlicher Praxis.¹⁰ Vor allem der Begriff der ›Kultur‹ wird so unterschiedlich verwendet, dass teilweise schon in Frage gestellt werden kann, inwiefern er überhaupt noch Sinn macht. Dies verdeutlicht Luhmanns Feststellung, „Kultur ist einer der schlimmsten Begriffe, die je gebildet worden sind“ (Luhmann 1993, S. 398). Im breiten Feld der Schnittmenge zwischen Bildung und Kultur ist eine vollständige Erklärung und Einigkeit über diese interdisziplinär verwendeten und vagen Begriffe nicht zu erwarten, was den Versuch zu spezifischer Klärung im jeweiligen Kontext und feldspezifischer Problematiken jedoch nicht ausschließt. Fuchs und Liebau bezeichnen beide Begriffe als „offene Containerbegriffe, die je kontextbezogen präzisiert werden müssen“ (Fuchs und Liebau, 2012, S. 28). Wenn man sich mit Kultureller Bildung beschäftigt, macht es Sinn, die beiden Begriffe nicht isoliert voneinander zu betrachten, sondern über deren Verhältnis nachzudenken.

Das Spannungsfeld möglicher Definitionen beschreibt in seiner breitesten Auffassung ›Kultur‹ als Terminus, der „alle Aktivitäten und Fähigkeiten des Menschen – und deren Ergebnisse – erfasst“ (Fuchs, 2012, S. 36). Mit Cassirer ausgedrückt ist Kultur die Summe aller symbolischen Formen wie Religion, Sprache, Technik, Politik, Wissenschaft oder Kunst (vgl. Cassirer 1990). Kunst ist demnach symbolischer Bestandteil und Ergebnis von Kultur und schließt den praktizierenden und

9 Der Begriff ›Bildung‹ findet international kein wirkliches Pendant, weshalb auch vom deutschen Sonderweg die Rede ist. Zwar wird ›Education‹ auch mit ›Bildung‹ übersetzt, bedeutet ethymologisch (lat.=educatio) jedoch ›Erziehung‹. „Kulturelle Bildung ist dementsprechend eine spezifisch deutsche Begriffsprägung, die nicht ohne weiteres in anderen kulturellen Kontexten verständlich und auch nicht ohne weiteres in andere Sprachen übersetzbar ist“ (Fuchs und Liebau 2012, S. 28).

10 Zur ausführlichen Entwicklung der beiden Begriffe siehe Bollenbeck 1994.

aktiven Menschen ein. Kunst impliziert ähnlich wie Wissenschaft und Politik eine ständiges Hinterfragen und Reformieren von Formidealen und ist demnach wandlungsfähig. Sie zeichnet sich als Kulturausdrucksform dadurch aus, dass ihr „ästhetische Qualitäten zugerechnet werden“ (Treptow 2012, S. 143). Wie bereits beschrieben geht es um mehr als die Kunstpraxis an sich, denn „ästhetische[] Erfahrungsprozesse [...] [zielen] auf Wahrnehmen, Denken und Handeln“ (Peez 2002, S. 19) der Menschen und sind so Teil der Grundausstattung des aktiven, menschlichen Daseins. Wenn vereinfacht von Kunst- und Kulturarbeit gesprochen wird, läuft man Gefahr, die beiden Begriffe synonym zu verwenden. Dies wäre jedoch zu stark reduziert, da sich beide in einem wesentlichen Punkt unterscheiden: „Kunst ist immer individuelle Setzung, Kultur dagegen: kollektive Spannung. Es entsteht aber keine Kunst ohne eine ihr förderliche Kultur, und keine Kultur überlebt ohne Künste, die sie herausfordern“ (Rihm 1998).

Die Bildung mit und durch künstlerische Aktivitäten zur Erlangung dieser individuellen ästhetischen Erfahrungen ist im pädagogischen Setting eine beliebte kulturelle Ausdrucksform und Mittel zugleich: Andere kulturelle Symbolformen wie Politik oder Technik werden in pädagogischen Konzepten über Kunst vermittelt, wie es auch im hier analysierten „Kulturschock“-Projekt der Fall ist. So wird „Kulturelle Bildung von Entscheidungsträgern und Pädagogen oftmals als Mittel angesehen, um Schülern mehr Freude an der Schule zu bereiten und sie zum Lernen in akademischen Fächern zu motivieren“ (Winner et al. 2013, S. 9). Es geht aber um mehr als um schiere Instrumentalisierung für das Lernen von ›wichtigeren‹ anderen Fächern.

Die Kultusministerkonferenz erachtet Kulturelle Bildung für zentral und befasst sich vor dem Hintergrund des Ausbaus der Ganztagsangebote seit 2004 verstärkt mit dem Bereich der Kulturellen Bildung.¹¹ Es wird betont, dass

„Kulturelle Bildung [...] die Persönlichkeitsentwicklung in vielfältiger Weise [unterstützt]; sie vermittelt kognitive und nichtkognitive Kompetenzen; sie trägt zur emotionalen und sozialen Entwicklung und zur Integration in die Gemeinschaft bei. Kinder und Jugendliche müssen daher intensiver als bisher an Kultur herangeführt werden“ (KMK 2007, S. 2).

Interessant ist, dass Kultureller Bildung neben der Entwicklung von non-kognitiven wie kognitiven Kompetenzen hier weiter die emotionale Entwicklung als Wirkung zugeschrieben wird. Die Relevanz von Emotionen scheinen in der Bildungsforschung bislang wenig Anerkennung gefunden zu haben, obwohl in der Entwicklungspsychologie festgestellt wurde, dass „[d]iese triebdynamischen, emotionalen, sinnlichen und oft als lustvoll erlebten Erfahrungen [...] die Basisfunktionen für den

11 Der Schwerpunkt liegt dabei in der Zusammenarbeit zwischen dem Schul- und Kulturbereich. Im Juni 2012 haben die Kultusministerkonferenz und das Bundesministerium für Bildung und Forschung gemeinsam mit dem „Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung“ (DIpF) den Bericht „Bildung in Deutschland 2012“ vorgestellt. Hier wird deutlich, dass die Beschäftigung mit Kultureller Bildung auch im gesamten Lebenslauf beachtet wird, da sich der Bildungsbericht in seinem Schwerpunktkapitel dem Thema „Kulturelle/musisch/ästhetische Bildung im Lebenslauf“ widmet (vgl. BMBF und Kultusministerkonferenz 2012).

Aufbau von höher strukturierter Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozessen“ (Wichelhaus 1995, S. 35f) sind. Anhand der Forschungsergebnisse von Damasio (2000) und Roth (2001) konstatiert auch Gieseke, dass „die Emotionen mehr Einfluss auf das denkende Gehirn haben, als bisher in pädagogischen und psychologischen Theorien angenommen“ (Gieseke 2005, S. 367). Und an anderer Stelle kritisiert die Autorin die bisherige Vernachlässigung von Emotionen in bildungstheoretischen Prozessen:

„Bildung diene der Vernunft, der Bändigung von Trieben, der Sublimierung und Kalmierung von Gefühlen. Bildung wirkte in diesen theoretischen Vorstellungen als intellektueller Entwicklungsprozess, der sich an Inhalten orientierte. Bildung garantierte geradezu die Nichtanwesenheit von Emotionalität, die – und darin liegt die folgenschwere Deutung von Emotionen – mit Irrationalität gleichgesetzt wurde.“ (Dies. 2007, S. 18)

Es lässt sich also erkennen, dass (auch) durch das Lernen von „systematisch-reflexive[n] Zugänge[n]“ (Dies. 2005, S. 366) diese wichtige emotionale Entwicklung gefördert werden kann. Denn die Formen „Ästhetische[r] Praxis – zwischen Musik, Theater, Schauspiel, Bildhauerei, Videoarbeit etc.“ (Treptow 2012, S. 142) – haben gemeinsam, dass der Pfad der rein kognitiven Erkenntnis verlassen und der emotionale Part menschlichen Erlebens angesprochen wird. Es wird so die Korrespondenz zwischen Sinneserfahrung und Reflexion angestrebt (vgl. Selle, 1990).

Korrespondenz, sogar Angewiesenheit aufeinander, besteht ebenso zwischen „gestalteter Welt und gestaltenden Menschen“ (Treptow 2012, S. 180). Dieser Zusammenhang wird dadurch beschrieben, indem Kultur als die objektive Seite von Bildung und Bildung als subjektive Seite von Kultur gilt. Bildung ist demnach Teil von Kultur; Zugangsmöglichkeiten zum jeweils anderen, zum kulturellen Leben oder zu Bildungsteilhabe können nicht ohne einander gedacht werden. So fasst Adorno zusammen, „Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung“ (Adorno 1998, S. 94). Auch Simmel deutet die objektiven wie subjektiven Anteile des Begriffs an. Witsch fasst Simmels Konzept von Bildung zusammen, indem er darstellt, dass dieser Bildung als „Synthese von [...] objektivem Geist und individuellem Leben [begreift]. Bildung ist das zu treffende Arrangement zur Ermöglichung individueller Vervollkommnung vermittelt objektiven Wissens“ (Witsch 2008, S. 41). Klepacki betont die Wichtigkeit bei dem Modell von ›Kultur‹ und ›Bildung‹ die Zufälligkeit, Pluralität und historische Wandelbarkeit zu reflektieren (vgl. Klepacki 2012, S. 25). Weiter kritisiert er, dass „sowohl Bildung als auch Kultur immer subjektive und objektive Momente in sich vereinen“ (ebd.). Die Handhabung der beiden Begriffe scheint also erschwert zu sein, da eine Zuschreibung von subjektiven und objektiven Eigenschaften nicht auf jeweils einen Begriff begrenzt bleiben kann und die Begriffe in ihrer Wandelbarkeit und Kontingenz gedacht werden müssen.

Trotz des bildungstheoretischen Zusammenhangs, Kultur ohne Bildung nicht denken zu können, konstatiert Gieseke, dass aktuelle Diskurse den Kulturbegriff selten in diese Richtung zu erweitern suchen (vgl. Scharfe 2002). Neue Kulturdiskurse begreifen

„Kultur im erweiterten Sinne als neue Lebensform [...], in der die individuelle Gestaltungsfähigkeit, das individuelle Selbstverstehen, der interkulturelle Bezug, die Inszenierung von industriellen Produkten über Marken als Kultur und historische Entwicklungen in eine Melange zusammenfließen“ (Gieseke und Opelt 2005, S. 317).

Kultur impliziere jedoch nach Scharfe eine Bildungsnotwendigkeit, die sich in Enkulturation und Kulturation im gesamten Lebenslauf widerspiegle (vgl. ebd.). Wenn von Kultur gesprochen wird, muss also immer Bildung mitgedacht werden. Der Begriff der Kulturellen Bildung hat in besonderer Weise das Potential, diesen Ansatz zu verfolgen. Denn der Begriff impliziert – wie bereits angesprochen – gesellschaftliche Komponenten, von denen besonders das Thema sozialer und kultureller Inklusion hervorzuheben ist. Eine Teilhabe an Kultur kann für Ermert besonders durch Kulturelle Bildung möglich sein. Er definiert demnach Kulturelle Bildung als

„Bildung zur kulturellen Teilhabe. Kulturelle Teilhabe bedeutet Partizipation am künstlerisch kulturellen Geschehen einer Gesellschaft im Besonderen und an ihren Lebens- und Handlungsvollzügen im Allgemeinen. Kulturelle Bildung gehört zu den Voraussetzungen für ein geglücktes Leben in seiner personalen wie in seiner gesellschaftlichen Dimension. Kulturelle Bildung ist konstitutiver Bestandteil von allgemeiner Bildung“ (Ermert, 2009).

Durch Bildung ist es möglich, dass Individuen Zugang zum künstlerisch-kulturellen wie ästhetisch-kulturellen Leben erlangen. Dies bedeutet genauer, dass durch Kulturelle Bildung „Gestaltungs- und Aneignungsverläufe von Menschen im Umgang mit Gegenständen, mit Körperlichkeit und mit symbolische[m] Ausdruck“ (Treptow 2012, S. 144) erlernt werden. Die disparate Art und Weise, diese Bildungsverläufe durchleben zu können, spiegelt sich in der Vielfältigkeit des gesamten Feldes wider.

1.3. Zwischen Pluralität als Prinzip und Standardisierung

Die Orte und Gelegenheiten Kultureller Bildung sind zahlreich und reichen von formalen schulbezogenen Sachwissen im Kunst- oder Musikunterricht über den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen, der Schulen und Hochschulen bis hin zu non-formalen Institutionen wie beispielsweise in (soziokulturellen, medienpädagogischen etc.) Jugendzentren, Jugendclubs und in sonstigen privaten und öffentlichen Institutionen wie beispielsweise Museen. Nicht zu vernachlässigen ist weiter der Bereich der Erwachsenenbildung und sein solides Angebot Kultureller Bildung in Aus-, Fort-, und Weiterbildung (vgl. Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung 2001). Kulturelle Bildung findet also formal und non-formal statt¹².

¹² Zu dieser Unterscheidung vgl. Bundesjugendkuratorium 2002 a, b. Nicht zu vernachlässigen sind auch informelle Bildungssituationen Kultureller Bildung: Im Modus einer „Ästhetisierung der Lebenswelt“ (vgl. Bubner 1989)

vereinzelt gibt es Überschneidungssituationen, wenn beispielsweise eine Schulklasse einen Museumsausflug unternimmt.

Diese Situationen und Strukturen zu analysieren ist mit Schwierigkeiten verbunden und ein Strukturierungsversuch muss sensibel sein für die Vielfältigkeit der unterschiedlichen Adressat/-innen, um so den Ansprüchen des Feldes gerecht zu werden. Nur so kann den (mitunter sozialpädagogisch gesteuerten) „Aneignungs- und Bildungsprozesse[n] im Interessenhorizont pluraler jugendlicher Lebenswelten“ (Treptow 2012, S. 148) Rechnung getragen und der Integrations- und Partizipationsaufgabe in der pädagogischen Praxis begegnet werden.

Es sind also nicht nur die Orte Kultureller Bildung, sondern ebenso die Inhalte der einzelnen Bildungsmaßnahmen, die in pluralen Möglichkeiten vorzufinden sind. Im Spannungsfeld zwischen Pluralität als Prinzip und Standardisierung von Bildungsprozessen ist zu diskutieren, inwieweit eine Standardisierung von Bildungsangeboten hier in welcher Art notwendig ist. Es schließt sich nicht aus, durch Standardisierung von Bildungsprozessen individuelle und damit auch plural mögliche Lernprozesse zu fördern, um Qualitätsdimensionen, Methoden und Ziele für die pädagogische Praxis klar vor Augen zu führen. So fordert Fink im Kontext von Gelingensbedingungen empirischer Forschung, dass klar sein muss, „nach welchen künstlerischen und pädagogischen Grundsätzen gearbeitet wird“ (Fink 2012, S. 120). Problematisch wird der unübersichtliche Pluralitätscharakter besonders dann, wenn die Wertschätzung Kultureller Bildungsprogramme darin gipfelt, dass in Förderanträgen anhand von Schlagwörtern aus dem Themenspektrum ›Kunst und Kultur‹ „unter der Flagge der Kulturellen Bildung“ (ebd.) gesegelt werden kann, ohne wirkliche Inhalte und Ziele Kultureller Bildung zu vermitteln oder gar zu beanspruchen. Problematisch ist auf der anderen Seite, wenn der Standardisierungs- und Evaluationstrend in einem Konformitätsdruck gegenüber Adressat/-innen Kultureller Bildung mündet oder gar die Vorstellung Fuß fasst, man könne durch gezielte Angebote, kausale Effekte bedingen und Menschen so direkt steuern. Wenn diese Aspekte bewusst sind, können jedoch durch eine möglichst präzise Beschreibung und Abgrenzung divergierender Ansätze, Qualitätsdimensionen in der Kulturellen Bildung weiter gefördert werden und Synergieeffekte zwischen Akteuer/-innen Kultureller Bildung entstehen.

Wie wäre nun also eine Systematisierung der Angebotsstrukturen im Bereich der Kulturellen Bildung möglich und welchem Zweck würde diese dienen? In der Mapping-Studie der Mercator-Stiftung wurde ein erster Schritt zum transparenteren Umgang mit dem Dschungel der Kulturellen Bildung gemacht. Als Intention der Studie wird genannt, dass

„[f]ür die Entwicklung qualitativ hochwertiger und praxistauglicher Programme [...] Daten über die einzelnen Förderschwerpunkte, Kunstsparten, Zielgruppen, Orte oder Finanzierungen von Kultureller

werden Menschen in zahlreichen Situationen unvorbereitet mit „Fragmente[n] oder Zitate[n] aus der Kunst in [...] [den] Sphären alltäglicher Lebensführung“ (ebd.) konfrontiert.

Bildung [...] sehr hilfreich [sind], um den Erfolg unterschiedlicher Strukturmodelle besser einschätzen zu können. Aufgrund der bereits beschriebenen Komplexität und Vielgestaltigkeit der Kulturellen Bildung in Deutschland ist eine Erfassung dieser Daten nur sehr eingeschränkt möglich“ (Keuchel 2013, S. 13).

Diese Komplexität, die eine Systematisierung des Feldes erschwert, findet sich wieder in der Frage, wo genau Kulturelle Bildung einsetzt: Reicht es demnach schon, Museen als Orte Kultureller Bildung zu bezeichnen, oder braucht es dazu spezifische Vermittlungsarbeit? In der Studie der Mercator-Stiftung wurde das Beispiel diskutiert, ob das Bereitstellen von Kinder- und Jugendliteratur in einer Bibliothek als Strukturvorgaben und nicht Praktizieren von Kultureller Bildung bewertet werden sollte (vgl. ebd. S. 12). Eine weitere Frage, mit denen sich der Strukturierungsanspruch konfrontiert sieht, ist die der künstlerischen Rezeption. Beginnt Kultureller Bildung demnach schon im Kopf der Rezipierenden oder kann man erst davon sprechen, wenn eigene Produktion sichtbar gemacht wurde? Da Kulturelle Bildung ästhetische Bildung impliziert, finde ich es sinnvoll, bereits die Rezeption künstlerischer Bildung in Formen Kultureller Bildung einzubeziehen.

Es kann im Dschungel der Kulturellen Bildung die Einteilung Bamfords hilfreich sein, die zwei

„deutlich zu unterscheidende Aspekte [erkennt], nämlich Bildung in den Künsten und Bildung durch die Künste. Die erste lässt sich als nachhaltiges und systematisches Erlernen der Fertigkeiten, Denkweisen und Präsentationen der Kunstformen [...] beschreiben; diese erzeugt Wirkungen, die sich in verbesserte Haltung der Schule und dem Lernen gegenüber, gesteigerte kulturelle Identität und als Gefühl persönlicher Zufriedenheit und Wohlbefindens ausdrücken lassen. Gleichzeitig erhöht „Bildung durch die Künste“, also Bildung, die sich kreativer und künstlerischer Methoden für alle Fächer bedient, ganz allgemein den Leistungsstand, verringert die Abneigung gegen die Schule und befördert den positiven kognitiven Transfer“ (Bamford 2006, S. 25).

Gemeinsam haben beide Aspekte also nach Bamford dass sowohl das Beschäftigen mit Formen der Kunst, das Lernen *in* den Künsten, als auch das Beschäftigen mit künstlerischen und kreativen Methoden im Kontext anderer Fächer, also Lernen *durch* Künste, Wirkungen haben kann. Die Autorin nimmt an, dass sich die Wirkungen insofern unterscheiden, als dass Lernen *in* den Künsten mehr auf das Selbst, die Identität und Zufriedenheit, das Lernen *durch* Künste auf kognitive Fähigkeiten, Leistung und Haltung zur Schule ziele. Diese Zuordnung einzelner Wirkungen wird jedoch (an dieser Stelle) nicht begründet und es kann kritisiert werden, dass sicherlich ebenso Ansätze des Lernens *durch* die Künste, über Effekte auf den kognitiven Transfer, die Erhöhung des Leistungsstandes und Zufriedenheit hinausgehen.¹³ Dennoch halte ich die Einteilung der Aspekte, *in* und *durch* die Künste für hilfreich, um über konzeptuelle Schwerpunkte in (non-formaler) Kultureller Bildung nachdenken zu können. Transferwirkungsforschung über Kulturelle Bildung ist klar dem Bereich der Bildung *durch* Künste zuzuordnen, da diese beanspruchen, über die Kunst hinausgehende, aber

¹³ An anderer Stelle wird angedeutet, dass Bamford auch Kontexte außerhalb der Schule berücksichtigt, da sie betont, dass die Ziele von Programmen künstlerischer Bildung in formalen und informalen Bildungskontexten variieren, womit vermutlich auch non-formale (oder aber informelle) Bildungssettings gemeint sind und nur eine andere Einordnung verwendet wird (vgl. Bamford 2006, S. 131).

durch Kunst gebildete Effekte auf Rezipierende wie Produzierende zu haben. Diese werden jedoch als breiter angelegte Kompetenzen beschrieben, die über den kognitiven Transfer hinausgehen und unterscheiden sich insofern von der eingeschränkten Zuschreibung Bamfords.

Als sinnvolle Einteilung erscheint mir weiter die von Gieseke und Opelt entwickelte Unterscheidung in drei mögliche Zugänge zu Kultureller Bildung: systematisch-rezeptiv, selbsttätig-kreativ und verstehend-kommunikativ (vgl. Gieseke und Opelt 2005, S. 318).

2. Transferwirkungen Kultureller Bildung

2.1. Transferwirkungsforschung

Ebenso wenig wie eine automatische Erreichung von Zielen in der Auseinandersetzung mit Kunst selbstverständlich ist, ist klar, ob Transferwirkungsforschung überhaupt zu betreiben sein sollte. Das Feld muss sich mit dem Vorwurf konfrontieren, dass der Eigenwert der Kunst mit Wirkungserstrebungen oder -zuschreibungen nicht vereinbar ist. Die Welt der Ästhetik wird in dieser Argumentation als „autonome Wertsphäre [...] [begriffen], die [...] nicht auf Partikularzwecke hin eng zu führen bereit ist. Vielmehr hat sie eine Art Existenzrecht aus sich selbst“ (Treptow 2012, S. 149). Es muss Forscher/-innen und Akteur/-innen Kultureller Bildung bewusst sein, dass Kunst einen Wert *sui generis* besitzt und nicht ausschließlich für andere Zwecke instrumentalisiert werden sollte. Doch auch Schillers und Brechts Aufgabenzuweisung des Theaters als „moralische[] Anstalt und Ort der sozialwissenschaftlichen Erkenntnis“ (ebd.) lässt eine durchaus etablierte Nutzbarmachung ästhetischer Bildungsstätten erkennen. John Dewey stellt sich ebenso gegen das Primat der Nutzlosigkeit und konstatiert im Sinne des philosophischen Pragmatismus, dass „[m]enschliches Wahrnehmungsverhalten und menschliche Erfahrung nie von Nutzlosigkeit geprägt [...], sondern immer interessengeleitet“ (Peez 2002, S. 20) sind. Demnach können also „[ä]sthetische Erfahrungen [...] als Erfahrungen der Diskontinuität, der Differenz zum bisher Erlebten gelten“ (ebd.) und eröffnen so Räume der Weiterentwicklung und damit auch nützliche Lernprozesse. Die vorherrschende Legitimationspraxis kultureller Bildungsangebote zeigt, dass es für deren Anerkennung offenbar nicht ausreicht, den „Eigensinn von Tanz, Musik, Theater usw. als Formensprachen zu entwickeln [...]. [Es wird] hier eine soziale Funktionszuschreibung zu[gewiesen]“ (Treptow 2012, S. 150). Vermittelnd zeigt sich Bamford, die klarstellt: „Kunst hat einen genuinen Wert, aber die Auffassung, dass Kunst einen Wert in sich selbst hat, schließt zusätzlichen pädagogischen Nutzen nicht aus“ (Bamford 2006, S. 136).

Das Feld der Transferwirkungsforschung erhält so als Teil der empirischen kulturellen Bildungsforschung durchaus seine Berechtigung. Transferwirkungen bezeichnen jene Wirkungen/Effekte, welche sich in der Auseinandersetzung mit Kunst über den Bereich der tätigen Auseinandersetzung mit

den Künsten hinausgehen und sich also in andere Bereiche des Lebens übertragen. Diese Wirkungen werden in den meisten Fällen als Kompetenzen beschrieben. Die Transferforschung im Bereich Kultureller Bildung hat demnach zum Gegenstand, zu klären, welche Wirkungen/Kompetenzen durch die menschliche Auseinandersetzung mit „künstlerischen Erfahrungen auf kognitive, soziale oder emotionale Fähigkeiten“ (Rittelmeyer 2010, S. 8) eintreten.¹⁴ Die empirische (psychologisch-orientierte) Wirkungsforschung hat nach Einschätzung Rittelmeyers bisher am meisten Arbeiten hervorgebracht, wobei der Fokus auf bestimmten künstlerischen Praktiken, vor allem dem Bereich der Musik, liegt. Effekte anderer Kunstsparten wie belletristischer Literatur wurden bisher fast überhaupt nicht erforscht (vgl. Ders. 2012, S. 928). Selten wurde weiter über den Bereich bildender Kunst geforscht, dennoch wird häufig angenommen, dass besonders diese „feinmotorisches Geschick und Kreativität“ (vgl. ebd.) fördert. Das breite Spektrum bildender Kunst – von klassischer Bildhauerei bis zu postmoderner Performancekunst – bedarf komplexer Forschungsdesigns und das Bewusstsein über individuelle Wirkungen. So merkt Rittelmeyer in Bezug auf das gesamte Feld Kultureller Bildung an, dass sich Transferforschung auf

„Denk- und Reflexionsfähigkeit, der Wahrnehmungssensibilität, der emotionalen Kultivierung, der salutogenetischen und der sozialen Kompetenz Heranwachsender [bezieht]. Aber solche Effekte sind sehr individuell, sie artikulieren sich im Lebensgang einzelner Menschen unterschiedlich [...]. Wir wissen bisher noch sehr wenig über diese individuellen Prozesse der Verarbeitung und biografischen Transformation ästhetischer Erfahrungen“ (vgl. ebd, S. 930).

Trotz dieses Forschungsdefizits ist ein Rückgang im Feld der Transferwirkungsforschung zu beobachten. Vor einigen Jahren sei das Interesse an Transferforschung noch größer gewesen, konstatiert Keuchel, doch durch die große mediale und politische Resonanz der Transferwirkungsstudie von Bastian (Bastian 2000) und deren Validitätsprobleme habe man sich eher darauf fokussiert, „mit dem zunehmenden Selbstvertrauen des kulturellen Bildungsfelds, kulturelle Bildungseffekte und nicht mehr Transfereffekte als Begründungszusammenhang für die Förderung von Kultureller Bildung heranzuziehen“ (Keuchel 2012, S. 910). Ein weiterer Gegentrend ist, dass sich mittlerweile besonders Evaluationsstudien in Förderpraxis und -politik etablieren. Evaluationsforschung im Bereich Kultureller Bildung grenzt sich von Transferforschung dadurch ab, dass sie sich „explizit auf bestehende kulturelle Bildungsmaßnahmen [...], deren konkrete[n] Erfolg und deren Gelingensbedingungen“ (ebd., S. 908) bezieht.¹⁵ Im Gegensatz dazu, beschäftigt sich Wirkungsforschung nicht primär mit dem ›Output‹ von kulturellen Bildungsprozessen, sondern bezieht sich auf darüber hin-

14 Das Feld der Transferforschung ist interdisziplinär aufgestellt und kann in vier Hauptgebiete unterteilt werden: Die psychologisch orientierte empirisch-statistische Wirkungsforschung und die biologisch orientierten Disziplinen der Hirnforschung, der Psychoneuroimmunologie und der Chronobiologie (vgl. Rittelmeyer 2012, S. 928).

15 Outputorientierte Evaluationsstudien analysieren „die Produkte oder Leistungen, die von einer Organisation erbracht werden [...] Wirkungen stellen die Veränderungen dar, die Folgen dieser Leistungen sind“ (Stockmann und Meyer 2010, S. 69). Der Wirkungsbegriff stellt jedoch in Bereichen der Evaluationsforschung eine zentrale Schlüsselrolle dar und schließt auch unbeabsichtigte Wirkungen in der Analyse mit ein (vgl. ebd.).

aus gehende Transfereffekte, die sich durch die Teilnahme an kulturellen Bildungsmaßnahmen herausbilden können, wie zum Beispiel soziale Kompetenzen (vgl. ebd.). Die Domänen der Evaluation und Transferwirkungsforschung haben jedoch gemeinsam, dass

„sie Wirkungen, Wirksamkeit und Leistungsfähigkeit des Bildungssystems, seiner Strukturen und Handlungsformen sowie seiner Akteure erschließen wollen, auf eine Tradition seit den 1970er Jahren zurückblicken können und in jüngster Zeit verstärkt an steuerungsorientierten Indikatoren im Zeichen von ›Governance‹ orientiert sind.“ (Fleige 2011, S. 5).

2.1.1. Anforderungen in der Erhebung von Wirkungen

Bei der Erforschung von Transferwirkungen müssen methodische Grenzen in puncto möglicher Kausalitätsschlüsse in besonderen Maße deutlich gemacht und reflektiert werden. Anders als in naturwissenschaftlicher Wirkungslogik kann in der Regel nicht von einem direkten Kausalzusammenhang von Ursache und Wirkung und damit von einer Wirkung erster Ordnung ausgegangen werden.¹⁶ Orientiert am klassischen Experiment wäre es testtheoretisch für eine Wirkungszuschreibung erster Ordnung notwendig, möglichst alle Störfaktoren auszuschließen, um etwaige Effekte nur auf die jeweilige Bildungsmaßnahme, in diesem Fall fungierend als Treatment, beziehen zu können. Im Modus eines klassischen Test würde eine methodische Kontrolle in schärfster Konsequenz bedeuten, dass die Teilnehmer/-innen von ihrer sozialer Umwelt (außerhalb der Gruppe der Teilnehmer/-innen) zu isolieren wären, um so Störfaktoren sozialer Einflussmöglichkeiten auszuschließen. Oder aber die sozialen Umstände, aktuelle Beziehungen und Konflikte, Lebenslagen etc. der Teilnehmer/-innen würden mit erhoben, um so diese Faktoren (statistisch) kontrollieren zu können. Weiter wäre es notwendig, eine Testgruppe und Kontrollgruppe zu kreieren, die sich nur im Merkmal des entsprechenden Treatments unterscheiden würden, um so auf jenes schließen zu können. Um möglichst identische Gruppen zu formieren, wäre es dazu notwendig in einem Pretest vor der künstlerischen Auseinandersetzung der Jugendlichen deren Persönlichkeitseigenschaften oder Selbst- und Sozialkompetenzen zu testen und sie im Nachhinein – am besten in Form einer Langzeitstudie – auf deren Veränderung zu überprüfen. Viele Faktoren lassen es jedoch in der Regel nicht zu, den Einfluss der Kulturellen Bildung aus diesem Wirkungsgeflecht zu isolieren. Die einhergehende methodische Schwierigkeit konstatiert auch Reinwand indem sie formuliert, dass

„Forschungsstudien über die Qualität und Wirkung spartenspezifischer Angebote [...] nicht leicht durchführbar [sind], da es bislang keine Einigung über normative Folien gibt und Wirkungen aufgrund der engen situativen und biografischen Verknüpfung von Angebot und Akteur schwer wissenschaftlich transparent zu machen sind“ (Reinwand 2012, S. 901).

16 Dies wäre nur in kontrollierten Laborbedingungen möglich. Kennzeichnend hierfür sind die Versuchsanordnungen der behavioristischen Psychologie mit ihrem Reiz-Reaktionsschema. Nach Einschätzung von Fink et al seien auch Studien zum Mozart-Effekt und zur Intelligenzsteigernden Wirkung von Musik sind von diesem (vereinfachten) Wirkungsschema beeinflusst (vgl. Auszug aus dem online erschienenen Artikel von Fink et. al. S. 8: <http://www.forschung-kulturelle-bildung.de/downloads/Wirkungsforschung.pdf> (geprüft am: 01.11.2013).

Es erfordert also breite und umfassende Designs, um Transfereffekte zu erforschen. So gilt es anhand geschickter Indikatoren, Rückschlüsse auf möglichst offene, aber dennoch nicht vage Kompetenzkonzepte ziehen zu können.

Anders als bei schulbezogenen Erhebungen ist in non-formaler Bildung die Ausgangslage eine andere: Während in formalen Bildungssettings der Schule, eben formale Vorgaben (Lehrpläne, Kompetenzniveaus), (relativ) standardisierte Umgebungen (Schule, Klassenraum), Gruppensituationen (Schulklasse, Kurse) oder ähnliche Entwicklungsstufen (Klassenstufen) gegeben sind, sind in non-formalen Bildungsangeboten offener Jugendarbeit häufig heterogene, fluktuierende Klient/-innengruppen vertreten, ebenso wie sich das Bildungsformat und dessen Inhalte nicht an Lehrplänen orientieren, sondern im besten Fall an den Jugendlichen, den Zielen des Trägervereins und/oder an den Fördergeber/-innen eines jeweiligen Projekts.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird erforscht, welche Erfahrungen die Teilnehmer/-innen im Projekt „Kulturschock“ machen und für welche Kompetenzen diese sprechen könnten. Diese non-kognitiven Kompetenzen beziehen sich explizit oder implizit auf den Bereich außerhalb von künstlerischen Fertigkeiten und sind so als Transfereffekte zu definieren. Die Kompetenzdomänen werden vor, während und nach dem Kunstworkshops beobachtet. Ausgangsthese ist, dass diese sich ebenso auf andere Kontexte außerhalb des Kunstworkshops auswirken. So kann diese Arbeit leisten, im Modus der Situations- und Prozessanalyse von ästhetisch-künstlerischer Performance und auf deren Metaebene (also der Austausch über die Performance) die Wirkungen auf Teilnehmer/-innen zu beschreiben und so einen Vorschlag zur Konzeption von Wirkungsstudien in Kultureller Bildung machen. Die Wirkungen werden in den Kompetenzbereiche der ›Selbstkompetenz‹ und ›Sozialkompetenz‹ anhand von Unterindikatoren operationalisiert, die es möglich machen, das Verhalten und die Selbstaussagen der Teilnehmer/-innen zu strukturieren. Die Daten werden durch Teilnehmende Beobachtung und Triggerfragen in der Produktion einer Videocollage erhoben. Im Anschluss werden diese in verschiedenen Vignetten beschrieben, interpretiert und einzelnen Kompetenzbereichen und pädagogischen Dimensionen zugeordnet. Ergänzt wird die Wirkungsanalyse mit einem vor der Teilnehmenden Beobachtung erhobenen Fragebogen und einem abschließenden Reflexionsgespräch. Grundlage für die Operationalisierung war die theoretische Beschäftigung mit zugeschriebenen Kompetenzen und deren Funktion als Transfereffekte. Als pragmatisches Erhebungsinstrument diente eine tabellarische Version des Effektschemas, welche neben der Beschreibung der Kompetenzen fiktive Beispielaussagen der Teilnehmer/-innen, Triggerfragen und Fragen an den/die Beobachter/-in zur Verhaltens- und Aussagenanalyse beinhaltete. Die Kodierung bezieht sich also auf Verhalten wie auch Sprechakte der Adressat/-innen Kultureller Bildung. Das Sprechen und Reflektieren über das ästhetische Erlebten kann als Indikator für ästhetische Erfahrung dienen. Dies bestä-

tigen auch Kirchner und Otto: „Von ästhetischen Erfahrungen sprechen wir, wenn durch ästhetische Praxis, durch Sprechen über Ästhetisches, Einsichten gewonnen werden“ (Kirchner und Otto 1998, S. 5).

Das breit angelegte Erhebungsdesign versucht dem Anspruch komplexer Wirkungsforschung gerecht zu werden. Ziel dieser Arbeit ist zum Teil die Beschreibung der Didaktik („Wie“) Kultureller Bildung, der Schwerpunkt liegt aber auf dem Versuch das „Wozu“ zu operationalisieren.

2.1.2. Zugeschriebene Transferwirkungen Kultureller Bildung

Als Transferwirkungen Kultureller Bildung werden häufig die Förderung von Schlüsselkompetenzen, auch Soft Skills genannt, angenommen. Diese beschreiben zum Großteil non-kognitive Fähigkeiten. Genauer bedeutet diese Domäne, dass im Gegensatz zu kognitiver Wissensaneignung „Wissen nicht als fertiges Wissen betrachtet, sondern der Prozess des eigenen Entdeckens, Suchens und Entwerfens des Wissens im Vordergrund steht“ (Meyer und Sabisch 2009, S. 37).¹⁷ An dieser Stelle sind Bezüge zu Ästhetischer Bildung möglich: Auch diese ist Wissen, welches sich nicht auf einen festen Begriff bringen lässt, und beinhaltet den aktiven, transformierenden Menschen, der eben nicht passiv mit Wissen konfrontiert wird, sondern sich als Entdecker/-in eigenes Wissen und ästhetische Erfahrungen erschließt.

Der Pool zugeschriebener Soft-Skills ist vielfältig, ebenso die Beschreibung ihres Wesens (Fähigkeit, Fertigkeiten oder Kompetenz), verschiedene Konzepte überschneiden sich häufig oder werden unterschiedlich interpretiert. Derzeit am populärsten sind wohl Fähigkeits- oder Kompetenzkonzepte wie Ambiguitätstoleranz, Kommunikationsfähigkeit oder Kooperationsfähigkeit, die auch im beruflichen Kontext relevant werden und zu oft darauf reduziert bleiben.¹⁸ Konstrukte wie die sogenannte Demokratiekompetenz,¹⁹ die unter anderem von der Bundeszentrale für politische Bildung formuliert wird, deuten jedoch an, dass ›weiche Fähigkeiten‹ nicht nur für wirtschaftliche Interessen und das Berufsleben relevant sind, sondern diesen ebenso politische und gesellschaftliche Funktionen zugesprochen werden müssen. Gieseke und Opelt formulieren diesen Zusammenhang treffend als „emotionale[...], leibliche[...] Rückbindungen ästhetischer Praxis [...] auf das Selbst in seiner

¹⁷ Diese Eigenschaft zeigt sich in zahlreichen zugeschriebenen Transferwirkungen Kultureller Bildung, am deutlichsten wohl im Konstrukt der ›Kreativität‹, die das Entwickeln von Eigenem, Originellem betont (Siehe 2.2.1.1.)

¹⁸ Einen Überblick über zur Kategorisierung und Vorschläge zur Messung von Schlüsselkompetenzen bildet das Projekt DeSeCo (Defining and Selecting Key Competences) (vgl. Rychen und Salganik, 2001). Ende 1997 startete die OECD das Projekt mit dem „Ziel, einen soliden konzeptuellen Rahmen für die Bestimmung von Schlüsselkompetenzen und die Unterstützung internationaler Studien zur Messung des Kompetenzniveaus von Jugendlichen und Erwachsenen zu entwickeln“ (vgl. DeSeCo-Bericht, S.7).

¹⁹ Bei Bamford wird unter Demokratiekompetenz „eine feste Reihe von kognitiven, emotionalen und kommunikativen Fähigkeiten und das damit verbundene Wissen über eine friedliche Koexistenz [verstanden]. Kinder und junge Menschen werden mit Mitteln ausgestattet, die ihnen helfen, friedlich miteinander umzugehen, mit Respekt vor den Unterschieden, die zu einer pluralen Gesellschaft wie unserer gehören. Kunst wird oft als Instrument, bei der Vermittlung von demokratischen Kompetenzen genutzt“ (Bamford 2006, S. 148).

sozialen Verankerung und Abhängigkeit“ (Gieseke und Opelt 2005, S. 321). Die Wirkungen Kultureller Bildung haben der Einschätzung Treptows nach sowohl individuellen als auch kollektiven Wert. So werde in der „Verbindung von Selbsttätigkeit und Verständigung mit Anderen“ (Treptow 2012, S. 144) sowohl das eigene Gestalten und die Urteilskraft als auch der gesellschaftliche Umgang durch Koordinierung und damit Handlungs- und Urteilsfähigkeit in kultureller Praxis geschult.²⁰ Meis und Mies formulieren diese Wirkungen weiter aus und beschreiben als Ziele künstlerisch-ästhetischer Praxis

„Selbststeuerung; Generierung, Aufarbeitung und Vernetzung eigener Erlebnisse und Erfahrungen; Differenzierung von Wahrnehmung; neue Eindrücke und neue Ausdrucksformen, Kommunikation und Interaktion; (eigensinnigen) Erwerb von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten; selbstständiges Forschen/Erforschen von alltagsrelevanten Zusammenhängen; (Welt-)Erfahrung und (Welt-)Zugang; schöpferisch produktiv sein, Werte schaffen und Sinn stiften; Lebensfreude und Glück; gesellschaftliche und kulturelle Teilhabe“ (Meis und Mies 2012, S. 39).

Dieser relativ unstrukturierten Einteilung kann mit einer Metafolie begegnet werden. So unterteilt Treptow Wirkungen Kultureller Bildung in vier Kompetenzbereiche: Die Selbstkompetenz, Instrumentelle Kompetenz, Kulturelle Kompetenz und Soziale Kompetenz (vgl. Treptow 2012, S. 146). Die ersten beiden kann man als individuelle Kompetenzen, die beiden letzteren als gesellschaftliche einordnen. Bei dieser Metafolie von Treptow bemängle ich jedoch, dass die Beschreibung dieser Kompetenzen oberflächlich ist und offen bleibt, wie diese gemessen werden könnten. Explizitere, dafür aber häufig unstrukturiertere Wirkungs/Zielformulierungen oder Konzepte wie beispielsweise bei Meis und Mies zu finden, lassen sich partiell in dieses Kompetenzraster einordnen.

An dieser Stelle setzt die Erhebung dieser Arbeit an. Da die These besteht, dass diese Kompetenzbereiche im Projekt „Kulturschock“ geschult werden, wähle ich für eine nähere empirische Betrachtung die beiden Konstrukte ›Selbstkompetenz‹ und ›Soziale Kompetenz‹ aus. Im folgenden Punkt 2.3. werde ich die Grundlage für die Teilnehmende Beobachtung schaffen, indem ich kläre, was ich unter den Konstrukten ›Selbstkompetenz‹ und ›Sozialer Kompetenz‹ verstehe, und hieraus ein Effektschema²¹ entwickle.

2.2. Effektschema: Die Kompetenzbereiche ›Selbstkompetenz‹ und ›Soziale Kompetenz‹

Bevor diese beiden Kompetenzbereiche terminologisch erläutert werden, macht es Sinn, den Begriff der ›Kompetenz‹ zu erläutern. International wurde die Debatte besonders durch die PISA-Debatte geprägt und gefördert. Im Rahmen der Studie wurden von den OECD-Bildungsminister/-innen Kompetenzniveaus für die jeweilige Klassenstufe in den Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwis-

²⁰ Da es in einer sich ausdifferenzierenden und vielfältigen multikulturellen Gesellschaft wie es Deutschland mittlerweile ist, nicht ein normativ richtiges oder falsches Handeln gibt, bedeutet gesellschaftliches Handeln automatisch Dynamik und Umgang mit Heterogenität. Dies deutet bereits die Wichtigkeit des zentralen Transfereffekts Kultureller Bildung an: der Ambiguitätstoleranz.

²¹ Das Dokument zum Effektschema findet sich im Anhang auf S. 78-82.

senschaften und Problemlösung festgelegt und überprüft. Nach Einschätzung des DeSeCo-Komitees wurde die „Bewertung der Leistungen in den ausgewählten Kompetenzbereichen [...] im Bewusstsein vorgenommen, dass der Lebenserfolg von einer breiteren Palette von Kompetenzen abhängt“ (DeSeCo-Bericht, S. 5). Die zugrunde liegende Definition von Kompetenz ist folgende:

„Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden.“ (ebd., S. 4).

Der Sinn von Kompetenzerlangung liegt also darin, Individuen nicht nur reines Sachwissen, sondern Anwendungsfähigkeiten zu vermitteln. Kompetenz erstreckt sich weiter auf nonkognitive Domänen der Einstellungen und Verhaltensweisen. So stellen die OECD-Bildungsminister/-innen klar, dass „[d]er Begriff ‚Kompetenzen‘ [...] Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen [umfasst].“ (ebd.).²²

Es drängt sich an dieser Stelle unmittelbar die Frage auf, welcher Maßstab bei der Beurteilung von ›richtigen‹ Einstellungen und Werten herangezogen wird. Diese Frage kann auch für die Bestimmung von Schlüsselkompetenzen gelten: Deren Sinn wird darin gesehen, dass diese zu ›wertvollen‹ Ergebnissen für die Gesellschaft beitragen und Menschen handlungsfähig und gewappnet für ›wichtige‹ Anforderungen würden (vgl. ebd.). Die genauere Zielklassifizierung von Schlüsselkompetenzen deutet an, welche Werte und Einstellungen gefördert werden sollen: Menschen, die nach Meinung der OECD-Bildungsminister/-innen Schlüsselkompetenzen erlangt haben, sind zum einen autonom handlungsfähig und können zum anderen in heterogenen Gruppen kommunizieren (vgl. ebd., S. 5). Diese Konzepte – Autonomie, das klassische Bildungspostulat,²³ bei gleichzeitiger Wertschätzung von Andersartigkeit in der Gesellschaft – sind von enormer Bedeutung und müssen keinen Widerspruch bilden. Es gilt, beide Elemente gleichermaßen wertzuschätzen und abwägen zu können, ob das eigene Handeln ebenso gut für die Gesellschaft sein kann.²⁴ Dass diese beiden Dimensionen in Kultureller Bildung in Form ästhetischer Zugänge reflektiert werden, betont auch Gieseke, so zielt Kulturelle Bildung auf

„Selbsterhalt, der von den Individuen über eine ästhetische Auseinandersetzung in Angriff genommen wird und sich individuelle eigene Wege sucht, aber den Dialog, den Austausch, die Beziehung, also atmosphärische Welten bereithält, die transformierende Möglichkeiten in sich tragen“ (Gieseke 2005, S. 374).

²² Es fällt auf, dass sich die beiden Definitionen von ›Kompetenz‹ in ihren Begrifflichkeiten nicht vollkommen gleichen, obwohl diese in beiden Fällen vom DeSeCo-Komitee auf Grundlage der OECD-Konferenzen definiert wird.

²³ In der Praxis Sozialer Arbeit herrscht weitgehende Einigkeit darüber, dass die Erlangung von Autonomie der Klient/-innen von zentraler Bedeutung ist. Beschrieben mit unterschiedlichen Begriffen wie ›Selbstermächtigung‹ oder ›Selbststeuerung‹, haben doch alle gemeinsam, dass erstrebt wird autonome und damit eigenverantwortliche Individuen zu erziehen.

²⁴ Hingegen ist auch zu beachten, dass Autonomiebestrebungen nicht in neoliberalen Vorstellungen von der Verantwortlichkeit für sich Selbst gipfelt, in welcher sich häufig der politischen Verantwortung für Benachteiligung, Sozialer (Chancen-) Ungleichheit und struktureller Gewalt entzogen wird.

Die beschriebene transformierende Wirkung geht also über bloße eine Toleranzhaltung gegenüber Interaktionspartner/-innen hinaus und impliziert eine Transformation des Individuums (auch) durch das Kollektiv. Diese Über-Formung kann dennoch als individueller Selbsterhalt und Weiterentwicklung gelten – wenngleich diese auch in Interaktion mit anderen zustande kommen kann.²⁵

Es bleibt kritisch zu reflektieren, inwiefern der Begriff der ›Kompetenz‹, wie er durch PISA geprägt wurde, auf Festlegung und Konformität abzielt und ob tatsächlich anerkannt wird, dass es neben den vier erhobenen Kompetenzbereichen zahlreiche weitere gibt, die für Individuen von großer Bedeutung für deren Lebensführung sind. So ist zu diskutieren, ob die Verwendung von Kompetenzbegriffen (auch) für den non-formalen Bildungsbereich Sinn macht und ob man nicht Gefahr läuft, Bildungsprozesse auf die Maxime von Ökonomisierbarkeit zu reduzieren. Wenn man sich für den Begriff der Kompetenz entscheidet, muss berücksichtigt werden, dass „nicht einer Anpassung persönlicher Interessen, kreativer Eigenschaften und Fähigkeiten an vorgegebene Erwartungen und Bedingungen und einer Verdinglichung menschlicher Potenziale und Bedürfnisse Vorschub geleistet wird“ (Meis und Mies 2012, S. 54). Insbesondere für den Bereich ästhetischer Bildungsdimensionen muss bei der Verwendung des Kompetenzbegriffs darüber nachgedacht werden, ob die immanenten individuellen Wahrnehmungsformen, Erfahrungsräume und Reflexionen der Adressate/-innen ausreichend Raum finden. Ich verwende den Begriff der ›Kompetenz‹ aus dem Grund, da dieser einen progressiven Wissensbegriff beinhaltet und methodische Zugänge, psychosoziale Ressourcen und damit Fähigkeiten bei der Bewältigung komplexer Anforderungen impliziert. Diese Dimensionen von ›Kompetenz‹ sind dafür geeignet, die hier vorgestellten Dömanen als Selbstkompetenz und Sozialkompetenz zu erfassen.

2.2.1. Selbstkompetenz

Treptow betont den individuell-wertvollen Charakter der Selbstkompetenz und hält diese für das Individuum zentral und „Voraussetzung für Denken, für die Versprachlichung von und die reflexive Zuwendung zu Gefühlen“ (Treptow 2012, S. 146). In der Auseinandersetzung mit Kultureller Bil-

²⁵ Auch antike Techniken der Selbstsorge zielen auf Transformation, also auf Umformung und damit Veränderung, nicht auf Vollkommenheit oder Geschlossenheit. In seiner Analyse aktiver Selbstsorgetechniken begreift Foucault den Prozess der Selbstsorge als Transformationsprozess und sieht eine vollständige und statische Beschreibung von Identität als Unmöglichkeit an. Ziel des Transformationsprozesses sei, aus dem Leben ein Werk zu machen, welches einen ästhetischen Wert besitzt (vgl. Foucault 1993). Die Vorstellung vom sich-formenden Individuum sollte sich nach Foucault auf den gesamten Bildungsprozess erstrecken. Foucault kritisiert, dass „Bildung, so wie sie im Bildungssystem anzutreffen ist, [...] nicht der Aufklärung, sondern der Festlegung der Individuen [dient].“ (Volkers 2008, S. 104). Damit verknüpft ist für Foucault eine falsche Vorstellung vom Selbst, welches in starrer Subjektivität gefangen sei und sich, analog zum Wortsinn von *subiacere* (lateinisch: unter etwas liegen, sich unterwerfen), sich den Objekten unterwerfe. Fälschlicherweise werde so, so fasst es Volkers zusammen, „Wissensvermittlung [...] gedacht als Aufnahme des Wissens durch das Subjekt, ohne dass es sich selbst verändert. ›Bildung‹ in diesem Sinne unterstellt, dass das mit sich selbst identisch bleibende Subjekt zunehmend mehr Erkenntnisse über sich und die Welt ansammelt (vgl. Schriften 4, 71). Wirklich bilden kann Wissen dagegen nur, wenn sich das Subjekt verändert“ (ebd.).

dung richtet sich „die Selbstbeobachtung des Subjekts [...] auf die Wahrnehmung eigener Erlebnisformen [...], die durch Bestätigungen oder Irritationen des eigenen Geschmacks entstehen“ (ebd.). Soziale Kompetenz kann durch bloße Verständigung erlangt werden, insofern kann nach Einschätzung Treptows nicht nur Produktion, sondern bereits Rezeption von Kunst Effekte zeigen (vgl. ebd.).

Für die Operationalisierung von Faktoren der Selbst- und Sozialkompetenz habe ich Unterindikatoren ausgewählt, bei denen ich die These vertrete, dass diese im Projekt „Kulturschock“ auftreten könnten. Faktoren der Selbstkompetenz haben gemeinsam, dass sie sich auf die als positiv bewertete Entwicklung des Selbst beziehen: Selbstwirksamkeitserwartung, Reflexionsvermögen und Kreativitätskompetenz.

2.2.1.1 Kreativitätskompetenz

Wie Csikszentmihályi treffend formuliert, ist „Kreativität [...] Ausdruck eines komplexen Systems, und keine einzelne Komponente kann das Ganze erklären“ (Csikszentmihályi 1996, S. 86). Diesem Anspruch wird häufig nicht Tribut gezollt, wenn Kunst im Allgemeinen mit Kreativität in Verbindung gebracht wird.²⁶ Eine allgemeine und damit undifferenzierte Definition von Kreativität ist für die professionelle Förderung von Kreativität unzweckmäßig. Selle konstatiert, dass neben dem Begriff der Phantasie ebenso der Begriff der Kreativität

„derart auf den Hund gekommen [sind], daß sie zur Kennzeichnung professioneller Ziele kaum noch taugen. Wie die kunst- und kulturpädagogischen Dienste erscheinen sie gleichzeitig auf- und abgewertet. Das zwingt dazu, erneut – und zwar praktisch – darüber nachzudenken, wie ein im Ästhetischen angelegtes Handlungs-, Erkenntnis- und Sinn-Potential gegen Indienstnahmen verteidigt und für neue Bildungsprozesse erschlossen werden kann“ (Selle 1990, S. 10).

Dieses Postulat scheint noch immer zuzutreffen, wenngleich das Bestreben nach Wachstum von Kreativität für Praktiker/-innen und Forscher/-innen wohl einer der zentralen Maßstäbe für Qualität in der Kulturellen Bildung ist. Doch noch ist der Zusammenhang zur Kulturellen Bildung empirisch nicht nachgewiesen, so gibt es nur eine

„begrenzte Anzahl der Studien und die statistische Aussagekraft der positiven Beweise lässt [...] keine Generalisierung dieser Ergebnisse zu. Forschungen zu künstlerischen Aktivitäten in mehreren Bereichen haben eine kausale Wirkung auf die Kreativität [...] nicht eindeutig nachgewiesen“ (Winner et al. 2013, S. 9).

Es gilt also empirisch nachzuweisen, dass künstlerische Aktivität – und im erweiterten Verständnis von Kultureller Bildung ebenso ästhetisches Erleben – Wirkungen auf die ›Kreativität‹ haben kann. Im Gegensatz zu ihrer theoretischen Bedeutungszuschreibung ist man sich über eine genaue Be-

²⁶ Man bedient sich häufig Beispiele bekannter Künstler/-innen, um zu beschreiben, was als kreativ gelten könnte. Siehe hierzu beispielsweise Csikszentmihaly 1996 und 1997 oder den Online-Artikel von Wagner, M. „Kunst und/oder Emergenz“: <http://www.uni-ak.ac.at/culture/wagner/articles/wag07-Kunst+Emergenz.pdf> (geprüft am: 01.11.2013).

griffsbestimmung der ›Kreativität‹ und darüber, wie man diese sichtbar machen kann, weniger einig. Einen ersten Einstieg in das Konzept bietet die Definition von Drevdahl. Kreativität ist hier

„die Fähigkeit des Menschen, Denkergebnisse beliebiger Art hervorzubringen, die im wesentlichen neu sind und demjenigen, der sie hervorgebracht hat, vorher unbekannt waren. Es kann sich dabei um Imagination oder um eine Gedankensynthese, die mehr als eine bloße Zusammenfassung ist, handeln. Kreativität kann die Bildung neuer Systeme und neuer Kombinationen aus bekannten Informationen involvieren sowie die Übertragung bekannter Beziehungen auf neue Situationen und die Bildung neuer Korrelate. Eine kreative Tätigkeit muß absichtlich und zielgerichtet sein, nicht nutzlose und phantastisch – obwohl das Produkt nicht unmittelbar praktisch anwendbar, nicht perfekt oder gänzlich vollendet sein muß. Es kann eine künstlerische, literarische oder wissenschaftliche Form annehmen oder durchführungstechnischer oder methodologischer Art sein“ (Drevdahl 1956, S. 22).

Es zeigt sich, dass das Konzept der ›Kreativität‹ von Ambivalenzen, beispielsweise dem Neuen und der Übertragung, geprägt und keineswegs auf den künstlerischen Bereich begrenzt ist.

Die Kreativitätsforschung, die ihren Anfang mit Guilfords Vortrags über ›Creativity‹ 1950 genommen hat und wesentlich von Wertheimers Gedanken über ›productive thinking²⁷ inspiriert wurde, geht heute davon aus, dass Kreativität nicht nur Genies zugesprochen werden kann. Insbesondere Joseph Beuys prägte diese Entwicklung durch seine These, dass jeder Mensch ein/-e Künstler/-in sei. Mittlerweile ist diese Eigenschaft zum „Standard- und Norm-Anspruch erhoben“ (Meis und Mies 2012, S. 44), was schon durch die inflationär gebrauchte Zuschreibung ›kreativ‹ angedeutet wird. Wie Csíkszentmihályi erläutert, kann Kreativität jedoch nicht einfach so entstehen, denn wenn man etwas lernen will, muss man „den zu erlernenden Informationen Aufmerksamkeit schenken“ (Csíkszentmihályi 1996, S. 19). Er schlussfolgert hieraus, dass Kreativität nur durch ein Übermaß an Aufmerksamkeit entstehen kann.

Für die Einordnung von Kreativität in ein Wirkungsgeflecht muss die Definition von ›Kreativität‹ explizit sein. Insbesondere die analytische Ebene des Begriffs muss deutlich definiert sein. Um Kreativität empirisch in ein Wirkungsgeflecht einzuordnen, muss klar sein, was eigentlich gemeint ist, wenn man von ›der Kreativität‹ spricht. Für einen empirischen Zugang zum Konstrukt der Kreativität, macht es Sinn, dieses über Formen kreativen Agierens sichtbar zu machen. Die Beobachtung einer ›kreativen‹ Auseinandersetzung mit Themen oder die Beurteilung ob eine künstlerische Idee oder ein Werk per se kreativ sei, ist jedoch noch keine Wirkung im engeren Sinne, sondern zuerst einmal Eigenschaft von Handlungen und/oder deren Ergebnissen. Der Zusammenhang zu Wirkungen besteht dahingehend, dass ein kreativer Schaffensprozesses oder auch Rezeption das Erlernen von Kreativitätstechniken bewirken kann. Erst das Erlernen von *Kreativitätstechniken* (in diesem Falle durch die Auseinandersetzung mit Kunst) ist also als Wirkung zu bezeichnen. Ich werde, um diesen Unterschied zwischen Kreativität als Eigenschaft und Kreativität als Technik klar zu markie-

²⁷ Der Begriff des ›Produktiven Denkens‹ und die gleichnamige Publikation hätte nach Wertheimer „ebenso gut ›Creative Thinking‹ heißen können. Wertheimer selbst benutzt auch das Wort ›creative‹ synonym zum Begriff ›productive‹“ (Ulmann 1968, S. 13).

ren, letztere als ›Kreativitätskompetenz‹ bezeichnen. Es macht insofern Sinn von Kompetenz zu sprechen, da durch konstitutive Faktoren von Kreativität (originell, elaboriert etc.) nicht Wissen reproduziert, sondern mit Hilfe einer anwendungsfähigen Technik etwas Neues geschaffen wird.

Doch was ist genau gemeint mit ›Kreativitätskompetenz‹ und welche Bedeutung hat sie überhaupt für menschliche Bildungsprozesse? In den folgenden Dimensionen von Kreativität(skompentenz) wird gezeigt, inwiefern diese Techniken zentral für die Persönlichkeitsentwicklung sind. Es muss mit einer Doppelrolle der Kreativität – sowohl als Ursache, als auch als Wirkung – umgegangen werden. Genauer werde ich Kreativitätskompetenz als Wirkungsfaktor der Selbstkompetenz zuordnen, wengleich diese auch auf Sozialkompetenz verweist.

Eine weitere Subebene, die der Bedingung, spielt in diesem komplexen Konstrukt ebenso eine Rolle. Auf der Grundlage von Ulmann und Csíkszentmihályi können Kreativität sieben Bedingungsfaktoren zugeordnet werden, von denen sich die meisten auf die Entwicklung des Individuums beziehen: Originalität, Flexibilität, Fluktualität, Komplexitätspräferenz, Elaborationsfähigkeit, Fokussierung und Sensitivität²⁸ (vgl. Meis und Mies 2012, S. 45; Primärliteratur: Csíkszentmihályi 1997; Ulmann 1968).

Neu an folgender Darstellung ist nun, dass ich den Zusammenhang zwischen Bedingungsfaktoren der Kreativität und Kreativitätskompetenz als Transfereffekt darstelle, also aufzeige, inwiefern Kreativität einerseits als Wert an sich (unter anderem in künstlerischer Produktion wie Rezeption), aber vor allem als Transfereffekt auf andere Bereiche außerhalb der Kunst wirken kann.

Originalität

Originalität gilt als der zentrale Faktor für Kreativität und wird häufig vorschnell synonym zum Begriff der Kreativität gebraucht. Die Kreativitätsforschung wurde nach Einschätzung Ulmanns durch Untersuchungen zum konstitutiven Gebiet der Originalität begründet (vgl. Ulmann 1968, S. 14) und auch Theunissen bezeichnet Originalität als das Hauptmerkmal von Kreativität (Theunissen 2006, S. 21). Originalität schließt die Verwendung von bereits Erfahrenem oder Üblichem aus, insofern arbeitet der-/diejenige originell, der/die „überraschende und abweichende Lösungen finden kann“ (Meis und Mies. 2012, S. 44). Es geht genauer darum

„etwas Neues [zu] schaffen – und ›neu‹ ist das am häufigsten genannte Kriterium für Kreativität. Dabei kann ›neu‹ bedeuten, daß eben das Neue noch nie dagewesen ist oder daß es vom Üblichen mehr oder weniger abweicht, d.h. ungewöhnlich ist und sich vom Normgemäßen absetzt (Ulmann 1968, S. 14).

28 Die von Ulmann und Csíkszentmihályi erwähnten (vgl. Meis und Mies 2012, S. 45 bzw. vgl. Csíkszentmihályi 1997; Ulmann 1968) gruppenbezogenen Bedingungsfaktoren für Kreativität der ›Ambiguitätstoleranz‹ und ›Empathie‹ werden in Punkt 2.2.2. unter ›Sozialkompetenz‹ erläutert. Erkenne ich sie zwar als Kreativität begünstigende Faktoren an, macht es für eine Effektanalyse mehr Sinn diese im Kontext der Gruppenaktivität, und damit als Soziale Kompetenz, zu betrachten.

Die Neuheit einer Idee zu testen, wurde unter anderem von Guilford, Mednick, Walach und Kogan dahingehend gelöst, dass statistisch ermittelt wurde, wie weit eine Idee verbreitet ist, wobei für einen Innovationskoeffizient unterschiedlich strikte Kriterien entwickelt wurden (vgl. ebd., S. 30). ›Neuheit‹ konzeptuell tiefgehender zu definieren wird durch die plurale Verwendung von Termini erschwert. Gemeinsam haben die vielfältigen Bezeichnungen, dass die „Idee neu in bezug auf ein vorhandenes System sein muß und von diesem System aus nicht vorhersagbar sein darf, um als ›kreativ‹ beurteilt zu werden“ (vgl. ebd., S. 31).

Was als Norm oder Konvention interpretiert wird, hängt freilich vom Standpunkt der/des Betrachterin/-ers und der sie/ihn umgebenden Umwelt ab, da in pluralisierten Lebenswelten gesellschaftliche Konventionen nicht kollektiv von allen Menschen geteilt werden. Deshalb kann es sein, dass jemand scheinbar originell arbeitet, dies jedoch von Betrachtenden mit einem anderen Normverständnis als normal und damit nicht als neu, sondern womöglich gar reproduktiv wahrgenommen wird. Genauso kann andersherum etwas als originelles Produkt interpretiert werden, der/die Betrachter/-in aber das eigentliche Original nicht (er)kennen. Dies ist wichtig vor Augen zu haben, wenn von der ›Neuheit‹ kreativer Prozesse gesprochen wird.

Für die Entscheidung darüber, ob etwas originell ist oder (plural-möglichen) Konventionen entspricht, macht es aus meiner Sicht am meisten Sinn, Menschen im kreativen Schaffen nach deren Selbstzuschreibung zu befragen. Besondere Wirkungen hat originelles Schaffen erst dann, wenn das eigene Schaffen als neu, konventionsfrei und offen wahrgenommen wird. Seel spricht Ästhetischer Erfahrung zu „von den Zwängen der Konvention und der Routine befreit und für die Erfahrung des Augenblicks geöffnet“ (Seel 2007, S. 16) zu sein. Die Offenheit für Ungewöhnliches und eine aufnehmende Haltung der Umwelt gegenüber ist also als Teil der Kreativitätskompetenz zu erfassen.

Originalität verweist als Transferwirkung auf wichtige Aspekte der Selbst-, wie Sozialkompetenz, da das Selbst sich nur weiterentwickeln und reflektieren kann, wenn es mit der Umwelt aufgeschlossen und offen in Interaktion treten kann. Durch das Schaffen von etwas, das als Eigenes, Originales erlebt wird, erlangt das Selbst außerdem die Möglichkeit sich selbst auszudrücken und macht wichtige Selbstwirksamkeitserfahrungen (vgl hierzu auch 2.2.1.2.). Die dazu notwendige Offenheit im Originalitätskonzept ist ebenso zentral für den nächsten Faktor: Der Flexibilität.

Flexibilität

Konventionsfreiheit spielt ebenso beim Konstrukt der Flexibilität eine Rolle, da sich ein flexibler Mensch „unkonventionell auf Situationen und Menschen einstellen und neue Wege einschlagen kann“ (Meis und Mies 2012, S. 45). Die von Seel beschriebene Offenheit für Erfahrungen (vgl. Seel 2007, S. 16) weist also sowohl auf Originalität als auch Flexibilität hin. Abstammend von dem latei-

nischen *flectere* (= biegen, beugen), grenzt es sich vom Konzept der Originalität hingegen ab, da Flexibilität den Fokus auf jenen Aspekt kreativen Schaffens legt, dem ein wandelbares und anpassungsfähiges, im Wortsinn biegsames, Verständnis innewohnt ist, also nicht starr an einem Idealbild oder Konzept festgehalten wird. Ein flexibler Mensch ist also trotz seiner Konventionsfreiheit anpassungsfähig an Umweltbedingungen.²⁹ Anpassungsfaktoren im Bereich Kultureller Bildung bezogen auf das Individuum können beispielsweise in der Zeitspanne, der Themenwahl, der Gruppensituation oder in materiellen Ressourcen liegen, die in anderem Ausmaß oder von anderer Qualität/Beschaffenheit erwartet wurden.

Diese Kreativitätskompetenz kann als Transferwirkung aktiviert werden, wenn Individuen in der Lage sind, sich unvorhergesehenen Situationen oder Bedingungen anzupassen. Dieser Aspekt verweist also auch auf die Kompetenz der Ambiguitätstoleranz. Im Gegenteil ist Flexibilität ebenso insofern wichtig, um sich flexible Lösungen in scheinbar determinierten Strukturen erschließen zu können und so aktiv die umgebende Umwelt gestaltbar wird und korrespondiert so an zweiter Stelle auf Erfahrungen der Selbstwirksamkeit.

Fluktualität

Fluktualität leitet sich vom lateinischen *flux*, der Fluss, ab und beschreibt im Kontext von Kreativität eine Art fließendes Arbeiten.³⁰ Nach Mies und Meis arbeitet man fluktuativ, wenn man „schnell viele neue Ideen entwickeln“ (Mies und Meis 2012, S. 45), also wie ein schnellfließender Fluß immer neue Landschaften beschreitet.³¹ Es ist dennoch falsch, den gesamten kreativen Prozess als fließend zu beschreiben, da dieser von Brüchen gekennzeichnet ist (vgl. zu verschiedenen Phasenmodellen von Kreativität ebd., S. 49f). Fluktualität bedeutet vielmehr, zu „einer Themenstellung möglichst viele Ideen entwickeln resp. eine formale Idee mit möglichst vielen Themen ausstatten zu können“ (Wagner 2000, S. 45). Bleibt zwar wie auch bei Originalität die Frage, was als ›Neuheit‹ zu definieren ist, ist Fluktualität als eine wichtige Bedingung von Kreativitätskompetenz zu bezeichnen. Sie bezieht sich auf Bereiche außerhalb der künstlerischen Auseinandersetzung genauer

²⁹ Ulmann beschreibt die Ambivalenz des Begriffs der Anpassungsfähigkeit: So könne mit dem Begriff der Anpassungsfähigkeit einerseits Anpassung an die Umwelt, aber laut Parnes auch Anpassung der Umwelt durch das Individuum gemeint sein (vgl. Ulmann 1968, S. 15). Wenn man, dem Konzept der Flexibilität folgend, in unkonventioneller Weise auf die Umwelt reagiert, könnte man von der Anpassung der Umwelt durch das Schaffen anderer Konventionen durchaus sprechen.

³⁰ Auf diesen fließenden Gedanken aufbauend gründete sich in den 1960er Jahren die Kunstbewegung des Fluxus mit der Intention einen fließenden Übergang zwischen Kunst und Leben herzustellen.

³¹ Es zeigen sich Überschneidungsbereiche zum Konzept der Originalität, welche auch das Schaffen von Neuem betonen. Außerdem erinnert der fließende Gedanke auch an das Konzept des Flows von Csikszentmihályi (Siehe hierzu genau 2.2.1.2). Eine Gleichsetzung würde aber weitere Aspekte der Konzepte wie Konventionsfreiheit (Originalität) und Fokussierung (Teilaspekt des Flow-Konzepts) vernachlässigen. Es bietet sich jedoch das Konzept der Innovation (lateinisch *innovare* = erneuern, erfinden) an, welches die Gemeinsamkeit der Konzepte der Fluktualität und Originalität beschreibt.

auf schnelllebige, fluktuierende Bedingungen in Arbeits-, wie Privatleben. Menschen mit Fluktuativitätskompetenz können auf diese Anforderungen reagieren und Kontrolle bewahren, indem sie aktiv gestalterisch tätig sind.

Komplexitätspräferenz

Den konstitutiven Faktor der Komplexitätspräferenz beschreibt eine zentrale Eigenschaft der Kunst als offenes und potentiell komplexes System. Dies bedeutet als Kompetenz, aktiv mit Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeiten umgehen zu können (vgl. hierzu auch unter 2.1.2.2. Ambiguitätstoleranz). Menschen mit Komplexitätspräferenz sind dazu in der Lage, mit einer Zunahme von Komplexität umzugehen, sie sogar zu fordern oder/und zu fördern. Die kreative Ausarbeitung ist von Detailreichtum und Vielschichtigkeit geprägt. Dieser Aspekt der Kreativitätskompetenz ist zentral für die Fähigkeit komplexe, unter anderem auch kognitive, Sachverhalte erfassen zu können.

Elaborationsfähigkeit

Elaborationsfähigkeit widmet sich dem direkten dem Wortsinn nach dem Ausarbeitungsprozess und ist gekennzeichnet durch Durchhaltevermögen und Zielstrebigkeit (vgl. Meis und Mies 2012, S. 45). Genauer beschreibt Ulmann, dass sobald die Idee klar konzipiert ist, der/die Kreative

„fähig sein [muss], ausdauernd an der Lösung zu arbeiten, und dabei den direkten Weg verfolgen [zu] können, auch wenn die Vollendung zunächst aufgeschoben werden muss. Er muss hierzu eine große Frustrationstoleranz haben [und] sich für seine Tätigkeit begeistern können“ (Ulmann 1968, S. 43).

Dies meint im künstlerischen Kontext jedoch nicht in der endgültigen Ideenumsetzung von der Ideenkonzeption strikt abhängig zu sein, sondern sich die Möglichkeiten der Offenheit zu bewahren. Als Kreativitätskompetenz und Transfereffekt ist Elaborationsfähigkeit wichtig dafür, zu erlernen Dinge konsequent und mit Ausdauer erarbeiten zu können.

Fokussierung

Das Konzept von Flow zielt dezidiert auf das Erleben der eigenen Kreativität ab, ein wichtiger Unterfaktor ist die Fähigkeit, Ablenkungen vom Bewusstsein auszuschließen (vgl. Csikszentmihályi 1996, S. 164), vereinfacht von mir als Fokussierung bezeichnet. Das Individuum erlebt ein Übermaß an Konzentration und Versenkung in den schöpferischen Prozess, einhergehend mit einem Schwebefühl und dem Vergessen von Raum und Zeit. Es wird ausschließlich auf Dinge geachtet, die für das „Hier und Jetzt“ relevant sind (vgl. ebd.).

Diese Erfahrung kann für Bereiche außerhalb der künstlerischen Auseinandersetzung relevant werden, wenn in komplexen, mitunter auch reizüberflutenden Situationen fokussierte Zugänge erwartet werden.

Sensitivität

Der Bedingungsfaktor der Sensitivität erklärt sich etymologisch durch das lateinische Verb *sentire*, welches sämtliche Wahrnehmungsregungen (fühlen, schmecken, riechen etc.) beschreibt. Damit ist mit dem Begriff die Fähigkeit das gesamte Wahrnehmungsfeld und die Kompetenz des Feingefühls und Einfühlungsvermögen umschrieben. Wesentlicher Bestandteil der Sensitivität ist die Fähigkeit zur Empathie, der jedoch als sozialer Faktor zu beschreiben ist, da er (emotionale) Interaktion mit anderen voraussetzt. Sensitivität ist im Kontext von Selbstkompetenz bezogen auf den Teil der Wahrnehmung, der die inneren emotionalen Vorgänge des Selbst betrachtet. Die Kompetenz der Sensitivität als Voraussetzung für Kreativitätskompetenz bezieht sich demnach auf die individuelle Wahrnehmung von (Kunst)Objekten und Themen an sich. Im Bezug auf Kulturelle Bildung bedeutet dies genauer, Problemsensibilität und Einfühlungsvermögen (beispielsweise in Bildszenen und Bildgegenstände) zu entwickeln. Dieser Fähigkeit muss „vom Individuum mehr oder weniger bewusst vorgenommene Aktivierung der Sinne“ (Wagner 2000, S. 53) und eine grundsätzliche Offenheit vorausgehen.

Sensitivität bezieht sich auf die Wahrnehmung von realen und fiktiven, vergangenen oder zukünftigen Veränderungen. Sie fördert also Aufmerksamkeit und das Vermögen, sich etwas gedanklich anschaulich vorzustellen. Diese Imagination kann dabei sowohl gespeicherte Informationen über die Realität als auch darüber hinaus erfundene Elemente betreffen und wird zu einem gedanklichen Spielraum, in dem verschiedene Optionen ausprobiert werden können. Dies beschreibt Csíkszentmihályi wie folgt:

„Kreative Individuen wechseln zwischen Imagination und Phantasie aus der einen Seite und einem bodenständigen Realitätssinn auf der anderen Seite. Beides ist notwendig, damit man sich von der Gegenwart freimachen kann, ohne den Bezug zur Vergangenheit zu verlieren“ (Csíkszentmihályi 1996, S. 69).

Sensitivität, begriffen als stark ausgeprägtes Vermögen, Zugang zu Gefühlen zu erhalten, kann neben der Fähigkeit den Genuss der Wahrnehmung selbst auch verstörend und erschauernd wirken und demnach womöglich für ein erhöhtes Vulnerabilitätspotential sprechen. Durch Kulturelle Bildung ist es möglich, Gefühlsräume zu erschließen und diese systematisch reflektieren zu können (vgl. Gieseke 2005, S. 366). Diese eröffnet demnach

„eine andere Welt neben der durchrationalisierten Alltagswelt, die aber keineswegs rational-gesteuert abläuft. Sie ermöglicht die emotionalen Atmosphären, in die man ob man will oder nicht, einbezogen ist. Sich ihnen zu entziehen, sie produktiv zu bannen oder umzusetzen, sie ästhetisch in Szene zu setzen, ist die Herausforderung. Die Sinne und Wahrnehmungen zu schärfen, um nicht abzustumpfen, unempfindlich zu sein und damit selbst zu verrohen, ist dazu der Weg. Immer geht es um die aktivierende Lebendigkeit, die Kreativität, die man sich so erhalten kann. Ästhetik steht also für das Selbst, für die Identität, um das man ringt“. (ebd.)

Sensitivität ist also die zentrale Eigenschaft ästhetischer Erkenntnis, fördert diese doch Wahrnehmung eigener Gefühlsregungen und einen produktiven Umgang damit. Hier schließt sich wieder der Kreis zum Begriff des ›productive thinking‹ von Wertheimer.

Nach der Auseinandersetzung mit Bedingungsfaktoren von Kreativität und Verweise auf Kreativitätskompetenz folgen nun zwei weitere Faktoren im Kompetenzbereich ›Selbstkompetenz‹: Selbstwirksamkeitserwartung und Reflexionsvermögen.

2.2.1.2. Selbstwirksamkeitserwartung

Selbstwirksamkeitserwartung ist eines der zentralen Ziele von Erziehungs- wie Bildungsbestrebungen und Teil von Selbstkompetenz. Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung wurde in den 1970er Jahren von Albert Bandura entwickelt und beschreibt die Annahme, man könne als Person gezielt Einfluss auf die Dinge um sich herum und die Welt nehmen. Neben der eigenen Handlungsfähigkeit ist wichtig zu betonen, dass Menschen, die von Selbstwirksamkeitserwartung ausgehen zusätzlich externe Faktoren, wie Glück oder Zufall, als Ursache erkennen können (vgl. Bandura 1997). Hilfreiche Indikatoren zur Selbstwirksamkeitserwartung wurden von Jerusalem und Schwarzer erarbeitet, welche auch hier im Effektschema angewandt wurden (Schwarzer und Jerusalem 1999).

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung korrespondiert eng mit dem Konzept der Fähigkeit der Selbstbefähigung, Selbstbemächtigung, Stärkung von Eigenmacht, Autonomie und Selbstverfügung. Diese Ansätze werden in den letzten Jahren unter dem Stichwort ›Empowerment‹ als pädagogisch initiiertes Prozess beschrieben, der jedoch „zunächst einmal eine offene normative Form“ (Herringer 2006, S. 13) darstellt und deshalb Sammelsurium für zahlreiche, (mitunter) widersprechende Interpretationen schafft (vgl. ebd.). Aus meiner Sicht scheint das Potential des Empowerment-Ansatzes besonders in Selbstwirksamkeitserfahrungen zu liegen, die die Fähigkeit stärken, „für die eigenen Bedürfnisse, Interessen, Wünsche und Phantasien aktiv einzutreten und bevormundenden Übergriffen anderer in das eigene Leben entgegen treten zu können“ (ebd., S. 20).

Diese Fähigkeit zu erlangen ist auch in der Auseinandersetzung mit eigener künstlerischer Produktion möglich. So ist laut Peez besonders dort Raum, um „möglichst selbstbestimmte Erfahrungen und Wahrnehmungen zu üben und sich Verhaltensweisen anzueignen, die [...] helfen, [...] Spannungen, Krisen und Probleme etwa in Prozessen der Selbst- und Weltwahrnehmung zu verarbeiten und zu bewältigen“ (Peez 2002, S. 35) Weiter kann ein selbst geschaffenes Kunstobjekt als

„Übergangsobjekt aufgefasst werden, das eng mit den Wünschen und Phantasien seiner Urheberin bzw. seines Urhebers verbunden ist. Mehr als gefundene Objekte sind somit selbst kreierte ästhetische Objekte dazu geeignet diesen intermediären Raum [zwischen innerer und äußerer Realität, eingefügt J.M.] entwerfen zu helfen. Dieser Umstand wird in der Kunsttherapie genutzt, um ›Ich-Stärke‹ aufzubauen“ (ebd., S. 34f).

Diese Ich-Stärkung ist inhärentes Ziel des Konzeptes der Selbstwirksamkeitserwartung und kann zentrale Effekte auf das soziale Verhalten und Zusammenleben haben. So erläutert Herringer, dass

„[d]ort, wo Menschen diese Erfahrungen von Selbstwert und aktiver Gestaltungskraft sammeln können, [...] sich mutmachende Prozesse einer Stärkung von Eigenmacht [vollziehen]. Der Rückgriff auf das positive Kapital dieser Erfahrungen macht es Menschen möglich, sich ihrer Umwelt weniger ausgesetzt zu fühlen und Mut für ein offensives Sich-Einmischen zu sammeln“ (Herringer 2006, S. 20).

Selbstwirksamkeitserwartung ist ebenso Teil des Flow-Konzepts. Hier wird betont, dass im Flowzustand „die eigenen Fähigkeiten und die zu Verfügung stehenden Handlungsmöglichkeiten in einem ausgewogenen Verhältnis stehen (Csíkszentmihályi 1996, S. 163). Es gilt also pädagogisch das Spannungsfeld zwischen Forderung und Förderung sensibel auf das Individuum abzustimmen, um so weder Überforderung und Frustration noch Unterforderung und Langeweile, und somit die Unmöglichkeit für Selbstwirksamkeitserfahrungen, zu unterbinden.

2.2.1.3. Reflexionsvermögen

Reflexionsfähigkeit erfordert relativ komplexe Denk- und Handlungsprozesse des Selbst. Sie verlangt, dass das Subjekt zum Objekt des Denkens wird. Diesen Vorgang drückt Aristoteles wie folgt aus:

„[W]enn nun der wahrnimmt, der sieht, daß er sieht, und hört, daß er hört, [...], so daß wir also wahrnehmen, daß wir wahrnehmen, und denken, daß wir denken: und daß wir wahrnehmen und denken, ist uns ein Zeichen, daß wir sind (...)“ (Aristoteles: Nikomachische Ethik IX 9, 1170a28ff. (Übers. Gigon, 2000).

Es geht also darum in Bezug auf das eigene Selbst, dessen Vorstellungen, Meinungen, Handlungen und Kommunikationsmustern eine metakognitive Ebene etablieren zu können. Diese Wahrnehmung der Wahrnehmung ermöglicht es Menschen, gemachte Erfahrungen, gebildete Vorstellungen und eigene Handlungen in Bezug mit anderen Aspekten ihrer Erfahrungen zu stellen und sie abzuändern oder an Revidiertes beziehungsweise Neu-Erkanntes anzupassen. Reflexivität beinhaltet weiter „nicht nur die Fähigkeit, im Umgang mit einer bestimmten Situation routinemässig nach einer Formel oder Methode zu verfahren, sondern auch mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln“ (DeSeCo-Bericht, S. 7). Reflexiv denkende Menschen setzen also solche Denkprozesse in die Praxis um. Reflexivität setzt weiter

„Kreativität und eine kritische Haltung voraus. Dabei geht es nicht nur um die Denkweise an sich, sondern auch um die Auseinandersetzung mit Erfahrungen einschließlich Gedanken, Gefühlen und sozialen Bindungen. Dies erfordert, dass die Individuen ein Niveau an sozialer Reife erlangen, das es ihnen ermöglicht, sich von sozialem Druck zu distanzieren, verschiedene Sichtweisen einzunehmen, eigenständige Urteile zu fällen und die Verantwortung für ihre Handlungen zu übernehmen“ (ebd., S. 10f).

Reflexionsfähigkeit verweist also zusätzlich auf Kreativitätskompetenz, da Kreativität vorausgesetzt wird. Bildet die Reflexion vor allem in der neueren Philosophie den zentralen Methodenbegriff, ist diese in politischer wie sozialpädagogischer Bildungspraxis ebenso wichtig und hängt eng mit dem Bildungspostulat der Selbstständigkeit und Selbstbestimmtheit zusammen. Es geht schließlich konkret darum, Individuen dazu zu befähigen, das eigene Handeln zu reflektieren, was bedeutet, in selbstbestimmter Weise offen für Veränderung oder Meinungsrevision sein zu können. Im politischen, wie sozialpädagogischen Kontext sind Veränderungsbestrebungen oft normativ intendiert. Ein Erreichen der erstrebten Ziele kann aber nur dann als reflexiver Lernerfolg gelten, wenn diese Normen, beispielsweise ›demokratische Grundpfeiler‹, vom Individuum erkannt und erstrebt wurden. Politische Bildung kann also Settings zur Reflexion schaffen, dazu beispielsweise die Sinnhaftigkeit demokratischer Strukturen erläutern und Informationen bereitstellen: Keineswegs aber kann sie aber Reflexionsergebnisse vorgeben.

Noch gibt es laut Winner et al. keine Studie, welche die Auswirkungen Kultureller Bildung auf kritisches Denken untersuche, die *Absicht* von Lehrer/-innen bildender Künste „Reflexion und Metakognition zu fördern“ (Winner et al. 2013, S. 9) konnte jedoch von Hetland et al. (2013) nachgewiesen werden und erscheint auch für Kulturelle Bildung außerhalb der bildenden Künste logisch. Die Aufforderung des/der Pädagog/-innen über gemachte Erfahrungen und erstellte Werke und dessen Gestaltungsprozess zu berichten, ist als Reflexionsinitiation methodisch für die Erlangung der Kompetenz zentral und wird bei „Kulturschock“ in Form des abschließenden Reflexionsgespräch durchgeführt.

2.2.2. Sozialkompetenz

Häufig wird in modernen Arbeitskontext betont, dass Teamfähigkeit eine wichtige Kompetenz sei. Es wird angenommen, dass nur in einem guten *Team* individuelle Schwächen ausgeglichen werden können und man so kollektiv zu einem besseren Ergebnis kommt.³² Viele Effekte, die Kultureller Bildung zugeschrieben werden, können sich laut Mies und Meis „erst im Kollektiv mit Menschen mit unterschiedlichen Begabungen“ (Mies und Meis 2012, S. 45) entfalten. Die Gruppensituation in Kultureller Bildung kann sowohl Bedingung als auch Gegenstand an sich sein, da durch sie Formen von sozialem Handeln erprobt und erlernt werden können, man andererseits aber ebenso (beispielsweise aus Zeitmangel oder spezifischer Methodenkompetenzstufen der Teilnehmer/-innen) auf ein großes Team angewiesen sein kann.

³² Diese Annahme würde ich keineswegs für alle Arbeitsbereiche bestätigen, es gibt sicherlich Arbeiten, die in der Gruppe in puncto Geschwindigkeit und Produktivität hemmen. Dennoch scheint es eine zentrale, in der Arbeitswelt erwünschte Kompetenz zu sein, teamfähig, kooperativ, also in Form sozialer Interaktion arbeiten zu können.

Kommunikation impliziert häufig Konflikte, weshalb es wichtig ist, zu erfahren, wie soziale Kommunikationsformen ablaufen können, welche Bedingungen sie haben (z. B. zuhören), welche Symbole verwendet werden und wie Entscheidungsprozesse im Kollektiv verhandelt werden können. Bei Treptow wird Kultureller Bildung die Entwicklung Sozialer Kompetenz zugesprochen, da sie in Form von „Rezeption und aktive[r] Beteiligung an der Hervorbringung von Kunstwerken auch in Verständigungsprozessen mit Anderen geschieht und die Auseinandersetzung mit differenten Geschmacksurteilen und konfligierenden Wahrnehmungsmustern ermöglicht“ (Treptow 2012, S. 146). Weiter hat besonders Kulturelle Bildung die Möglichkeit, die Dynamik zu erzeugen, die für den Bildungsprozess konstitutiv ist: mit Fremdheit umzugehen – diese kann in Form von künstlerischen Objekten (Gemälden, Skulpturen, Fotografien etc.) auftreten oder in fremder Gestalt der Darstellungsformen und Handlungsverläufe, der musikalischen oder szenischen Ausdrucksformen (vgl. Ders. 2001, S. 128ff).³³ Zwei Faktoren, die diesen Umgang mit Fremdheit beinhalten und für einen kompetenten Umgang in Gruppen konstitutiv sind, sind unter anderem die beiden Konzepte ›Empathie‹ und ›Ambiguitätstoleranz‹.

2.2.2.1. Empathie

Empathie beschreibt das Einfühlungsvermögen, welches Menschen ermöglicht den Standpunkt seines/ihrer Gegenübers oder auch einer Gruppe einzunehmen. Es ist hierbei zu betonen, dass die Meinung der Beteiligten durchaus unterschiedlich sein kann und man dennoch von Empathiefähigkeit sprechen kann. Empathie braucht die Fähigkeit des aufmerksamen Zuhörens, das Ernstnehmen und den sensiblen Umgang mit (eigenen und anderen) Gefühlen.

Das Erlangen von Empathie kann sich auf die Selbstkompetenz auswirken, insbesondere der Reflexion, bei der angesichts verschiedener Meinungen und Überzeugungen die Menschen erkennen können, dass dasjenige, was für sie selbstverständlich ist, für andere nicht unbedingt selbstverständlich ist. Dies kann dazu führen, die eigenen Ideale zu überdenken und gegebenenfalls abzuändern. Anknüpfungspunkte zum Konzept der Kreativität können nach insofern hergestellt werden, da dass „Verstehen eines fremden Gedankengangs manchmal ebenso als kreativ bezeichnet werden kann wie seine Erfindung“ (Ulmann 1968, S. 31). Empathie hat also ebenso Anteile an Kreativitätskompetenz, weil „als besonders kreativ gilt, wer [...] sich in andere empathisch einfühlen [...] kann“ (Meis und Mies 2012, S. 45).

³³ Fremdheit bzw. Heterogenität in Gruppen zu tolerieren und wertzuschätzen hat durch die Diskussion über den Begriff der ›Interkulturellen Kompetenz‹ seit Beginn des 21. Jahrhunderts verstärkt an Bedeutung gewonnen. Einigkeit über einzelne Komponenten ›Interkultureller Kompetenz‹ herrscht bislang nicht, der Charakter als Schlüsselkompetenz(en) wohnt aber auch ihr inne.

2.2.2.2. Ambiguitätstoleranz

Das Konzept der Ambiguitätstoleranz beschreibt den Zustand, der möglicherweise vor empathischer Perspektivübernahme besteht. Noch ist das Individuum unfähig dazu, – und kann wohl nie vollkommen – das Verhalten des/der Anderen zu deuten und schwebt in einem Zustand der verunsicherten Uneindeutigkeit. In heutigen pluralen und multikulturell-hybriden Lebenswelten ist dies eine Situation, mit denen viele Menschen häufig konfrontiert sein können. Es ist wichtig, diese Unsicherheit aushalten zu können und, um Orientierung wahren zu können, nicht in sofortige (negative) Stereotypisierung des/der Anderen zu verfallen.³⁴

Das Konzept der Ambiguitätstoleranz beschreibt die Eigenschaft, tolerant gegenüber Unklarheiten zu sein. Der Kulturellen Bildung wird zugesprochen, Effekte auf wertschätzenden Umgang in heterogenen Gruppen zu haben. Besonders in Gruppenaktivitäten Kultureller Bildung sind Adressat/-innen deshalb mit ambigen Situationen konfrontiert, weil es in der Auseinandersetzung mit dem eigenen Schaffen und dem Herstellen eines gemeinsamen Kunstprodukts zahlreiche Entscheidungs- und Aushandlungsprozesse innerhalb aller Beteiligten gibt, die häufig sehr komplex und deshalb unsicherheitsbeladen sind. Dadurch dass Teilnehmer/-innen *durch* andere Teilnehmer/-innen diverse Zugangsmöglichkeiten zu Themen erfahren, ist es diesen möglich, Toleranz und Multiperspektivität, die Grundlage für Ambiguitätstoleranz, zu erlernen.

Im Konzept Interkultureller Kompetenz wird Ambiguitätstoleranz als ein zentraler Faktor bestimmt. Wenn andere und fremde (unter anderem kulturelle) Orientierungssysteme kollidieren, gilt es also, diese unklare Situation zu akzeptieren und sie im besten Falle als Bereicherung zu empfinden. Mit dieser Unsicherheit umzugehen, kann auch in Situationen wichtig sein, die nicht durch kulturelle Symbolsysteme geprägt ist, da Konflikte ebenso zwischen unbekanntem oder unterschiedlichen Personen oder aufgrund ungewohnter Situationen auftreten können (vgl. hierzu: Person-Kultur-Situationsansatz von Thomas et al. 2005, S. 435).

Der Zusammenhang zwischen Ambiguitätstoleranz und Kreativität wurde in den 1960er Jahren von verschiedenen Autoren/-innen formuliert und empirisch nachgewiesen (vgl. Ulmann 1968, S. 43). Begründet wird die Korrelation von kreativer Auseinandersetzung und Ambiguitätstoleranz damit, da der „Kreative komplexe Situationen [und] Irregularität vor[zieht], da sie ihm ermöglicht, eine neue Ordnung daraus zu gestalten“ (vgl. Ulmann 1968, S. 43). Unsicherheit bezieht sich also zum einen auf Kommunikation mit anderen, aber auch auf komplexe, unübersichtliche Strukturen oder

³⁴ Stereotype erfüllen besonders in heterogenen und/oder fremden Kontexten zentrale Bedürfnisse des Menschen. Stereotypisierung ist ein unbewusster Prozess, der nur schwer reflektiert oder verändert werden kann, da Stereotype schnelle und präzise Orientierung in einer komplexen, diffusen, sozialen Umwelt ermöglichen und das zentrale Bedürfnis des Menschen erfüllen handlungsfähig zu bleiben und seine Umwelt unter Kontrolle zu haben. Problematisch werden Vorurteile vor allem dann, wenn sie die Funktion der Abwertung und Ausgrenzung erfüllen (Siehe ausführlich hierzu: Thomas 2006, S. 3-20).

Themen, denen im Falle von Ambiguitätstoleranz in kreativer Weise, das heißt neu, originell etc. begegnet werden kann.

2.2.3. Zwischenfazit: Effektschema und Konsequenzen für die Erhebung

Es zeigt sich in den Erläuterungen zu den Unterindikatoren der Kompetenzbereiche, dass diese oft nicht klar voneinander abgrenzbar sind: So liegen vielen Indikatoren Metakomponenten der Offenheit und Innovation zugrunde, können aber nicht auf diese reduziert werden. Auch Winner et al. stellen fest, dass „positive Auswirkungen [...] [auf] Kompetenzen [...] als Innovationskompetenzen“ (Winner et al. 2013, S. 5) definiert werden können.³⁵

Das Konzept des Flow schneidet viele Indikatoren der ›Kreativität‹ inhaltlich an, wurde hier aber nur als Teilaspekt der Fokussierung dargestellt. Überschneidungen gibt es ebenso bei den Kompetenzen ›Elaborationsfähigkeit‹ und ›Selbstwirksamkeitserwartung‹, die beide durch Frustrationstoleranz und Durchhaltevermögen/langes, intensives Arbeiten beschrieben werden. Der Schwerpunkt der Kompetenz der ›Selbstwirksamkeitserwartung‹ liegt aber klar im eigenen Selbstbild und korrespondiert eng mit einem positiven Selbstwert. Elaborationsfähigkeit hingegen beschreibt, Ziele zu setzen und diese erreichen zu wollen und können, also das praktische Erarbeiten und weniger die Überzeugung dahinter. Dennoch sind beide Kompetenzen meist konstitutiv füreinander und treten so oft gemeinsam auf.

Es kann weiter nicht für alle Faktoren/Indikatoren davon ausgegangen werden, dass diese von gleicher Art sind: So sind diese zum einen (teilweise) Voraussetzung für den Kompetenzbereich: Insbesondere Kreativität wird dieser Voraussetzungsstatus, zum Beispiel für das Reflexionsvermögen zugesprochen. Zum anderen beschreiben die Faktoren/Indikatoren Eigenschaften und/oder Anzeichen des Kompetenzbereichs, sind also im engeren Sinne Indikatoren, die für den Kompetenzbereich sprechen. Anzeichen und Bedingungen sind hier also zu unterscheiden.

Betrachtet man Kreativität auf der Ebene der Kreativitätskompetenz lässt sich erkennen, inwiefern diese als Transfereffekt fungieren können, diese können jedoch in der Erhebung an sich nicht direkt am Verhalten der Teilnehmer/-innen verifiziert werden. Eine operationalisierte kreative Auseinandersetzung im Kunstworkshop kann aber als Indikator dienen, um Kreativitätskompetenz zu bedingen – ein Wirkungsschluss erster Ordnung ist an dieser Stelle jedoch nicht zulässig.

³⁵ Diese Kompetenzen gliedern sich in die Bereiche „technische Kompetenzen, die auch in einigen nicht-künstlerischen Fächern relevant sind, Denkfähigkeit und kreative Kompetenzen sowie Verhaltens- und soziale Kompetenzen (oder Charakter)“ (Winner et al. 2013, S. 5). Es zeigt sich also eine ähnliche Einteilung zum Effektschema: Soziale Kompetenz wird hier über das Verhalten operationalisiert, Kreativitätskompetenz und Kompetenzen, die auf die Denkfähigkeit abzielen, wie Reflexionsvermögen, werden jedoch unter dem Begriff der Selbstkompetenz subsumiert.

Die Divergenz in der Art des Wesens der Kompetenzen setzt sich in dem Versuch der Operationalisierung, dem Effektschema, fort: Obwohl alle Konstrukte in verbalisierten Aussprüchen und non- wie para-verbalem Verhalten hin operationalisiert werden, befinden sich die Effekte auf unterschiedlichen Ebenen. An mehreren Beispielen wird deutlich, dass die Kompetenzen auf unterschiedliche Subjekte abzielen: Zum einen wird beim Konstrukt der Originalität das Wesen der künstlerischen *Idee* analysiert. Im Gegensatz dazu ist es bei den Konstrukten der Fokussierung, Flexibilität, Elaborationsfähigkeit, Sensitivität, Selbstwirksamkeitserwartung und Reflexionsvermögen das menschliche *Verhalten* selbst, welches beobachtet wird. Bei der Bestimmung von Ambiguitätstoleranz und Empathie wird die Verhaltensbeobachtung um die soziale Komponente ergänzt. Auf beiden Ebenen werden Fluktualität und Komplexitätspräferenz überprüft, bei denen zusätzlich zur Idee wird noch beobachtet wird, ob der/die Teilnehmer/-in komplexe oder fluktuierende Lösungen anstrebt, und somit auch im Verhalten beobachtet. Genauer stehen bei den jeweiligen Effekten Folgendes im Fokus: Das Wesen der künstlerischen Ideen (in Entwicklung und Zusammenführung in der Gruppe); die Art des Arbeitens/der künstlerischen Auseinandersetzung; die Art der Interaktion mit anderen und der Umwelt, deren Ideen, Meinungen und Gefühlen; die Wahrnehmung der eigenen Idee; das Selbstbild und Selbstbewusstsein; die kognitive Metaebene über die Art des Arbeitens, der eigenen Entwicklung und das Wesen und Inhalt der Idee und die Interaktion mit anderen. Diese Foki liegen zum Teil auf mehreren Effekte, zum Teil beziehen sich diese nur auf einen einzigen Effekt. Bei fast allen Effekten liegt die Art der Arbeitens/die künstlerische Auseinandersetzung im Fokus der Kodierung.³⁶

Als weitere hilfreiche Metakomponente, also ein Wesen, das fast allen Kompetenzen zugrunde liegt, kann in Anlehnung an John Dewey festgehalten werden, dass die Effekte „[ä]sthetische Erfahrungen [...] als Erfahrungen der Diskontinuität, der Differenz zum bisher Erlebten gelten“ (Peez 2002, S. 20) können. Diese Zweck ästhetischer Erfahrung lässt sich für viele beschriebene Effekte bestimmen: Ambiguitätstoleranz und Reflexionsvermögen beinhalten Erfahrungen der Diskontinuität; Das neue und ungewohnte ästhetische Erfahren zeigt sich besonders in den Kreativitätskomponenten Originalität, Flexibilität und Fluktualität und potentiell auch in Erkenntnissen im Reflexionsprozess. Wichtig ist zu beachten, dass die Fähigkeiten in den Kompetenzbereichen beziehungsweise den Unterindikatoren von weiteren Variablen moderiert werden können: Tagesform, Lebensphase und -umstände und die eigene Methodenkompetenz sind zentrale Variablen, die mitgedacht werden müssen, aber nur zum Teil oder nur sehr oberflächlich erschlossen werden können. Zusätzlich zu dem Einfluss moderierenden Variablen kommt hinzu, dass Menschen, die Träger/-innen von Selbst- oder Sozialkompetenz sind, nicht alle diese Faktoren erfüllen müssen, diese müssen nicht gleichzeitig

³⁶ Für eine genauere Zuordnung der Foki zu den einzelnen Effekten Siehe Spalte ›Im Fokus‹ im Effektschema im Anhang S.78-82.

und können womöglich sehr einseitig auftreten: Die einzelnen Indikatoren sind eher dazu gedacht, für die Kompetenzbereiche sensibilisiert zu werden und sollten nicht wie eine Liste abgehakt werden, sondern prägen sich je nach Persönlichkeit und Situation entsprechend aus. Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass Transfereffekte dazu dienen sollen, einheitlich die Kompetenzen ihrer Adressat/-innen zu beschreiben. Ein derartiger Konformitätsdruck wäre für die Adressat/-innen Kultureller Bildung unzweckmäßig.

An dieser Stelle dient die Beschreibung dazu, Kompetenzen zu erläutern und praktische Beispiele zu finden, um für diese zum einen in pädagogischer Praxis sensibilisiert zu sein, und zum anderen, um diese in der Wirkungszuschreibung anwenden zu können. Erschwert wurde dieses Vorhaben dadurch, dass die „Nachweise einer Auswirkung kultureller Bildung auf Kreativität und [...] soziale Kompetenzen [...] größtenteils unzureichend“ (Winner et al. 2013, S. 11) sind und sich deshalb weder in der Theorie auf eine klare Struktur der Kompetenzen und deren Zusammenhänge noch in der Empirie auf etablierte Forschungsansätze gestützt werden konnte. So konstatieren Winner et al., dass „eine adäquate Messung dieser Kompetenzen sehr schwierig ist“ (ebd.).

3. Praxisbeispiel: Kulturelle Bildung

3.1. Vorstellung des Projekts „Kulturschock“

Das Projekt „Kulturschock“ wurde im Rahmen des Bundesprogramms Initiative Demokratie Stärken vom Bundesministerium für Familie Senioren, Frauen und Jugend implementiert und wird vom Verein für Bildung und Forschung Minor e.V. im Bereich der sekundären ›Linksextremismus‹-Prävention durchgeführt. Seit Beginn der ersten Projektlaufzeit im Oktober 2011 bin ich als Studentische Mitarbeiterin eingestellt. „Kulturschock“ ist für die zweite Laufzeit 2012-2013 in vier Teilprojekte geteilt, die alle im Rahmen non-formaler, offener Jugendarbeit durchgeführt werden und linksaffine Jugendliche zur Zielgruppe haben. Die freiwillige und offene Teilnahme am Projekt bedingt, dass mit fluktuierender Teilnahme der Jugendlichen/jungen Erwachsenen und unterschiedlich intensiven Beteiligungsphasen umgegangen werden muss.

Eine weitere Anforderung stellt der kontroverse Status des Projekts dar: Das Phänomen des ›Linksextremismus‹ ist wissenschaftlich nicht geklärt und kann sich nicht auf etablierte pädagogische Methoden stützen. Als Mittel, sich einem kontroversen Thema zu nähern und Zugang zu einer kritischen, bis stark ablehnenden Zielgruppe zu erhalten, wurde im Projekt „Kulturschock“ der positive Umstand genutzt, dass linksaffine Jugendliche häufig bestimmten künstlerischen Ausdrucksformen sehr offen gegenüber stehen. Es standen also szenetypische Kunstformen im Vordergrund, um den politischen Dialog mit der Zielgruppe linksaffiner Jugendlicher eingehen zu können.³⁷

³⁷ Zur genauen Projektbeschreibung von „Kulturschock“ findet sich im Anhang auf S. 85f ein Kurzkonzzept. Vertiefend ist die Lektüre des Forschungsberichts empfohlen, welcher das Bundesprogramm, Erfahrungen aus der Projektlauf-

3.1.1. Kulturelle Bildung und Politische Bildung

Bei Projekten politischer Bildung sind die Forschenden wie Praktizierenden mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. So geht es nicht wie vorrangig in Offener Jugendarbeit oder in Hilfen zur Erziehung darum, Menschen in problematischen Lebenslagen pragmatische Unterstützung zu bieten oder individuelle Konflikte zu lösen. Politische Bildung hat zum Ziel, Verständnis von politischen Zusammenhängen zu vermitteln, fragt nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft und mit welcher Legitimation gesamtgesellschaftlich verbindliche Entscheidungen getroffen werden können. Sie folgt Werten wie Frieden, Solidarität, Gleichheit und Gerechtigkeit. Politische Bildung will politisches Verständnis, Urteilskraft und politische Handlungsfähigkeit vermitteln. Ihre Erkenntnisse und Handlungsoptionen müssen daher diskursiv vermittelbar, verbindlich und möglichst konsensfähig sein (vgl. Becker, 2009).³⁸ Dennoch kann politische Bildung weiter individuelle Konflikte zum Thema machen, besonders wenn diese beispielsweise im Zusammenhang mit rassistischen Menschenbildern stehen oder Missbilligung ›des Systems‹ andere Ursachen, wie beispielsweise ein gering ausgeprägtes Selbstwirksamkeitsgefühl, haben. Das Feld politischer Bildung bedient sich dementsprechend Methoden Offener non-formaler Jugendarbeit und teilt weiter Methoden und Ziele Kultureller Bildung, wie beispielsweise die Prinzipien der Anerkennung und Ressourcenorientierung. Diese Überschneidungsbereiche beschreibt Becker folgendermaßen:

„Eine Schnittstelle von kultureller Bildung und politischer Bildung sind meiner Ansicht nach soziale Bildungsprozesse. In beiden Bildungsbereichen besteht die Möglichkeit, Kompetenzen zu erwerben, die auch transferfähig sind. Insofern fördert kulturelle Bildung quasi propädeutisch Kompetenzen, die auch für die politische Bildung wichtig sind. Aber ich sehe Bildung als ein Dreieck bestehend aus demjenigen, der Selbstbildung betreibt, demjenigen, der ihm das ermöglicht, und dem Dritten, dem Sachgegenstand, auf den die beiden sich beziehen. Ich sehe einen Unterschied, ob dieser Sachgegenstand Kunst und Kultur ist und sich darauf bezieht, was man an und mit Kultur lernen kann, oder ob er Politik oder Politisches ist“ (Becker, 2009).

Im Projekt „Kulturschock“ ist es schwer eindeutig zu entscheiden, ob der Sachgegenstand nun hauptsächlich auf Politik oder Kunst und Kultur liegt. Beides bezieht sich aufeinander, die Kulturelle Bildung ist zwar Mittel zum Zweck der Politikvermittlung, hat aber auch an sich Berechtigung, eine Weiterentwicklung in kultureller Ausdrucksform und somit die potentielle Erkenntnis, was mit Hilfe von Kunst gelernt werden kann, ist intendiert. Ebenso spricht Becker an, dass

zeit 2011-2012 und das Projektkonzept vorstellt und diskutiert:

<http://www.minor-kontor.de/projekte/„Kulturschock“> (geprüft am: 01.11.13)

38 Inwiefern politische Bildung in kontroversen Diskussionen nun überhaupt Konsens erreichen kann und ob dies auch immer das Ziel sein muss, kann angezweifelt werden. In der Praxis Sozialer Arbeit kann im Konfliktdiskurs ein Umdenken konstatiert werden: War es vor den 1970er Jahren vor allem wichtig, konfliktfreie Situationen zwischen den Klient/-innen herzustellen, werden Konflikte mittlerweile auch als wichtig bewertet, da nur so Individuen wachsen können wenn diese sich selbst reflektieren und diskursiv in Frage stellen müssen. Diese Funktion schreibt auch Eckert Konflikten zu. So könnten diese „den Menschen politische Artikulation [ermöglichen] und drängen vielleicht sogar zu neuen Formen des Ausgleichs“ (Eckert 2012, S. 8). Sensibel muss man allerdings für die Entwicklung von Eigendynamik von Konflikten sein, da diese auch Feindschaft und Hass befestigen können. In diesem Fall „werden irgendwann Lösungen blockiert und schließlich ein Weltbild erzeugt, das andere Ideen, Interessen und schließlich auch Menschen ausschließt“ (vgl. ebd.).

„die Momente sozialer, kultureller oder politischer Bildung in der Praxis, also in den individuellen Bildungsprozessen der Teilnehmer, nicht sauber voneinander zu trennen [sind]. Aber es macht konzeptionell einen Unterschied, ob ich als derjenige, der eine Bildungssituation gestaltet, die Intention habe, politische Bildung zu machen oder kulturelle Bildung. In dem Moment, wo ähnliche Methoden mit einem anderen Gegenstand verbunden werden, sind sie nicht mehr dasselbe“ (ebd.).

„Kulturschock“ kann als politisches Bildungsprojekt beschrieben werden, das sich jedoch Methoden Kultureller Bildung bedient. In der Beschreibung der Ziele des Projekts wird dies klar, da es darum gehen soll Themen wie Rechtsstaatlichkeit und Legitimität von Gewalt zu diskutieren. Im Mittelpunkt stehen dabei aber die Kunstformen, die sich für einen Dialog mit der Zielgruppe besonders anbieten. Dennoch ist es möglich, im Rahmen dieser Arbeit explizite Situationen Kultureller Bildung und so Transfereffekte Kultureller Bildung zu erforschen – wenn auch als Mittel der politischen Bildung genutzt.

3.1.2. Das Teilprojekt „Kulturschock“ in Berlin³⁹

Das Teilprojekt „Kulturschock“ in Berlin wurde von Minor e.V. in Kooperation mit einem Medienkompetenzzentrum in Berlin durchgeführt. Das Projekt hatte zum Ziel, die Deutung des Begriffs ›Linksextremismus‹ mit linksaffinen politische Akteur/-innen zu diskutieren. Die genauen Themenschwerpunkte ergaben sich partizipatorisch aus der gemeinsamen Diskussion mit den Teilnehmer/-innen. Von der Projektgruppe wurden öffentliche Diskussionsforen im Rahmen der Diskussionsreihe „Extrem is mus(s)?“ organisiert. Die zusätzlichen gruppeninternen Diskussionen und die öffentlichen Veranstaltungen bildeten die thematische Metafolie für die künstlerische Auseinandersetzung im Bereich der experimentellen Videoproduktion. Dieser Kunstworkshop war wie folgt konzipiert:

„Nach einer medienpädagogischen Einführung in die Handhabung und Technik digitaler Videotechnik, sowie in die Erstellung eines Storyboards/Drehbuchs, soll der künstlerische Fokus mit einem Ausstellungsbesuch (idealerweise im Bereich (politische) Medienkunst) geschärft werden. Ziel des Einführungsworkshops ist es den Teilnehmer/innen ein kreatives Werkzeug zur Umsetzung des Themenschwerpunktes ›Linksextremismus‹ an die Hand zu geben, das sie frei von jeglichen Gestaltungsvorgaben experimentell einsetzen können. Während der kreativen Arbeit an den eigenen Videocollagen (Einzel- oder Gruppenarbeit möglich) wird ein/e Videokünstler/in die Jugendlichen in Ihrem Schaffensprozess (unter)stützen“. (Siehe Dokument „Anonymisiertes Konzept Teilprojekt 'Kulturschock'“ im Anhang, S. 87f).

Dieses Konzept konnte fast wie geplant durchgeführt werden. Eine Änderung war, dass anstelle des Ausstellungsbesuchs, den Jugendlichen in mehreren Sitzungen Beispiele von Videokunst auf dem Beamer gezeigt wurden. Der Träger konnte für das Projekt nicht auf eine etablierte Nutzerschaft zugreifen, weshalb die Akquise von Teilnehmer/-innen in anderen Trägern offener Jugendarbeit, Universitäten und Medienwerkstätten, wie beispielsweise in Offenen Kanälen, nötig war. Dies stellte sich aufgrund von Vorbehalten der Zielgruppe linksaffiner Jugendliche gegenüber dem Bundespro-

³⁹ Ein ausführliches, anonymisiertes Konzept des Teilprojekts Berlin befindet sich im Anhang S. 86-89.

gramm als schwierig heraus: In ersten Treffen Anfang März 2013 hatte sich eine Gruppe von sechs Jugendlichen zusammengefunden, die in internen Diskussionsforen über Themen des Projekts debattierten und erste Themenschwerpunkte für öffentliche Podiumsdiskussionen sammelten. Bis zu Beginn des Kunstworkshops schrumpfte die Anzahl der Teilnehmer/-innen auf drei Teilnehmer/-innen, welche sich vor dem Projekt nicht kannten. Der Kunstworkshop startete Ende Juni und endete – nicht wie ursprünglich Ende August geplant – Mitte September.

Im Folgenden werden die Methoden und Ergebnisse der Erhebung vorgestellt und anschließend analysiert welche Transferwirkungen durch eine Teilnahme an „Kulturschock“ auf die Teilnehmer/-innen vermutet werden können.

3.2. Transferwirkungen „Kulturschock“

3.2.1. Vorstellung der Erhebungsmethoden

Zur Beschreibung der Teilnehmer/-innen von „Kulturschock“ wurde ein Fragebogen⁴⁰ verteilt, der standardisierte wie offene Fragen beinhaltete. Diese wurden qualitativ ausgewertet und zielten darauf ab, den Bildungsstand samt Ausbildungsrichtung, und die bisherigen Erfahrungen der Teilnehmer/-innen mit Kunst, in Rezeption und Produktion, abzufragen. Des Weiteren wurde gefragt, welche Erwartungen die Teilnehmer/-innen an das Projekt haben und wie diese sich politisch positionieren.⁴¹

Um zu messen, welche Komponenten der ›Selbstkompetenz‹ und ›Sozialkompetenz‹ von den Teilnehmer/-innen in „Kulturschock“ erlangt wurden, bediente ich mich zum einen der qualitativen Methode der Teilnehmenden Beobachtung. Diese beschreibt die Teilnehmer/-innen zum Teil in ihrer künstlerischen Performance⁴² und auf der Metaebene künstlerischen Schaffens, also dem Besprechen und dem gemeinsamen Entwickeln von Ideen. Innerhalb der Teilnehmenden Beobachtung und deren Gespräche und Diskussionen stellte ich an die Teilnehmer/-innen sogenannte Triggerfragen, um eine mögliche Reaktion in die Effektkindikatoren der entsprechenden Kompetenz zuordnen zu können. Als Kodierungsgrundlage diente aufbauend auf die theoretische Auseinandersetzung unter 2.2. das Effektschema, welches das Verhalten, beispielhafte fiktive Aussagen der Teilnehmer/-innen,

40 Die Vorlage für den Fragebogen befindet sich im Anhang aus S. 75-77.

41 Neben der Beschreibung der Intention dienten die Fragen so auch dazu, das Projekt während der Umsetzung besser auf die Teilnehmer/-innen abzustimmen.

42 Sowa definiert ›Performance‹ oder ›performative Verfahren‹ als Handlungen, die „etwas in einer Situation vorführen, bewirken und leisten, Handlungen, deren essentielle Wirklichkeit in ihre hier und jetzt wirksamen Vollzug liegt (*performare* = durch-kneten, durch-formen), Handlungen, die insofern unübersetzbar in ein anderes Medium sind und auch nicht als Text oder Bild fixierbar sind, weil es gerade ihr wirklich situativer Akt-Charakter ist, der ihr Wesen ausmacht (Sowa 2000, S. 29). Die Theorie der Performanz impliziert auch eine Kompetenztheorie: Kompetenz im Sinne von White sei nach Stangl eine Voraussetzung von Performanz, die das Individuum auf Grund von intrinsisch-motivierter Interaktion mit seiner Umwelt herausbilde (vgl. Stangl 2001). Künstlerische Performance in situativer Analyse in intrinsischen Motivationskontexten kann also als Indikator für Kompetenzen fungieren.

Triggerfragen an die Teilnehmer/-innen, und Fragen des/der Forschenden an sich selbst zur Orientierung in der Verhaltensbeobachtung beinhaltete.⁴³

Die Erhebung wurde abgerundet durch ein kurzes abschließendes teilstrukturiertes Reflexionsgespräch mit den einzelnen Teilnehmer/-innen, in welchem durch zum Großteil offene Fragen zusätzlich zu Kompetenzen des Effektschemas die persönliche Wirkungszuschreibung und die Methodenkompetenz erfragt wurden. Das Gespräch wurde mit einem Aufnahmegerät festgehalten und in Auszügen transkribiert.⁴⁴ Grundlage für die Kodierung des Interviewmaterials war auch hier das erstellte Effektschema.

Die Beobachtungen wurden stichpunktartig notiert und direkt im Anschluss die Prozesse in Vignettenform beschrieben, Notizen überdacht, ausführlicher beschrieben, interpretiert und den Effektindikatoren zugeordnet. Dieser Kodierprozess, wie auch das Effektschema, wurden am Ende der Erhebung noch generell reflektiert, überdacht und überarbeitet und so in den Gesamtzusammenhang eingeordnet. Das Forschungsdesign ist demnach iterativ-zyklisch angelegt, was genauer bedeutet, dass

„ein fortwährendes Hin- und Her-Pendeln zwischen unterschiedlichen Forschungsphasen statt [findet]: Datenerhebung, Datenauswertung (Kodieren) und Theoriebildung (Memos schreiben, Modellbildung etc.) wechseln sich in unterschiedlicher Aufeinanderfolge ab. Rücksprünge in diesem Ablauf (z. B. die erneute Zuwendung zu schon kodiertem Material) auf verändertem Fokussierungshintergrund sind sehr wohl möglich und können sinnvoll sein“ (Breuer 2010, S. 55 in Anlehnung an Strauss 1991, S. 46).

Für die Analysemethode ist ebenso charakteristisch, dass das unterschiedliche Hin- und Her-Pendeln ein Wechseln zwischen unterschiedlichen Blickwinkeln (er)fordert. Die Methode kombiniert demnach die Situations- mit der Prozessanalyse: Es wird zum einen die Gesamtsituation an sich, der Kunstworkshop mit politischen Themen, in Konzeption und Rahmenbedingungen beschrieben. Zum anderen wird jedoch auch der Prozess und damit Verlauf des Workshops, pädagogische Dimensionen und das Verhalten der Teilnehmer/-innen in diesem Prozess beobachtet, beschrieben und interpretiert. Die Metamethode, die der Untersuchung zugrunde liegt ist das Prinzip der Grounded Theory, welche

„die Lehre vom Verstehen, Deuten, Auslegen von Texten und anderen sozialweltlichen Artefakten und Symbolisierungen [ist]. Auf der Basis von Erfahrungsdaten aus alltagsweltlichen Kontexten werden [...] theoretische Konzepte und Modellierungen entwickelt und dabei fortwährend rekursiv an die Erfahrungsebene zurückgebunden. [...] Die Methodik ist für eine Rahmung und Anleitung von Untersuchungen subkultureller Felder [...] und der Probleme und Sichtweisen ihrer Mitglieder mithilfe interaktiver Teilnahme der Forschenden [...] gut geeignet“ (Breuer 2010, S. 40).

Die rekursive Weiterentwicklung der Untersuchung besteht darin, dass Effektindikatoren zwar beispielhaft anhand theoretischer Vorerkenntnisse vorgedacht wurden, die Untersuchung darüber, ob sich die Kompetenzen im Rahmen des Projekts bleiben aber offen gegenüber weiteren Beispielen

⁴³ Dokument zum Effektschema befindet sich im Anhang auf S. 78-82.

⁴⁴ Dokument zum Reflexionsgespräch und jeweiligen Konstrukten befindet sich im Anhang auf Seite 83f.

oder gar weiteren Effekten. Die triangulative Analyse bedient sich verschiedener Erhebungsinstrumente, wie Fragebogen, Beobachtung und Gespräch, die sich oft aufeinander beziehen und entsprechend dem Erhebungserfolg flexibel angewandt und entwickelt wurden: So war es zunächst geplant, nur das Instrument der Teilnehmenden Beobachtung anzuwenden, es zeigte sich jedoch in den ersten Beobachtungen, dass eine weitere Informationsgewinnung zur Beschreibung der Teilnehmer/-innen durch einen Fragebogen notwendig ist, um mögliche Zusammenhänge in deren künstlerischer Performance beobachten zu können. Als Ergänzung wurde das teilstrukturierte Reflexionsgespräch entwickelt.

Das Ziel der Erhebung war es, zu beschreiben, ob sich Transfereffekte bezogen auf ›Selbstkompetenz‹ und ›Sozialkompetenz‹ in der Situation und im Prozess der künstlerischen Auseinandersetzung zeigen, keineswegs sollten Langzeitwirkungen oder Persönlichkeitsentwicklungen beschrieben werden (Siehe auch 2.1.1. Anforderungen in der Erhebung von Wirkungen). Die künstlerische Auseinandersetzung, Entwicklung und Umsetzung der Teilnehmer/-innen wird durch deren (Gefühls)-Äußerungen, eigene Bewertungen und ihr Verhalten beurteilt, welche zum Teil Reaktionen auf Triggerfragen sind. Die These, dass Kreativität für den/die Kreative/-n selbst nicht erkennbar ist, gilt es hier zu überprüfen.

Da ich als Mitarbeiterin des Projektträgers, aber nicht direkte pädagogisch Durchführende das Projekt begleitete, war ich mit der Anforderung einer internen, wie externen Forscherinnenrolle konfrontiert. In besonderem Maße musste ich meine eigene Person, Vorstellungen und Handlungsweisen, eigene Bedeutungswelten, Werthaltungen, Emotionen und Problemlagen thematisieren und meine Beobachtungen und Analysen stets kritisch hinterfragen.

3.2.2. Ergebnisse der Erhebung

3.2.2.1. Erhebung mit dem Fragebogen

Zu Beginn des Kunstworkshops wurde ein Fragebogen verteilt, der zur Kurzbeschreibung der Teilnehmer/-innen dienen sollte und erste Thesen zur deren bestehenden Kompetenzen und Motivationen ermöglichte.

3.2.2.1.1. Teilnehmer/-in 1: TNA⁴⁵

TNA ist zu Beginn des Projekts 24 Jahre alt und beschreibt sich als weiblich. Aufbauend auf die allgemeine Hochschulreife hat sie nach dem Abschluss der Sozialassistentin ihr Studium „Soziale Arbeit“ begonnen. Sie ist an allen zur Option gestellten künstlerischen Bereichen interessiert. Selbst künstlerisch aktiv ist sie in den Domänen „Texte verfassen“, „Tanzen“, „Fotografieren/Filmen und

⁴⁵ Aus Anonymisierungsgründen und der besseren Lesbarkeit halber werden die Teilnehmer/-innen mit TNA, TNP und TNS abgekürzt.

Arrangieren“, „Malen/Zeichnen“ und „digitales grafisches Gestalten“. TNA nimmt ein bis zweimal im Monat an Kunstveranstaltungen teil beziehungsweise ist selbst aktiv.

TNA hat Erfahrungen in einem derartigen gemeinsamen Kunstprojekt und hat dort die „gegenseitige Inspiration und den Erfahrungsaustausch mit der Gruppe“ erfahren. Der Grund, bei „Kulturschock“ mitzumachen, ist das „Interesse an der künstlerischen Umsetzung/Bearbeitung des politischen Themas Linksextremismus“. TNA erwartet vom Projekt den „Wissenszuwachs für politische Themen, die Auseinandersetzung mit persönlichen Standpunkten und Sichtweisen zum Begriff ›Extremismus‹“. TNA erhofft sich außerdem bisher gemachte Erfahrungen in ähnlichen Projekten wiederholen zu können und betont den Wunsch nach dem „Austausch mit den Teilnehmer/-innen des Projekts, um neue Sichtweisen kennen zu lernen“. Wichtig ist TNA auch, dass „am Ende ein produktives Ergebnis in Form einer Videocollage“ herauskommt, wozu sie sich „künstlerische Begleitung bei der künstlerischen Umsetzung“ erhofft. Politisch positioniert TNA sich „links-affin“.

Als kurzes Fazit aus dem Fragebogen lässt sich festhalten, dass TNA stark die gruppenbezogenen Aspekte und den gemeinsamen Austausch und Erfahrungszuwachs betont. Weiter ist sie künstlerisch sehr interessiert, eine Auseinandersetzung in Rezeption oder Produktion findet jedoch nur ein bis zweimal im Monat statt und scheint deshalb das alltägliche Erleben nicht in sehr hohem Ausmaß zu prägen. Es kann aufgrund der kurzen und vagen politischen Positionierung „links-affin“ vermutet werden, dass bei TNA das Interesse am Künstlerischen im Workshop im Vordergrund steht.

3.2.2.1.2. Teilnehmer/-in 2: TNP

TNP ist zu Beginn des Projekts 23 Jahre alt und beschreibt sein/ihr Gender als „weder noch“. ⁴⁶ Nach dem Abschluss der Allgemeinen Hochschulreife hat TNP die Ausbildung zur/zum Erzieher/-in begonnen, wird diese aber zum Wintersemester durch das Studium der Politischen Philosophie ersetzen. TNPs Interesse liegt im künstlerischen Bereich „Konzerte“. Selbst aktiv ist TNP im „Texte verfassen“. Er/Sie nimmt ein- bis zweimal in drei Monaten an Kunstveranstaltungen teil beziehungsweise ist selbst aktiv.

TNP hat keine Erfahrungen mit derartigen Projekten. Die Intention bei „Kulturschock“ teilzunehmen liegt in dem „Interesse an der Meinung, Darstellung und Auseinandersetzung mit anderen zu

⁴⁶ Csikszentmihályi nimmt an, dass „kreative Individuen [...] in gewisser Weise dieser rigiden Rollenverteilung [entfliehen]. [...] Eine psychologisch androgyne Person verdoppelt im Effekt ihr Verhaltensrepertoire, was ihr ein wesentlich reicheres Spektrum an Interaktionsmöglichkeiten eröffnet. Es ist nicht überraschend, dass kreative Individuen häufig nicht nur die Stärken ihres eigenen sozialen Geschlechts, sondern auch die des anderen aufweisen“ (Csikszentmihályi 1996, S. 107f). Im Kontext neuerer Genderforschung bleibt an dieser Annahme zu kritisieren, dass wenn von Stärken und Schwächen des sozialen Geschlechts gesprochen wird, die kritische Auseinandersetzung sozialer Konstruktion von Gender und binären Systemen nicht ausreichend beachtet scheint. Csikszentmihályis Annahme von sozialen Geschlechtern reflektiert zwar die Konstruktion des biologischen Codes, dekonstruiert diesen jedoch nicht, sondern verlagert ihn auf das soziale Geschlecht.

dem Thema“. TNP erwartet, sowohl „Erfahrungen mit anderen wie mit sich“ zu machen und durch „kritische Auseinandersetzung zum Thema neue Perspektiven zu erfahren und mitzunehmen“.

TNP beschreibt seine/ihre politische Positionierung als „anarchistisch-nihilistisch in der Grundposition; queer, antispeziesistisch, antipädagogisch, antikapitalistisch, antidiskr., hardline im Konkreteren“.

Als kurzes Fazit aus dem Fragebogen kann vermutet werden, dass die Affinität TNPs auf der politischen Ebene und weniger im künstlerischen Interesse liegt. Dies wird deutlich, da TNP nur am Kunstbereich „Konzerte“ interessiert ist und selten – mit ein- bis zweimal mal in drei Monaten – in Rezeption und Produktion künstlerisch aktiv ist. Die Wahl des Studiums und TNPs differenzierte Antwort auf die Frage nach der politischen Positionierung sprechen für breites politisches Interesse. Außerdem wird die künstlerische Auseinandersetzung in der Erwartung an das Projekt nicht genannt. TNP betont die Erwartung des gegenseitigen Meinungsaustausches und zeigt sich offen dafür, neue Thesen aufzunehmen.

3.2.2.1.3. Teilnehmer/-in 3: TNS

TNS ist zu Beginn des Projekts 32 Jahre alt und begreift sich als weiblich. Sie hat das Magisterstudium der Ethnologie abgeschlossen. TNS ist an folgenden künstlerischen Bereichen interessiert: „Musik hören“, „Konzerte“, „Literatur (auch Comics)“, „Museumsbesuche, bezogen auf Kunst“, „Bildende Kunst“ und „Filme und Videos“. Selbst künstlerisch aktiv ist sie im „Musizieren“, „Fotografieren/Filmen und Arrangieren“, „Malen/Zeichnen“ und „digitales grafisches Gestalten“. Sie nimmt zwei- bis viermal in der Woche an Kunstveranstaltungen teil oder ist selbst künstlerisch aktiv.

TNS hat Erfahrungen in ähnlichen Projekten und schildert als Erfahrung aus anderen Projekten: „Zusammenarbeit in der Gruppe ist sehr komplex und kompliziert. Sie braucht einerseits Steuerung und andererseits viel Freiraum, damit eine Reflektion stattfinden kann. Insgesamt jedoch war es immer positiv“. Als Intention für ihre Teilnahme an „Kulturschock“ nennt TNS, dass das Thema des Projekts für sie wichtig ist. Sie erwartet, dass „eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Begriff ›Linksradikal/Linksextrem‹ stattfindet sowie Vernetzung und Hintergrundinformationen zum Umgang des Staates mit diesen Begriffen“. Politisch positioniert sie sich als „links, grün, Piraten“.

Als kurzes Fazit kann genannt werden, dass die künstlerische Auseinandersetzung in der Erwartung an das Projekt nicht genannt wird. TNS zeigt jedoch ein hohes Ausmaß an künstlerischer Aktivität – in Produktion sowie Rezeption. Außerdem zeigt TNS großes Interesse an politischen Inhalten, da sie betont, dass das Thema wichtig ist und dies auch genauer beschreibt und begründet.

3.2.2.1.4. Kurzes Zwischenfazit: Thesen

Die Teilnehmer/-innen haben gemeinsam, dass sie sich in ähnlichen Altersspektrum (23-32) befinden. Außerdem haben alle die Allgemeine Hochschulreife und beschäftigen (/oder haben) sich mit einem (Fach-)Hochschulstudium (/beschäftigt). Es wird vermutet, dass die Teilnehmer/-innen sich in der Richtung ihrer Interessen am Projekt unterscheiden: TNA scheint eher künstlerisch interessiert, TNP politisch, TNS beides. Obwohl zu Beginn des Projekts an die Teilnehmer/-innen kommuniziert wurde, dass ein Kunstworkshop in das Gesamtprojekt integriert sein wird, erwähnt in den Erwartungen an das Projekt nur TNA die künstlerische Auseinandersetzung mit dem Thema.

3.2.2.2. Situations- und Prozessanalyse: Beobachtungsprotokolle

Im Folgenden werden in Form der Situations- und Prozessanalyse die Ergebnisse der Teilnehmenden Beobachtung dargestellt und in zwei Hauptvignetten (›Ideenentwicklung‹ und ›Ideenzusammenführung‹) und mehreren Untervignetten strukturiert. Alle Vignetten werden chronologisch je Teilnehmer/-in beschrieben und mit Hilfe des Effektschemas werden entsprechende Kompetenzen kodiert.⁴⁷ Neben der Beschreibung der zugesprochenen Kompetenzen der Teilnehmer/-innen werden in den Vignetten zusätzlich pädagogische Dimensionen erläutert. Diese teilen sich in vier Kategorien auf: Die Konzeption des Workshops, die Interventionen der Künstlerin, die Reaktionen der Teilnehmer/-innen (einzeln auf Kontexte des Workshops, wie untereinander) und der Verlauf des Workshops.⁴⁸

3.2.2.2.1. Vignette: Ideenentwicklung

Verlauf: Ab Ende Juni begann nach einer internen politischen Diskussion die Phase der künstlerischen Auseinandersetzung mit linkspolitischen Themen. Dazu erhielten die Teilnehmer/-innen von einer Medienpädagogin einen ersten Einblick in die historischen Anfänge der Videokunst und sie betrachteten gemeinsam klassische, aber auch moderne Darstellungsformen der Videokunst. Im zweiten Treffen lernten die Teilnehmer/-innen die Künstlerin kennen, welche diese in den geplanten zwei Monaten in der eigenen Ideenentwicklung und Ideenumsetzung begleitete.

Konzeption des Workshops: Es wurde gemeinsam mit der Künstlerin in der Gesamtgruppe das Vorgehen und der thematische Stand der einzelnen Teilnehmer/-innen besprochen sowie erste künst-

47 Die jeweiligen Vignetten sind entsprechend ihrer anonymen Kürzel bezeichnet, zum Beispiel TNA mit Vignettename A1 (erste Vignette von Teilnehmer/-in A), TNP mit Vignettename P1. Gemeinsame Vignetten von TNA und TNS werden mit dem Vignettenkürzel AS gekennzeichnet.

48 Die pädagogischen Dimensionen werden zum besseren Kontextverständnis chronologisch in die Situations-/Prozessanalyse eingearbeitet und entsprechend gekennzeichnet. Die Dimensionen sind von der Kompetenzanalyse strukturell auch in ihren Tempusformen getrennt: Pädagogische Dimensionen werden in der Vergangenheitsform, Kompetenzeinordnungen im Präsens beschrieben. Vereinzelt sind beide Kategorien (Kompetenzen und Pädagogische Dimensionen) inhaltlich nicht zu trennen.

lerische Ideen gesammelt. In den folgenden Treffen, die in der Gesamtgruppe, aber auch in Einzel-treffen organisiert waren, sollten Ideen und eine eigene Bildsprache entwickelt werden. Als Inspira-tion zeigte die Künstlerin verschiedene (auch eigene) Arbeiten und beschrieb in einer vertiefenden Einführung in die Videokunst Stilmittel des Videos und deren technische und künstlerische Umset-zung. Die Einführung in die Kamerabedienung geschah spielerisch durch die Umsetzung einer Le-getrick-Stop-Motion-Animation, in welcher eine Stuhlpyramide gebaut und gefilmt wurde.

Bei der Produktion der Videocollage(n) wurde ein offener Ansatz verfolgt, da nicht festgelegt wur-de, ob es eine Videocollage in der Gruppe, eine gemeinsame Installation oder einzelne Collagen ge-ben sollte. So wurde den Teilnehmer/-innen die Möglichkeit gegeben, frei ihre Ideen zu entwickeln. Dennoch war der Prozess gruppenorientiert, da er ständiges Feedback (geben wie nehmen) und Dis-kussionen für die Entwicklung der Ideen implizieren sollte. Die Gruppentreffen hatten also den Zweck, die Ideen zu besprechen und inhaltlich zu unterstützen; die Konkretisierung und Umsetzung der Ideen fand im Privaten statt.⁴⁹ Wichtig war es nach Meinung der Künstlerin, die Ideen sehr früh in Form eines Storyboards⁵⁰ zu visualisieren. Die Intention der Künstlerin war, dass die Teilnehmer/-innen im weiteren Verlauf die eigenen Ideen auch (möglichst mit eigenem Material) videografisch visualisieren, um im Film-/Schneideprozess die Ideen konkretisieren zu können.

Die folgende Analyse gliedert sich in die Untervignetten: A1: ›Erste Idee‹, A2 ›Drehen im Keller‹, A3 ›Editierung des Kellervideos‹ (Teilnehmerin TNA); P1: ›Idee in Schriftform‹, P2 ›Videovorstel-lung‹, P3 ›Ideensammlung‹ (Teilnehmer/-in TNP) und S1: ›Storyboarding‹, S2 ›Entwurfspräsentati-on‹ (Teilnehmerin TNS).

A1-Vignette ›Erste Idee‹

Verlauf: Nach einer gemeinsamen vertieften Einführung in die Videokunst hatten die Teilnehmer/-innen einige Tage Zeit, eine Idee zu entwickeln, welche die zuvor diskutierten politischen Themen beinhaltet. TNA brachte ihre Idee in die Runde ein: Sie plante eine Kombination eine selbst gedrehte Sequenz mit bereits existierendem Film-/Fotomaterial zum Thema „Die unkritische Konsumge-sellschaft“. TNA hatte sowohl textlich als auch visuell das Konzept festgehalten.

49 Dies bedingte, dass sich eine unerwartete Wendung in der Erhebungssituation ergab: Nicht wie geplant konnten die Teilnehmer/-innen in ihrer direkten künstlerischen Performance beobachtet werden – Ausnahme bilden die Vignet-ten ›Drehen im Keller‹, ›Storyboarding‹ und ›Feinschnitt‹. Die Editierung des gedrehten Materials von TNA nahm sie jedoch selbst vor, TNPs Idee wurde sogar erst nach der eigenen Produktion bei der Videovorstellung sichtbar. TNS' Material wurde gemeinsam gesichtet, die Idee weiter gemeinsam mit der Methode des Storyboardings bespro-chen, das Schneiden setzte TNS allerdings selbst um. Es war also zum größten Teil notwendig, sich der Metaebene künstlerischer Performance zu nähern: Nicht mehr die künstlerische Produktion, sondern das Besprechen und die Weiterentwicklung von Ideen zur Produktion lagen im Fokus, beobachtet werden konnten dementsprechend das Ver-halten und die Aussagen auf dieser Metaebene.

50 Ein Storyboard ist eine zeichnerische Version eines Drehbuchs, also eine Visualisierung eines Konzeptes oder einer Idee.

Empathie und Ambiguitätstoleranz: TNA bedauert, dass ein/-e Teilnehmer/-in zum heutigen Termin nicht gekommen ist, mit welchem/-r sie die Idee gerne gemeinsam durchführen wollte. Das Thema war mit dieser/-m bereits besprochen und die Idee in Ansätzen gemeinsam entwickelt worden.

Reflexionsvermögen: TNA stellt Parallelen zwischen ihrer Idee und der Geschichte von „Alice im Wunderland“ her, da in der Videocollage verschiedenen Türen geöffnet werden. Der Unterschied sei jedoch, dass sich dahinter kein Wunderland, sondern die (politische) Realität befinde. Es ist ihr also möglich, auf einer kognitiven Metaebene über die künstlerische Idee zu reflektieren.

Komplexitätspräferenz: Die Themen hinter den Türen sollen sein: Politische Bildung, Linke Demonstration, Kapitalismuskritik, Cybermobbing und Medienkonsum. Mit dieser thematischen Spannbreite beschreitet TNA ein komplexes Feld. TNA kommentiert: *„Ich denke es wird sehr aufwendig“*. Sie scheint sich der Komplexität und zeitlichen Umsetzungsgrenzen bewusst zu sein.

Selbstwirksamkeitserwartung: TNA bemerkt zur Intention der Videocollage, *„ich denke, ich könnte die Zuschauer zum Reden bringen“*. TNA weist ihrem Werk also Bedeutung zu und scheint zuversichtlich, dass sie die notwendigen Ressourcen aufbringen kann, um ihr Ziel – das Anstoßen von Denkprozessen bei anderen – zu erreichen.

Originalität: TNA plant selbst gedrehte Szenen anhand eines eigenen Drehbuchs in die Collage einzuarbeiten. TNA hat zwar das Bild von „Alice im Wunderland“ im Kopf, setzt die Szene aber in einen neuen Kontext und verkehrt das Wunderland in die Realität. TNA entscheidet nach Diskussion in der Gruppe final zum größten Teil eigenes, neues Material zu verwenden. Fremdmaterial wird durch einzelne Bilder und Audiospuren eingeplant.

A2-Vignette ›Drehen im Keller‹

Verlauf: Nachdem die Idee ausführlich besprochen wurde, verabredeten sich TNA, die Künstlerin und ich zum Dreh der Idee. Als Drehort wählte TNA einen Keller, in welchem Türen zu verschiedenen Themen geöffnet werden sollten. TNA hatte ein schriftliches Storyboard angefertigt und einzelne Elemente gezeichnet. Zur Unterstützung – technisch wie konzeptuell – standen die Künstlerin und ich zur Verfügung.

Flexibilität: Im Verlauf des Drehens zeigen sich Abweichungen von der ursprünglich geplanten, eher konventionellen Darstellung von Bildern an Wände, die direkt und gerade an die Wand projiziert werden sollten. Aus A wurde insofern A1, also eine abgewandelte Form der Ursprungsidee, da TNA die Darstellungsform ändert. TNA reagiert flexibel auf den Raum und entscheidet spontan, das projizierte Bild auf mehrdimensionalen Ebenen und Räumen zu verteilen.

Flexibilität und Ambiguitätstoleranz: TNA zeigt sich offen dafür, das Konzept von zu variieren, indem TNA in positiven Tonfall kommentiert *„Am Ende wird es wahrscheinlich alles noch ganz anders“*. Sie kann also mit Unsicherheit umgehen, fördert diese sogar.

A3-Vignette ›Editierung des Kellervideos‹

Verlauf und Reaktionen der anderen Teilnehmer/-innen: Einige Tage nach dem Drehen, wurde das Material in der Gruppe gesichtet und besprochen. TNA erhielt von den anderen Teilnehmer/-innen rundum positives Feedback. Eine Woche später hatte TNA das Video geschnitten und teilweise Tonspuren unterlegt.

Ambiguitätstoleranz: Den ersten Schnitt des Videos verteilt TNA per Link an die Gruppe. TNA betont nachdrücklich die Bitte um Feedback. Es macht den Eindruck, dass es TNA wichtig ist, andere Meinungen – womöglich auch widersprechende – einzuholen.

Reaktion der Teilnehmer/-innen: Die Teilnehmer/-innen geben ausführliches, positives wie negatives, Feedback per Mail. TNS schlägt TNA vor, bei der Szene der „politischen Bildung“ noch ein Zitat eines/-r Politiker/-in einzubauen. **Flexibilität:** TNA nimmt dieses Feedback an und baut diese in die Videocollage ein, TNA zeigt sich also wandelbar.

Flexibilität: Eine vom Konzept abweichende Idee zeigt sich im weiteren Schneideprozess durch die Verwendung der nicht geplanten „Unter-Wasser“-Audiospur. Laut eigener Aussage entdeckte TNA diesen Ton bei dem Stöbern auf einer freien Sounddatenbank im Internet. Die Entscheidung, diese Tonspur noch einzubauen, spricht für flexible Offenheit.

Sensitivität: TNA ist der Meinung, dass es in gewissen Szenen noch Probleme gibt (*„Die Audiospuren müssen noch angepasst werden und das Bild an der einen Stelle verändert werden“*). Sie ist also fähig dazu, sich in Bildszenen einzufühlen und zeigt sich sensibel für Probleme.

P1-Vignette ›Idee in Schriftform‹

Verlauf: TNP konnte zum Termin zur vertieften Einführung in die Videokunst und zur Ideenpräsentation nicht kommen und schickte die Idee deshalb per Mail. In dieser schilderte TNP zahlreiche Themenkomplexe und wie diese dargestellt werden könnten. Es war geplant sich möglichst differenziert, in Thesenform, angereichert mit Interviews und Redeausschnitten, dem Begriff des ›Linksextremismus‹ zu nähern. Die Darstellung wurde zum Großteil in Einzelheiten, direkt mit Links zu Musikstücken und/oder Videos benannt. Die Ursprungsidee beinhaltete also insofern künstlerische Elemente, als dass geplant war, eine These *„musikalisch zu beantworten“*. Auch formulierte TNP bereits Themenblöcke, die – *„in schwarz mit schreibmaschine geschrieben“* – als Überleitung fun-

gieren sollten. TNP machte sich also Gedanken zu einzelnen visuellen und auditiven Einzelheiten, ließ an anderen Stellen aber auch vieles offen.

Komplexitätspräferenz: TNP entwickelt eine sehr komplexe Idee: Umfragen auf der Straße und mit Aktivist/-innen, Filmen auf einer Diskussionsveranstaltung, Musikvideos, Zeitungsschnipsel, Bilder, Statements von Politiker/-innen sollen als Material dienen, um verschiedene Thesen zu illustrieren und andere zu widerlegen.

Intervention der Künstlerin: Nachdem der Versuch die Ideen zu visualisieren trotz Einzelbetreuung nicht erfolgreich war, beriet die Künstlerin TNP intensiv in der Entwicklung und Konkretisierung der Idee. Die Künstlerin entschied daraufhin, TNP offen zu lassen, seine/ihre Ideen auch ohne Visualisierung (beispielsweise in Form eines Storyboards) zu strukturieren.

Reaktionen der anderen Teilnehmer/-innen: Die Idee wurde in der Gruppe inhaltlich besprochen, der konkrete Visualisierungsplan wurde von TNP nicht mitgeteilt. TNP überraschte die Gruppe allerdings, als er als Erste/-r eine Visualisierung der Idee ohne gemeinsame Vorbesprechung zur Visualisierung in der Gruppe präsentierte.

P2-Vignette ›Videovorstellung‹

Verlauf: TNP präsentierte zwei Wochen später das Video der gesamten Gruppe. Nach der Reduktionsempfehlung der Künstlerin hatte TNP die Idee konkretisiert und einen sieben-minütigen Film produziert, der Video- und Audiofremdmaterial beinhaltet, jedoch etwa zur Hälfte neu arrangiert wurde. TNP hatte Videos aus dem Internet herausgesucht und mit technischer Unterstützung im Freundeskreis mehrere Videos zusammengesetzt und die Audiospur verändert. TNP entwickelte die Themenblöcke „Linksextrem“ und „Darstellung von Extremismus in Deutschland“. Die Videos beinhalteten unterschiedliche Kontexte und Stilmittel, so ein Interview mit Ulrike Meinhof, einen Nachrichtenauszug über Anschläge auf Luxusautos, eine (bereits existierende!) Videomontage aus verschiedenen Demonstrationen linker Gruppierungen und ein Trickfilmvideo der Bundeszentrale für politische Bildung. Die Videos wurden nacheinander platziert und übergeleitet.

Elaborationsfähigkeit und Komplexitätspräferenz: Trotz der komplexen Ursprungsideen ist es TNP gelungen, diese in Form einer noch immer komplexen Visualisierung zu sortieren.

Flexibilität: In Anbetracht der Zeitspanne und künftigen Zeitbelastung durch ein Praktikum passt TNP seine/ihre Idee an, indem er/sie sie stark reduziert. Das Video zum Thema „Gewalt und Gegengewalt und Untauglichkeit des Linksextremismusbegriffs“ beinhaltet dennoch die wichtigsten Themen der Ideen.

Intervention der Künstlerin: Die Künstlerin lobte die thematische Struktur des Videos. Sie merkte an, dass klar gemacht werden sollte, wann Fremdmaterial verwendet würde.

Verlauf: TNP und die Künstlerin betrachteten das Video daraufhin erneut gemeinsam, um weitere Ideen für die Ausarbeitung zu entwickeln.

Flexibilität: TNP reagiert auf Copyright-Einwände der Künstlerin und zeigt sich offen „*wenn es geht machen wir das*“. TNP entwickelt sehr schnell die Idee, das Material anderer durch das Öffnen und Schließen eines Vorhangs und mit ironischem Applaus anzuzeigen. Auch räumt TNP ein, zur Verdichtung des Video der Bundeszentrale für politische Bildung zu verkürzen, um so klarer hervorzuheben, dass dieses als unbrauchbar angesehen wird.

Originalität: Im Arrangieren der Videos ist zu erkennen, dass TNP eigene Themen setzt und diese auf eigene Art anordnet. Die Künstlerin kommentiert dies mit den Worten: „*Ich sehe da eine Handschrift von dir, du hast dich damit selbst ausgedrückt*“. Dennoch produziert TNP einen Großteil der Videos nicht selbst, sondern benutzt eine bereits vorhandene Musikvideomontage aus Demonstrationen – eingeleitet mit dem Statement von Ulrike Meinhof – und behält auch die Audiospur des Musikvideos. Neu an diesen Ausschnitten ist jedoch, dass die Audiospur mit Zitaten von konservativen Politikern und Politikwissenschaftlern in öffentlichen Medien und auf Reden unterlegt wurde. TNPs Ausschnitte enden weiter in unkonventioneller Weise, da diese teilweise mitten im Satz aufhören. Eine alternative Interpretation zur Konventionsfreiheit und damit Originalität (bezüglich der abrupten Audiospuren) könnte neben absichtlicher Verzerrung der Zitate allerdings auch fehlende Schneidekompetenz sein.

P3-Vignette ›Ideensammlung‹

Verlauf: In folgenden Treffen fiel TNP wieder in den Status der Ideenentwicklung zurück, da TNP die Ideen nicht konkret in das bereits Entwickelte einbaute oder das Entwickelte ausarbeitete, sondern neue Ideen gesammelt wurden. **Sensitivität:** TNP bewertete das Video als unvollständig, ist also fähig dazu sensibilisiert für Probleme, bezogen auf Bilder und Inhalt, zu sein. Er/Sie merkt an, dass es sinnvoll wäre noch einen Block in ein Gesamtvideo einzubauen, der „*die Unsinnigkeit der Verwendung klarmacht*“. **Fluktualität:** Dazu entwickelte TNP auch mehrere Ideen.

Interventionen der Künstlerin: Die Künstlerin merkte an, dass ein Teil der Videocollage (ein Trickbox-Video der Bundeszentrale für politische Bildung) ungünstig den Stil der Collage bricht und inhaltlich nicht sinnvoll ist. **Flexibilität:** Dieser Teil wird von TNP herausgenommen und durch einen Ausschnitt aus einer Satiresendung ersetzt.

Intervention der Künstlerin: Die Künstlerin formulierte in der Gruppe, dass nach ihrer Einschätzung die Themen des eigenen Videos durch das erste Anfertigen vorstrukturiert wurden. **Reaktion des/der Teilnehmer/-in:** TNP antwortet, dass nun sein Praktikum losgehen würde und eigentlich keine Zeit mehr dazu da wäre, das Video noch mit den gesammelten Ideen zu erweitern. Die den-

noch formulierten Ideen könnten also eher als Anregung an die anderen Teilnehmer/-innen, die Künstlerin oder mich gedacht sein.

Komplexitätspräferenz und Fluktualität: TNP entwickelt bei jedem Treffen neue Konzeptideen wie das Einbauen von Interviews, Fragebögen und das Filmen von weiteren Veranstaltungen. TNP kann also zu einer Themenstellung schnell und spontan viele verschiedene Ideen produzieren, die komplex zusammenhängen.

Ambiguitätstoleranz: TNPs Wille zur Einarbeitung einer Diskussionsveranstaltung zum Thema „(Gegen)Gewalt und Extremismus“ und Verteilen von Fragebögen zu demselben Thema per Mail und bei der Veranstaltungsreihe zeigt, dass auch andere Meinungen zugelassen werden, und ein differenziertes Meinungsspektrum abgebildet werden will. Außerdem ist TNP daran interessiert, ein vielseitiges und kontroverses Podiumspublikum einzuladen, schlägt mehrmals sogar vor rechts-konservative Aktivist/-innen einzuladen.

S1-Vignette ›Storyboarding‹

Konzeption des Workshops: In einer Einzelsitzung fand eine vertiefte Auseinandersetzung mit Videokunst statt. Dazu zeigte die Künstlerin eigene Arbeiten und die von anderen Künstler/-innen, erklärte jeweils die Intention, das Vorgehen und die Stilmittel der Videos. Dies diente der Inspiration zur eigenen Ideenentwicklung mit der Methode des Storyboardings.

Sensitivität: Bei der Betrachtung der vorgestellten Arbeiten, zeigt TNS häufig emotionale Regungen. TNS scheint Einfühlungsvermögen in Bildszenen zu vermögen, da sie häufig positive, enthusiastische Reaktionen in Bezug auf die Wahrnehmung einer Videoarbeit zeigt wie „*Das flasht total*“.

Verlauf: Nach der Sichtung von eigenem Filmmaterial hatte TNS die Aufgabe ein Storyboard zu kreieren. Im Anschluss wurde dieses der Künstlerin und mir vorgestellt und gemeinsam diskutiert. TNS fertigt innerhalb von zehn Minuten zwei Storyboards an, die das Thema „Macht der Medien“ behandeln und ähnlich diskutieren: In beiden Storyboards kommt ein Mensch, der einen Stein wirft, und ein Fotograf oder eine Kamera vor. In einer Gesamtszene soll ein Bild herausgenommen und mit dem Logo der „BILD“-Zeitung gestempelt werden.

Intervention der Künstlerin: Nachdem TNS das erste Storyboard beendet hatte, fordert die Künstlerin sie auf, fortzufahren, woraufhin TNS ein zweites Storyboard zeichnete.

Fluktualität: TNS zeigt sich überrascht, dass sie so schnell so viele Ideen entwickelt hat, und kommentiert dies mit den Worten „*ich habe nicht gedacht, dass da noch etwas kommt*“. Es ist ihr außerdem möglich, zu einem Thema verschiedene alternative Ideen zu entwickeln, da sie in zwei Storyboards mehrere Optionen darstellt.

Flexibilität und Selbstwirksamkeitserwartung: Die Produktion einer künstlerischen Videocollage ist für TNS neu. „*So etwas habe ich noch nie gemacht*“. TNS zeigt sich sehr experimentierfreudig, indem sie sich auf neue, ungewohnte Situationen einlässt „*Ich mach es [die Umsetzung der Videocollage] einfach mal*“. Dieses Kommentar spricht auch für Selbstwirksamkeitserwartung, da TNS zuversichtlich scheint, auch mit noch nicht gemeisterten Anforderungen zurecht zu kommen.

Komplexitätspräferenz: In Anbetracht der kurzen Projektlaufzeit ist sich TNS der Schwierigkeit der Umsetzung bewusst, lehnt jedoch einfache Lösungen mit den Worten ab: „*Ich will es nicht zu sehr reduzieren*“.

Elaborationsfähigkeit: TNS macht einen sehr zielstrebigem Eindruck und zeigt Durchhaltevermögen: Nach einer sechsstündigen Workshopsitzung sagt TNS hochmotiviert, „*das [die Videocollage; J.M.] muss schon reinhauen*“.

Fokussiertheit: TNS vergisst die Zeit und scheint sehr fokussiert auf die künstlerische Rezeption und Produktion: Sie überschätzt sich um mehr als eine Stunde in der Zeit und kommentiert dies mit „*Oh, wow, schon so spät*“.

Flexibilität: TNS zeigt sich offen für den Prozess: „*Ich lass das jetzt im Kopf noch offen, da tut sich ja noch was*“.

Sensitivität: TNS entwickelt Gedanken über die Farbsymbolik des Videos. Dies spricht für Einfühlungsvermögen in die Wirkungen von Farben.

Fokussierung und Fluktualität: TNS hat viele Ideen zum Thema, fokussiert sich aber pragmatisch auf ein Konzept und verfeinert dieses Stück für Stück. Eine weitere Idee ist, Szenen mit Perspektive auf laufenden Füßen und Parolen auf Demonstration einzubauen. Diese werden als Ideen im Kopf behalten, der Fokus liegt aber auf Anfangsidee. „*Ja mit den BILD-Logo-Stanzen mach ich noch ein paar Sachen, die anderen schauen wir mal*“.

Zumessung von Bedeutung:⁵¹ TNS bewertet den Workshop und Storyboardingerstellung positiv: „*Ohne diese Aktion hier hätte ich das nicht geschafft*“. TNS bewertet weiter die künstlerische Videoverarbeitung als hilfreich für ihre eigene TV-Sendung: „*Voll spannend!*“, „*Es ist toll, diese Möglichkeiten zu kennen, weil es den Zuschauer gleich direkt mitnimmt*“.

S2-Vignette ›Entwurfspräsentation‹

Verlauf: TNS brachte die Ideen als letzte in der Gruppe in geschnittener Videoform zusammen. Sie präsentierte den ersten Entwurf ihrer Videocollage der Künstlerin und mir.

Elaborationsfähigkeit: Bei der Sichtung erster Entwürfe zeigt TNS Ausdauervermögen und ist strebsam und zielorientiert. TNS hält ihr Produkt für noch nicht fertig und nimmt Tipps zur Struktu-

51 Dieser Absatz konnte nicht in eine Kompetenzfaktor eingeordnet werden, war jedoch wichtig zu erwähnen.

rierung und zum weiteren Vorgehen dankbar an, „*Ich dachte die Aussage kommt schon rüber, aber so reicht das noch nicht aus*“.

Komplexitätspräferenz: TNS beschließt, die Entwürfe noch auszuarbeiten: „*Es muss an mehreren Stellen noch eine Differenzierung rein*“.

Flexibilität: TNS zieht neue Darstellungsformen in der Präsentation in Erwägung, wie das Beamen und Loopen von drei gleichzeitig ablaufenden Videos. TNS zeigt sich offen für das Einbauen eines neuen Videos, welches nicht von TNS produziert wurde.

Intervention der Künstlerin: Die Künstlerin wies TNS bei der Sichtung erster Entwürfe darauf hin, sich mehr Gedanken über die genaue Bildgestaltung zu machen. **Sensitivität und Reflexionsvermögen:** TNS reflektiert die eigene Kompetenz und reagiert reflexiv offen und kritikfähig („*Ja, du hast Recht, darauf hab ich nie geachtet*“, „*Gut, dass du mich darauf aufmerksam gemacht hast*“).

Selbstwirksamkeitserwartung: Bei der Diskussion der Intention von TNS zeigt sich, dass TNS ihrem Schaffen Bedeutung und Wirkung zuweist und zuversichtlich ist, dieses Ziel zu erreichen („*Es ist wichtig, etwas Kritisches zu machen, um den Leuten mal zu zeigen, wie es ist*“).

3.2.2.2.2. Vignette ›Ideenzusammenführung‹

Konzeption: Nachdem jede/r Teilnehmer/-in relativ eigenständig seine/ihre Idee verfolgt hatte, sprach die Künstlerin an, ob die Teilnehmer/-innen interessiert daran seien, die Ideen in einem Werk zusammen zu führen. **Reaktion der Teilnehmer/-innen:** Daraufhin entwickelten die Teilnehmer/-innen Möglichkeiten der Ideenzusammenführung. TNA entwickelte die Idee, für den Abspann mit der Trickbox zu arbeiten. Da TNS und TNP nicht zum Treffen kommen konnten, wurde mit TNA, der Künstlerin und mir der Titel „Expedition in politische Medienwelten“ als Übertitel beschlossen. Dieser Titel wurde von den anderen Teilnehmer/-innen angenommen.

Flexibilität: Alle Teilnehmer/-innen zeigen sich offen für die Ideenzusammenführung und stellen sich auf die neue Situation der Ideenzusammenführung ein.

Die folgende Analyse gliedert sich in die Untervignetten: P4 ›Ideensammlung 2‹ (Teilnehmer/-in TNP) und AS ›Feinschnitt‹ (Teilnehmerinnen TNA und TNS).

P4 ›Ideensammlung 2‹

Fluktualität und Komplexitätspräferenz: TNP scheut die Aufgabe der Ideenzusammenführung nicht: TNP hat sehr viele Ideen bezüglich der Videozusammenführung.

Flexibilität: TNP zeigt sich offen dafür, nach dem Werk TNAs sein Video einzufügen. TNP entwickelt die Idee, sein Video in den TV-Bildschirm des Videos von TNA einbetten, um so klar zu

stellen, dass es sich um Fremdmaterial handelt. Die ursprüngliche Idee, dies mit Vorhängen darzustellen, wird also verworfen und entsprechend der neuen Situation der Werkzusammenführung angepasst.

Empathie: TNP erinnert sich auch noch an eine Randidee von TNS und schlägt vor, diese Szenen als Überleitung zwischen TNPs und TNS-Werk zu schaffen. Dies zeugt von Empathiefähigkeit, da sehr aufmerksam zugehört wurde und die Ideen von TNS verstanden und ernst genommen wurden.

AS ›Feinschnitt‹

Verlauf: Gemeinsam mit der Künstlerin, TNA und TNS wurde ein Abspann mit der Trickbox gedreht. Danach verabredeten sich TNA und TNS eigenständig ohne Künstlerin, um alle erstellten Videos zusammen zu führen und den Feinschnitt zu machen. TNS übernimmt eine selbstgewählte Leitungsfunktion, da sie TNA und mir viele Funktionen des Programms erklärt und den Großteil der Schnitte ausführt.

TNS: Elaborationsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit: TNS arbeitet intensiv und genau. Sie bewertet diese Feinarbeit nicht als etwas Positives („*Hier das kleine Fehlsignal muss noch weg, so eine Fummelei*“), hat aber dennoch die Disziplin auch diese unliebsame Arbeit zwei Stunden lang auf hohem Niveau zu vollziehen. Sie legt Wert darauf, auch Feinheiten im Video sauber zu bearbeiten, so beispielsweise Millisekunden genaue Fadeouts und Blenden und das Herausschneiden von kleinen störenden Geräuschen. Sie kommentiert dieses Verhalten belustigt mit, „*ich bin ja so ein Korinthenkacker*“, verhält sich aber weiterhin genauso, empfindet ihre Genauigkeit also als wichtig und reflektiert sie in ironischer Weise.

Reaktion der Teilnehmerinnen untereinander: TNS stellte des Öfteren Fragen an TNA, wie Einzelheiten in ihrem Video sein sollen und gibt ihr Ratschläge zur Verbesserung. **TNS Empathiefähigkeit:** TNS besteht aber nicht darauf ihre Meinung durchzusetzen („*Soll das so sein? -Ok. Dann lassen wir es so*“). Auch bearbeitet sie TNPs Video minimal, nur technische Feinheiten, wie der Pegel einiger Audiospuren, kommentiert ihr zurückhaltendes Verhalten mit der Begründung: „*Es ist ja sein Ding, das will ich ja nicht ändern*“.

TNS Originalität: TNS kommentiert eine Szene des Videos mit „*Das hat etwas Verrücktes!*“. Als üblich empfundene Konventionen werden also bewusst gebrochen und ein Brechen dieser als positiv bewertet.

TNA Sensitivität : TNA reagiert auf Änderungen in ihrem Video mit Begeisterung „*Wow, das sieht viel besser aus so*“. Dies spricht für Einfühlungsvermögen in Bildszenen und die Fähigkeit die Wahrnehmung verbalisieren und auch dafür problemsensibel offen für Kritik sein zu können.

Reaktionen der Teilnehmerinnen untereinander: TNA kommentierte viele Änderungsvorschläge von TNS mit einer gewissen Passivität („*Ok, dann so*“, „*Egal*“). TNA machte selbst aktiv keine Vorschläge zur Bearbeitung des Videos. Gründe dafür könnten sein, dass TNA schlicht in schlechter Tagesform war oder darin liegen, dass TNS gegenüber der hohen Methodenkompetenz von TNS eingeschüchtert war.

Als kurzes Ergebnis kann erwähnt werden, dass mit unterschiedlich starken Beteiligungsphasen und notwendiger zeitlicher Flexibilität aller Beteiligten das angestrebte Produkt einer Videocollage erreicht wurde und insgesamt ein 17-minütiges Gesamtvideo entstanden ist. Wie dieser Prozess von den Teilnehmer/-innen beurteilt wurde, wird in folgendem Reflexionsgespräch nach dem Kunstworkshop erfragt. Im Anschluss daran folgt ein ausführlicheres Fazit unter 3.2.3. und 3.3.

3.2.2.3. Reflexionsgespräch

Die folgenden Analyse basiert auf abschließenden Reflexionsgesprächen, in denen an die Teilnehmer/-innen in Einzelgesprächen Fragen zur Zufriedenheit, der Persönlichen Wirkungszuschreibung, der Methodenkompetenz und zu den Konstrukten Originalität, Elaborationsfähigkeit, Komplexitätspräferenz, Ambiguitätstoleranz, Selbstwirksamkeitserwartung, Sensitivität und Kreativität gestellt wurden. Wichtig ist die Rolle sozialer Erwünschtheit im Antwortverhalten, die es zu reflektieren gilt. Der Hinweis zu Beginn, dass Daten anonymisiert werden und es wichtig sei ehrlich zu antworten, war grundlegend, garantiert jedoch keineswegs, dass auch ehrlich geantwortet wurde. Die Vertrauensbasis, die ich durch monatelange, intensive Begleitung gewinnen konnte, und dass ich mich in ähnlichem Alter wie die Teilnehmer/-innen befinde, kann jedoch als Vorteil gelten.

Bei der Strukturierung der Ergebnisse war die Anwendung des Effektschemas ausschlaggebend. Wie in den vorangegangenen Vignetten unter 3.2.2.2. und 3.2.2.1. werden zusätzlich zu den Kompetenzen pädagogische Dimensionen mit eingearbeitet. Die Analyse gliedert sich also nicht anhand der gestellten Fragen, sondern anhand von thematisch zusammenhängenden Konstrukten.⁵²

3.2.2.3.1. Teilnehmerin 1: TNA

3.2.2.3.1.1. TNA: Pädagogische Dimensionen

Konzeption des Workshops

TNA bewertet die Filmübungen, das Storyboarding und die Legetrickstop-Animation als positiv: „Die Übungen mit der Künstlerin, die wir vorher gemacht haben waren hilfreich“. Als Kritik bringt

⁵² Deutlich häufiger als in der Prozess- und Situationsanalyse überschneiden sich in dieser Analyse allerdings Konstrukte mit pädagogischen Dimensionen und sind inhaltlich nicht zu trennen. Dies wurde strukturell so gelöst, dass zusammenhängende Kategorien innerhalb eines Absatzes platziert wurden: Beispielsweise zum Thema ›Konzeption des Workshops als Gruppenaktivität‹ im Absatz ›Ambiguitätstoleranz‹.

TNA an, dass die direkte künstlerische Produktion zum Großteil im Privaten statt gefunden hat: „Ich hätte mir gewünscht, dass wir in den Treffen an sich, mehr machen, vielleicht ein Drittel davon selbst an den Arbeiten weitermachen, so war es eher wie Hausaufgaben vergleichen“, „Dadurch dass wir uns teilweise Wochenfristen gesetzt haben, war es zeitlich manchmal schwer einzuhalten und ich habe mich sehr unter Druck gesetzt gefühlt; da hatte ich jede Woche ein bisschen Bammel, dass ich die Wochenfristen einhalte“. **Reaktion der Teilnehmerin:** Auf diesen erlebten Druck hat TNS wie folgt reagiert: „Ich habe dann kleine Sprünge gemacht“.

Ambiguitätstoleranz: Den Austausch in der Gruppe schätzt TNS dennoch als sehr hilfreich ein: „Also es war schön, dass wir uns gegenseitig Tipps gegeben haben und uns inspiriert haben. Nach einem Vorschlag von [...] [TNS] habe ich meine Idee ja dann noch geändert. Also man hat sich in der Gruppe gegenseitig mit unterschiedlichen Ideen gefördert“. Sie hätte sich jedoch gewünscht, noch mehr Teilnehmer/-innen in der Gruppe zu haben: „Mehrere Teilnehmer/-innen vom Anfang [aus dem hier nicht analysierten Politikworkshop] sind abgesprungen, das war sehr schade; Vielleicht hätte man mehr begeistern können, wenn man das Zentrum mehr auf das Künstlerische gelegt hätte und das Politische im Hintergrund gestanden wäre“. Dieser Vorschlag stützt die Anfangsthese, dass für TNA auch selbst das Künstlerische am Projekt besonders interessant und wichtig ist.

Interventionen der Künstlerin: „Es war interessant eine Berufskünstlerin so nah kennen zu lernen, sie hat eine spannende Biografie. Es war gut, dass sie uns ihre Arbeit so ausführlich gezeigt hat, das war inspirierend und dadurch kam es so ins Laufen. Sie war einerseits sehr spontan, hatte sich aber auch Einiges überlegt. Sie kam gut damit klar, dass wir so wenige waren. Das Experiment mit den Stühlen hat Spaß gemacht. Ich fand sie sehr herzlich, sie hat uns ja zu Veranstaltungen und Kunst-Demonstrationen eingeladen. Es hat mich überrascht, dass sie sich so gut in das Projekt einfügen konnte“.

3.2.2.3.1.2. TNA: Kompetenzen

Selbstbeurteilung Kreativität: TNA bewertet das eigene Schaffen als kreativ, kann dies aber nicht genauer explizieren: „Beim Filmen und Vorbereiten, denke ich, habe ich kreativ gearbeitet; beim Schneiden könnte man noch super viel reinbauen, Loops und Effekte und so, aber da muss man der Profi sein“.

Selbstbeurteilung Methodenkompetenz: TNA bewertet den Fortschritt ihrer technischen Fähigkeiten positiv: „Beim Feinschnitt habe ich ganz viel technisches Wissen von [...] [TNS] gelernt“, „Beim Filmen konnte ich gut anwenden was ich schon konnte“, TNA kann also auf bereits Erlerntes zugreifen: „Ich hatte schon zwei Tutorien in der Videoeinführung, aber viele kleine Kniffe weiß ich einfach nicht, weil ich nicht so viel Erfahrung damit habe. Ich würde mich so auf der Hälfte ein-

schätzen, weil es noch so viel gibt, was man dazu lernen kann. Oder auch bei der Kameraführung mit der Akustik und dem Licht, Weißabgleich oder Blenden... Da würde ich mich so im Mittelfeld einschätzen, Amateurin auf jeden Fall“.

Flexibilität: TNS beschreibt, dass sie das anfängliche Skript abgeändert hat: „Das Skript vom Anfang habe ich dann im Prozess mit den Beamern abgeändert. Das war spannend, mit dem Licht herum zu experimentieren, das hätte ich vorher so nicht gemacht“.

Komplexitätspräferenz: „Das Video ist fertig so wie ich es wollte, aber ich könnte es immer noch weiterentwickeln oder perfektionieren. Ich hab für mich aber irgendwann gesagt, so jetzt ist Schluss, so wie es jetzt ist es fertig, weil es nimmt sonst glaub ich kein Ende“, „Ich finde es schön, dass es so viele verschiedene Sachen und Tonspuren sind, das war auch die Idee von jemanden anders, die Idee kam erst im Prozess. Ich bin zufrieden mit dem was entstanden ist, auch wenn es ein bisschen unfertig ist“.

Offenheit: TNA ist offen für neue Erfahrungen: „Ich hab mich noch nie künstlerisch mit politischen Themen auseinandergesetzt“.

Selbstwirksamkeitserwartung: TNA ist überzeugt gewesen, ein Produkt erstellen zu können: „Dass ich eines fertig bringe, war ich mir immer sicher; es war nur für mich nicht klar wann“. Die Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung kann durch die Zuweisung von Bedeutung ihres Schaffens vermutet werden: „Ich finde es schön, dass dieses Video als Produkt auch zeigen kann. Es ist ein produktives Ergebnis“. Als genereller Effekt, der Selbstwirksamkeitserwartung steigern könnte, ist die Zufriedenheit mit dem eigenen, wie gemeinsamen Produkt festzustellen „Auf einer Skala von 1-10 eine 8, für das Gesamtvideo eine 9“.

Reflexionsvermögen: Es zeigt sich in den Selbstbeurteilungen, dass TNA vor allem methodische Fähigkeiten reflektiert.

3.2.2.3.2. Teilnehmer/-in 2: TNP: Pädagogische Dimensionen und Kompetenzen

Selbstbeurteilung Methodenkompetenz

TNP hat in der Domäne Videoarbeit sehr wenige Erfahrungen: „Komplett neu war das Üben mit dieser Handkamera, direkt mit der Kamera zu arbeiten, zu Zoomen und ähnliche Sachen waren etwas Neues für mich“. Auf Nachfrage, ob die abgehakten Zitate der Politiker/-innen Absicht seien, antwortet TNP: „Teilweise Absicht, teilweise nicht“. **Reflexionsvermögen:** „Viel Technisches wusste ich vorher nicht: Also Kameraführung und Schnitt, das ist gut auch für spätere Arbeiten, damit man weiß, worauf man achten muss“. Auf die Frage, wie sich TNP noch hätte ausdrücken können, antwortet sie/er: „Da ich allgemein wenig künstlerisch begabt bin oder wenige Fertigkeiten da drin habe, war das Medium Video schon eines der besten Sachen; Da man Sachen nehmen kann, be-

nutzen und verändern kann und so eher verwenden kann. Durch die inhaltliche Diskussion, die wir außerdem haben [der Organisation von Diskussionsforen], bin ich zeitlich ganz gut ausgefüllt, an dem was ich geben kann. Also mehr wäre künstlerisch von mir nicht möglich gewesen... –Vielleicht ein Theaterstück. Aber für meine Person, die wenig damit gearbeitet habe ist es gut“. **Sensitivität:** Es zeigt sich Einfühlungsvermögen in Bildszene bei der Einschätzung des Videos: „Mir gefällt. Es ist nicht perfekt, Übergänge und Tonspuren müsste ich noch anpassen. Tonspuren müsste man schneiden, dass es besser ineinander übergeht und die Musik betonen. Mehr fließende Übergänge schaffen auch von den Bildern her“.

Selbstbeurteilung Kreativität: „Wenn man sagt, alles was neu ist, ist kreativ: Dann hab ich schon kreativ gearbeitet. Auch wenn ich mich anderer Medien bedient habe, habe ich sie ausgewählt, beschnitten und neu zusammengefügt. Die anderen waren sehr kreativ. Haben auch nicht voneinander abgekupfert: Also verschieden kreativ“. TNP weist den anderen also Originalität zu.

Ambiguitätstoleranz

Die Situation war für TNP ungewöhnlich, es war ihm/ihr jedoch möglich, Schwierigkeiten auszuhalten: „Ich habe noch nie etwas in solchen politischen konzeptuellen Rahmenbedingungen produziert und auch nicht in der Gruppe“. Er/sie geht weiter auf gruppenbezogene Abstimmungsprozesse ein: „Es war schwierig, dass man seinen Film macht und nach seiner Art und Weise ausrichtet, aber nicht weiß was die anderen genau machen oder wie die das umsetzen. Man kommt rein in die Gruppe, sagt ‚ich habe das gemacht, so könnte es theoretisch weiterlaufen‘ und sieht das andere und fragt sich wie kombiniert man das. Dass halt jeder seine Gedanken hat, aber dass man irgendwie einen Weg finden muss, dass alle gleichberechtigt daran arbeiten und es dann auch alles passt“. Hilfreich bei dieser Anforderung war laut TNP die Gruppenzusammensetzung und die Persönlichkeiten: „Die Gruppe war sehr interessant, verschiedene Persönlichkeiten mit verschiedenem Wissen; Sehr freundschaftlich und freundlich, keiner wurde runtergemacht, man hat sich interessiert, es hinterfragt und angenommen, die Erarbeitung war sachlich und kompetent“. **Konzeption des Workshops:** Es war wichtig, dass es ein Projekt gemeinsam ist und nicht fünf Produkte dann rauskommen. Ich finde es schon wichtig, dass man einzeln an Sachen arbeitet, aber am Schluss es wenigstens zusammen fügt und schaut, dass es zusammen passt“. **Empathie:** Die Effekte dieser Konzeption sieht TNP in dem Lernen von Empathie: „Weil so kann man sich am besten austauschen, so kann man am besten die anderen Perspektiven übernehmen. Also so lernt man am besten. sonst behält man immer nur seine egozentristische Perspektive auf die anderen, sieht das andere und denkt ‚oh das ist doof‘ und muss sich nicht weiter damit auseinandersetzen, so kann ich fragen, ‚ah wieso hast du das so und so gemacht und wie passt das und das zusammen – Das denke ich ist ein wichtiger

Faktor um zu lernen“. TNP bewertet die Zusammenarbeit in puncto Empathieerlangung positiv: „Es war interessant, mit Leuten aus dem Kreativbereich und Medienbereich zusammen zu arbeiten, interessant welche Ideen die anderen haben und was sich daraus gestalten lässt; diese verschiedene Perspektiven kennenzulernen, war gut und wichtig“. Es zeigt sich die Fähigkeit und Wille zur Perspektivübernahme: „Neu und sehr lehrreich waren auch die Erfahrungen von Journalist/-innen oder Medienschaffenden, deren Blick; Weil ich steh' ja selten hinter der Kamera bei Veranstaltungen oder Demonstrationen“.

Selbstwirksamkeitserwartung: Es zeigt sich, dass TNP eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung hat: „Ich geh meistens so mit Unsicherheit um, ja ich fang einfach mal an, baue mir was und verbessere es dann, also drauf los!“. Es kann vermutet werden, dass TNPs bereits stark vorhandene Selbstwirksamkeitserwartung durch das Projekt womöglich gefestigt wurde. „Ich war nicht unsicher, dass ich ein Video fertig bringe, sondern nur wann ich es schaffe. Am Anfang hab ich schon gedacht, wie lange dauert das wohl, es war mir aber schon klar, dass ich es schaffen werde“. Als Effekt kann Zufriedenheit mit dem eigenen Produkt konstatiert werden, was die Selbstwirksamkeitserwartung bestärken könnte: „8 von 10 Punkten, also perfekt ist es nicht. Also dafür, dass ich es noch nicht so oft gemacht habe ist es gut“.

Reflexionsvermögen: Es zeigt sich an mehreren Stellen im Reflexionsgespräch, dass TNP die Fähigkeit hat, selbst zum Objekt seiner/ihrer Gedankengänge zu werden. Sie/Er beurteilt selbstkritisch ihre/seine Schwächen und Stärken und ist offen dafür sich mit anderen Meinungen auseinander zu setzen.

3.2.2.3.3. Teilnehmerin 3: TNS

3.2.2.3.3.1. TNS: Pädagogische Dimensionen

Konzeption des Workshops

TNS bewertet es als positiv, dass nicht festgelegt wurde, wieviele Videos, einzeln oder gemeinsam, als Produkt herauskommen müssen: „Es wurde ja offen gelassen und nicht gesagt, jeder muss unbedingt ein Video machen und das hat geholfen, den Druck rauszunehmen“. **Komplexitätspräferenz:** TNS bedauert in Anbetracht der Zeit die Reduktion ihrer Idee: „Die Zeit war zu knapp bemessen. Zu kurz, um meine ursprüngliche Idee zu verfolgen, das musste ich dann einkürzen. Ich hab mich also mit der Idee angepasst. Reduzieren in diesem Feld ist ja eigentlich nicht so schön, da hätte ich gern mehr gemacht“. **Negative Ambiguitätstoleranz:** Die Unsicherheit zu Beginn des Projekts, bedingt durch kein explizites Konzept und unterschiedliche Teilnehmer/-innen, empfand TNS als unangenehm: „Ich habe mich unwohl dabei gefühlt, dass ich aus der Erklärung zum Projekt nicht ge-

nau entnehmen konnte, was das jetzt ist. Ein wenig mehr Struktur wäre gut gewesen in puncto Zielen“, „Die ersten Treffen waren chaotisch, es gab kein vorgegebenes Konzept und man sollte selbst in der Gruppe eines erbauen. Und es waren so unterschiedliche Leute und Erfahrungen und Herangehensweisen dabei, was in der Anfangsphase sehr schwierig war, weil man keine Guidelines hatte.“, „Die Stärken der einzelnen Gruppenmitglieder haben sich erst sehr spät gezeigt, zu Beginn habe ich mich etwas verloren gefühlt“. **Ambiguitätstoleranz:** TNS hat trotz ihrer Unsicherheit entschieden, am Projekt beteiligt zu bleiben: „Ich hab mich aber darauf eingelassen, den anderen eine Chance zu geben. Auch wenn ich schon viel mit Video gemacht hab', haben mich die anderen inspiriert, sie waren engagiert und interessiert“. TNS weist dem Arbeiten in der Gruppe trotz Unsicherheitsbedenken positive Effekte zu: „Zu Beginn kann das Arbeiten ohne konkretes Konzept mit so vielen unterschiedlichen Leuten schwierig sein, später nicht mehr, da ist es eine Bereicherung“, „Man kann zusammen ja viel schönere Sachen gestalten“. TNS findet, dass „durch die Zusammenarbeit die einzelnen Videos auch noch mal besser geworden sind. Der Feinschnitt ist sehr gelungen als Aussage, das Ergebnis des Gesamtvideos ist sehr interessant“. **Offenheit:** „Da nicht genau klar war für mich, wohin das Projekt will, musste ich ja offen sein. Ich hätte natürlich auch nicht mehr kommen können“.

Interventionen der Künstlerin: TNS weist der Künstlerin eine entscheidende Rolle im Workshop zu: „Ich wollte eigentlich gar nicht so lange dabei bleiben, weil ich echt gestresst war, aber ich habe gesehen, dass die Künstlerin das sehr gut machen kann. Sie wusste, worauf kommt es an und wie bringe ich es rüber. Durch die künstlerischen Beispiele, die Videos, hat sie eine sehr positive Spannung kreiert. Sie ist sehr professionell und konnte mit anderen Menschen arbeiten, es gab nie Stress, sie wusste sehr gut mit Schwierigkeiten umzugehen, zum Beispiel [...] [TNPs] komplexe Ideen“. Die Künstlerin hat TNS außerdem geholfen, ihre Ideen zu konkretisieren: „Ich hatte überhaupt keine Zielsetzung, aber beim Arbeitsprozess ist mir mit der Künstlerin, vor allem durch sie aufgefallen, dass man Dinge reduzieren kann, und es nicht alles sehr lang sein muss. Dass man auch Wert legt auf viele Details in puncto Bildaufbereitung und Zusammenstellung“.

Reaktion auf Verhalten eines/-r Teilnehmer/-in: Es zeigt sich TNS' Fähigkeit zur Stereotypenänderung in dem Ausspruch: „Vor allem [...] [TNP] hat mich beeindruckt, weil ich von eher links-orientierten Aktivisten es kenne, dass sie eben nicht immer alles durchziehen. Das hat mich sehr erfreut zu sehen. Deswegen bin ich auch weiter gekommen, weil ich dachte 'wenn er es schafft, dann ich auch'“. Diese letzte Aussage zeigt, dass Sozialer Druck auch produktiv genutzt werden kann.

3.2.2.3.3.2. TNS: Kompetenzen

Reflexionsvermögen und Selbstwirksamkeitserwartung: Als weiteren Effekt des Workshops beschreibt sie: „Ich habe mich selber besser kennen gelernt, gemerkt, was ich ganz gut kann: aus den Bildern das rausholen was drin ist und es zu verstärken“. Auf die Frage hin, wie zufrieden TNS ist, entgegnet sie, „ich bin sehr zufrieden, auf einer Skala [von 1-10] 9, fast 10. Zu Beginn dachte ich, wenn ich mich da einbringe, muss ich auch etwas rausholen für mich und das hat auch so funktioniert“. Die Zufriedenheit mit dem Produkt und das Erreichen des persönlichen Ziels sprechen dafür, Selbstwirksamkeitserwartungen zu festigen.

Selbstbeurteilung Methodenkompetenz: „Ich habe durch den Workshop Inhaltliches gelernt. Aber auch methodisch, wie man an die Konstruktion eines Videos rangeht. So zum Beispiel das Storyboarding, auch eine Form von Methode“. Auf die Frage hin, wie TNS sich noch hätte ausdrücken können entgegnet sie: „Ja Video war für mich eigentlich super. Ansonsten durch einen Vortrag. Aber ein Video ist besser, um die Leute zu erreichen. Deswegen finde ich es sehr gut mit dem Video“.

Selbstbeurteilung Kreativität: Laut eigener Aussage ist TNS überzeugt: „Ja auf jeden Fall habe ich kreativ gearbeitet. Weil ich habe aus dem Material etwas gemacht [habe] und besser gesehen was in dem Bild eigentlich statt findet. Das habe ich vorher im Video nicht so gesehen.“ In puncto Neuheit ergänzt sie: „Das Neue ist das Ergebnis an sich, es ist etwas neues in einem neuen Kontext entstanden, wurde transformiert und reduziert“.

Elaborationsfähigkeit: „Eine Schwierigkeit war, dass ich sehr gestresst war zu der Zeit“. Dennoch hat es TNS geschafft ihr Video zu vollenden, was für Durchhaltevermögen spricht.

Sensitivität: TNS sagt bezüglich ihrer Gefühle des eigenen Videos: „Ich fühle [beim Betrachten des Videos] Aggression im ersten Moment“. TNS zeigt Einfühlungsvermögen in Bildszenen: „Das Klicken sollte das Fotografieren bedeuten, aber es wirkt fast wie eine Schusswaffe und soll auch Aggressivität vermitteln. Das Bild-Stempeln im Video soll ebenso die Aggressivität der Medien/Fotografen darstellen“. Außerdem beschreibt TNS als Lerneffekt im Workshop, eine bessere Wahrnehmungsfähigkeit, so habe sie „besser gesehen was in dem Bild eigentlich statt findet“.

Selbstwirksamkeitserwartung

TNS bewertet den Workshop und ihre Leistung als positiv und konnte trotz anfänglicher Frustration erfolgreich arbeiten. Sie ist mittlerweile überzeugt davon, dass sie es schaffen kann, in dieser Domäne weiter zu praktizieren: „Ganz am Anfang dachte ich[,] ich habe keine Zeit dafür. Und ich hatte so massig viel Material, dass ich nicht wusste, wie ich das alles machen sollte. Mir ist im Nachhinein aber aufgefallen, dass ich da drin [in der Produktion von Videocollagen] auch weiter gehen könnte“. **Sensitivität:** Auf die Nachfrage, warum sie trotz der wenigen Zeit und der großen Mate-

rialmenge etwas gemacht hat, zeigt sich eine sensuelle Motivation und eine starke Bedeutungszuweisung: „Ja ich habe in der Sichtung des Materials gemerkt, dass es einfach so toll ist und so etwas Tolles daraus werden könnte“, „Mein Video ist ja nicht mal eine Minute, aber es hat schon genug Effekt und Aussage drin und es werden so viele Emotionen geweckt“. **Flexibilität:** „Neu ist für mich die Erfahrung, dass ich mit kurzen Videos und ohne Text sehr viel erreichen kann, eigentlich mach' ich immer lange Sachen“.

Reflexionsvermögen

„Mir ist auch aufgefallen, dass ich diese Art des künstlerischen Arbeitens früher auch so gemacht habe“. TNS kann also über die Technik reflektieren und die gemachten Erfahrungen in Bezug zu früheren Erfahrungen setzen. Das produzierte Video stellt für TNS die Frage: „Ist das denn eigentlich Polizeigewalt? Es ist eigentlich keine Gewalt da, sie wird von einigen Medien, insbesondere der Bild-Zeitung, erzeugt. Ich war überrascht über diesen Widerspruch und wie man durch seine Erwartungen an gewaltvolle Szenen geprägt ist, aber eigentlich keine da ist. Man merkt also: Das ist also das Bild von Gewalt, was ich habe, aber das Bild in der Türkei wäre ein ganz anderes.“ TNS reflektiert also ihre eigene Wahrnehmung. Diesen Reflexionsprozess soll auch ihr Video hervorrufen: „Es ruft die Frage hervor, ist das denn eigentlich Gewalt? Polizeigewalt hat man so in diesem Video nicht gesehen. Im Vergleich zu England, Frankreich und der Türkei haben wir nicht so eine Aggressivität. Es gibt vereinzelte Fälle in der Polizei, aber häufig sind diese auch zurückhaltend. Ebenso ist es aber auch mit der linken Szene. Dort gibt es vor allem Verbalgewalt“. War TNS zu Beginn des Projekts noch davon überzeugt davon, dass es ein sehr großes Problem der Polizeigewalt gibt, reflektiert sie ihre eigene Einschätzung und setzt sie in Bezug zu anderen Ländern.

3.2.3. Fazit: Kompetenzen

Es wäre nicht zulässig, nun aus beobachteten Kompetenzen Wirkungen erster Ordnung – Workshop als Kausalursache und Kompetenzen in direkter Wirkungszuweisung – zu schließen. Da kein ausführlicher Pretest zu Einstellungen oder Kompetenzen der Jugendlichen möglich war, kann nun im Fazit nur beschrieben werden, welche Transfereffekte sich in Form analysierter Kompetenzen gezeigt haben – ob diese bereits vorher in anderen Situationen gezeigt wurde, kann natürlich nicht ausgeschlossen werden. Dennoch kann durch die vorangegangene Analyse davon ausgegangen werden, dass entweder durch komplett neue Kompetenzbildung oder aber Verstärken von bestehenden Kompetenzen Aspekte der Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz der Teilnehmer/-innen erhöht wurden.

3.2.3.1. Teilnehmer/-in 1: TNA

Bei TNA sticht hervor, dass für die vor allem das der Künstlerische Anteil des Projekts von Bedeutung scheint. In politischen Diskussionen war sie im Vergleich zu TNS und TNP eher zurückhaltend, sie kommuniziert dennoch in ihrem visuellen Endprodukt implizite politische Botschaften, wie Medien- und Konsumkritik. Im Fragebogen zeigt sich ein breites Interesse an Kunstdomänen und auch die Wichtigkeit der künstlerischen Auseinandersetzung mit dem Thema wird betont.

Gestützt durch die eigene Wirkungszuschreibung kann bei TNA konstatiert werden, dass sie vor allem im Methodischen gelernt hat: Videoschnitt und Kameraführung waren entscheidende Lerndomänen. Bei TNA konnte weiter anhand zahlreicher Beispiele belegt werden, dass sie den Gruppencharakter des Projekts wertschätzt und die damit verbundenen (potentiellen) Unsicherheiten für sie kein Problem darstellen. Diese Ambiguitätstoleranz scheint vor dem Projekt bereits bestanden zu haben – wie sich im Fragebogen zeigt –, könnte jedoch durch positive Erfahrungen in der Gruppe gefestigt worden sein, wie sich im Reflexionsgespräch andeutet.

TNA benutzt in ihrem Werk fast ausschließlich eigenes, neu gedrehtes Material und ändert die Regieanweisung spontan im Dreh flexibel ab. Dies spricht für die Kreativitätsfaktoren Flexibilität und Originalität. Obwohl sie also kreativ gearbeitet hat, kann sie dies jedoch selbst nur oberflächlich erkennen.

3.2.3.2. Teilnehmer/-in 2 TNP

TNP betont im Reflexionsgespräch, dass ihm/ihr der Austausch mit anderen besonders wichtig ist. Dies wird auch in seinem/ihrer Verhalten klar, indem er/sie versucht andere miteinzubinden, ihm/ihr ein gemeinsames Endprodukt wichtig ist und er/sie eine Umfrage zum Thema ›Linksextremismus‹ durchführt. Dies spricht für eine hohe Ambiguitätstoleranz und Empathie, die vor dem Workshop scheinbar schon in gewissem Ausmaß vorhanden waren, jedoch durch positive Erfahrungen in der Gruppe potentiell gefestigt wurden. Ebenso ist dies für Selbstwirksamkeitserwartung anzunehmen, da im Reflexionsgespräch klar wird, dass TNP bereits ein Selbstwirksamkeit erwartendes Schema verinnerlicht hat.

Hervorzuheben ist weiter TNPs starke Komplexitätspräferenz, die ihm/ihr im kommenden Studium weiterhelfen könnte. Auch Kompetenzen der Flexibilität, Fluktualität und Elaborationsfähigkeit sind bei TNP zu betonen. TNP ist es möglich, sehr schnell neue Ideen zu entwickeln, diese anzupassen und elaboriert umzusetzen. Es kann also von Kreativitätskompetenz ausgegangen werden, was durch TNPs Offenheit gegenüber Neuem weiter verdeutlicht wird: So hat TNS wenig Erfahrungen in Rezeption wie Produktion von Kunst, lässt sich jedoch auf den Kunstworkshop ein, wenn auch klar der politische Aspekt bei ihm/ihr im Vordergrund steht. TNP ist weiter dazu fähig, sein/ihr eigenes

Verhalten und Schaffen ausführlich zu reflektieren und in Bezug zur Realität und bereits gemachter Erfahrungen zu setzen.

3.2.3.3. Teilnehmer/-in 3: TNS

TNS hat die Fähigkeit sich komplex auf verschiedenen Ebenen zu reflektieren: Sowohl Gruppenkontexte, eigene methodische Kompetenzstufen und besonders Kompetenzzuwächse in Kreativität – hier insbesondere Sensitivität und Originalität – und Selbstwirksamkeitserwartung werden systematisch begründet und finden auch Anschluss an die Beobachtung. Vor allem in der Vignette ‚AS Feinschnitt‘ wird deutlich, dass TNS ein Gespür dafür hat, andere wahrzunehmen und deren Werk ernst zu nehmen. Bei TNS sticht weiter hervor, dass sie häufig den Mehrwert eines Kunstvideos erwähnt, so habe man durch dieses die Möglichkeit andere Menschen anzusprechen und zu begeistern. TNS' Sensitivitätsvermögen zeigt sich in zahlreichen enthusiastische Reaktionen auf Videobilder und ihrer Fähigkeit, eigene Gefühle und Intentionen in ihrem Video zu beschreiben. TNS zeigt dezidiert auch eine inhaltliche Meinungsveränderung nach der Durchführung des Projekts. So hat sie laut eigener Aussage über den Begriff von ›Gewalt‹ nachgedacht, ihre Wahrnehmung von Gewaltsituationen analysiert und partiell revidiert. TNS zeigt sich also in Form von Selbstreflexion fähig dazu, Meinungen und Einstellungen zu verändern.

TNS konnte die Erfahrung machen, dass trotz anfänglicher Schwierigkeiten und Unsicherheiten im Konzept ein produktives Ergebnis entstanden ist, was die Erhöhung von Ambiguitätstoleranz und Offenheit bedingen könnte. Durch die Erkenntnis, dass sie in dieser Kunstdomäne auch weiter machen könnte, sie ihrem Werk Bedeutung und Wirkung auf die Emotionen anderer zuweist, kann weiter angenommen werden, dass TNS' Selbstwirksamkeitserwartung erhöht wurde.

TNS betont neben der ästhetischen Komponente von Kunstvideos auch deren Möglichkeit als politisches Sprachrohr zu fungieren. Sie scheint also beide inhaltliche Komponenten des Workshops, das Politische und die Kunst, gleichermaßen wert zu schätzen.

3.3. Fazit

3.3.1. Pädagogische Dimensionen

Die Gruppe an sich und damit auch die Interaktionen und Reaktionen der Teilnehmer/-innen untereinander wurden von diesen als positiv bewertet, wobei besonders bei dieser pädagogischen Dimension das Problem des sozial erwünschten Antwortverhaltens zu berücksichtigen ist. Besonders TNP betont, dass sie/er die Gruppe sehr inspirierend empfunden hat, TNA bemängelt hingegen, dass die Gruppe zu klein gewesen sei. TNS betont anfängliche anstrengende Unsicherheiten in der Gruppe, im Endeffekt sei die Gruppenarbeit aber positiv gewesen. Auch meine Beobachtungen lassen darauf

schließen, dass die Gruppe eine positive Dynamik hatte, es keine beobachtbare offensiven Spannungen oder Konflikte gab und ein Meinungs austausch auf der Sachebene kommuniziert wurde. Es war in der Domäne der Methodenkompetenz klar eine Dominanz von TNS festzustellen, die sie selbst auch erwähnt. Dies schien jedoch für sie selbst und die andere Teilnehmer/-innen als positiv wahrgenommen zu werden. Es konnte also potentiell durch die methodische Anleitung von TNS, vor allem in der Vignette ›AS Feinschnitt‹, verdeutlicht, die Selbstwirksamkeit von TNA gestärkt und die methodische Kompetenz von TNA erhöht werden, was letztere auch dezidiert im Reflexionsgespräch erwähnt.

Besonders die Künstlerin scheint bei TNA und TNS eine entscheidende Rolle gespielt zu haben. So habe sie TNS motiviert selbst ein Video zu produzieren und beide betonten, dass sie durch die Arbeiten der Künstlerin inspiriert wurden. TNA bewertet es als positiv und überraschend, wie gut sich die Künstlerin auf das Thema und die Gruppe einlassen konnte. In meiner Beobachtung stellte ich auch fest, dass die Künstlerin das Spannungsfeld zwischen Fordern und Fördern gut ausbalancieren konnte: Sie hatte ein Gespür dafür, die Gruppe anzuleiten und zu strukturieren, sie aber gleichzeitig frei in ihrer Entwicklung zu lassen und originelles, eigenes Schaffen zu initiieren. Auch stellte sie sich flexibel auf die Fähigkeiten und Zeitressourcen der Teilnehmer/-innen ein. So fand sie alternative Strukturierungsmöglichkeiten für das Video von TNP, da dieser/diese mit der Methode des Storyboardings Probleme hatte. Sie blieb außerdem geduldig im Gesamtprozess, da sie nicht sofort Ergebnisse forderte, diese jedoch klar anstrebte und erfolgreich bei allen Teilnehmer/-innen in Form einer eigenen Bildsprache initiierte.

Zur Konzeption und zum Verlauf des Workshops ist zu sagen, dass dieser insgesamt positiv verlief und auch so von den Teilnehmer/-innen bewertet wurde. Waren anfänglich zwar Unsicherheiten auszuhalten, wie auch von TNS erwähnt, war dies als Methode der partizipatorischen Jugendarbeit und für originelle Arbeitsformen der Teilnehmer/-innen wichtig. Der Workshop war ursprünglich kürzer und intensiver konzipiert, wurde jedoch durch die pädagogischen Mitarbeiter/-innen und die Künstlerin flexibel an die Teilnehmer/-innen angepasst, was als Prinzip der Adressatenorientierung als positiv zu bewerten ist. Die Reaktionen der Teilnehmer/-innen auf die Konzeption fielen unterschiedlich aus: War die Offenheit im inhaltlichen Konzept anfangs schwierig für TNS, habe es gleichzeitig aber geholfen den Druck etwas herauszunehmen. Laut TNS kam sie aber durch das rasche Produzieren der anderen, insbesondere TNPs, in eine selbstbestimmte Drucksituation und produzierte daraufhin auch eigenes Material – wie es ursprünglich gar nicht geplant war. TNA hat sich hingegen durch das (meist) wöchentliche Treffen in einer Erwartungssituation befunden und sich unter Druck gefühlt. Sie reagierte hierauf mit kleinen kontinuierlichen Arbeitsschritten was als produktive Strategie zu beurteilen ist. TNP hat deutlich seine/ihre Zeitressourcen betont und klare zeit-

liche Grenzen ziehen können, sich von sozialem Druck also distanzieren können. Diese unterschiedlichen Reaktionen der Teilnehmer/-innen zeigen, dass sich die Konzeptionen von Workshops je nach Persönlichkeiten der Teilnehmer/-innen unterschiedlich auswirken können.

Als positiv kann weiter konstatiert werden, dass durch eine ausführliche Einführung in die Videokunst ein niedrigschwelliger Einstieg für alle möglich war und sich Möglichkeitsräume öffneten, die vorher bei den Teilnehmer/-innen womöglich nicht bewusst waren. Durch die Gelegenheit, die Ergebnisse in Form einer öffentlichen Präsentation vorzustellen, könnten bei den Teilnehmer/-innen weiter Selbstwirksamkeitserfahrungen gestärkt worden sein. Neben dem Erhalt von Anerkennung konnten sie in Auseinandersetzungen mit anderen das Werk besprechen und Feedback erhalten.⁵³

3.3.2. Reflexion der eigenen Rolle

Durch meinen Status als Studentische Mitarbeiterin war es mir zwar möglich, ohne Umstände Zugang zum Projekt zu erhalten, dennoch wurde aus ethischen Gründen der Transparenz das Einverständnis aller Beteiligten mündlich erfragt. Eine enge Begleitung durch den Fördergeber sind viele Träger von Jugendarbeit nicht gewohnt, was des Öfteren im Projekt „Kulturschock“ für Konflikte sorgte. Durch meinen Status als Angestellte des Fördergebers musste ich kritisch sein, ob wirklich alle Vorgänge im Projekt an mich kommuniziert werden. Zu Beginn in diesem Teilprojekt gab es schließlich auch Diskussionen um der Frage, ob ich an der Auswahl der/des begleitenden Künstler/-in beteiligt sein sollte. Dennoch wurde es mir von den Medienpädagog/-innen des Trägers zugestanden, im Rahmen dieser Arbeit die Wirkungen des Kunstworkshops zu erforschen, meine Begleitung wurde auch nicht reglementiert oder kontrolliert und die meiste Zeit waren im Kunstworkshop nur die Künstlerin und Teilnehmer/-innen anwesend. Die Anforderung, mit der häufig externe Evaluator/-innen konfrontiert sind, von Mitarbeiter/-innen der zu erforschenden Einrichtung als störender Fremdkörper oder gar Gefahr für das Projekt wahrgenommen zu werden, scheint bei dieser Arbeit nicht relevant zu sein, da davon ausgegangen werden kann, dass zu allen relevanten Prozessen im Projekt Forschungsmaterial erhoben werden konnte.

Externe Evaluator/-innen müssen sich auch mit der Schwierigkeit auseinandersetzen, dass durch ihre Anwesenheit das Forschungssetting verändert werde. Ich hatte jedoch den Eindruck, dass dieser Forscherinnenstatus bei den Teilnehmer/-innen, wie auch der Künstlerin, aus dem Blickfeld geriet. Ich wurde sogar so eng beteiligt, dass ich womöglich aus der Sicht der Künstlerin, wie Teilnehmer/-innen auch als Teilnehmerin am Projekt fungierte. Dies zeigte sich darin, dass zum einen die Künstlerin mich dazu anregte und aufforderte, doch auch ein Video zu produzieren und zum anderen dar-

⁵³ Es stellt auch Anne Bamford fest, dass erfolgreiche Programme dann den größten Lernerfolg haben, wenn die Teilnehmer/-innen in Form einer öffentlichen Aufführung, Darbietung oder Forum die Möglichkeit haben ihre Ergebnisse zu präsentieren (vgl. Bamford 2010, S. 134).

in, dass ich von den Teilnehmer/-innen häufig um Rat und Meinung zur Ideenentwicklung, wie -umsetzung gebeten wurde. Ich war mir dieser Doppelrolle in der Erhebung bewusst und hielt es nicht für notwendig, mich für eine einzige entscheiden zu müssen, sondern sah es als Vorteil durch diesen Doppelstatus in einen besonders intensiven Austausch mit den Teilnehmer/-innen treten zu können. Zusätzlich dazu hatte ich durch meine Einbindung in den Workshop und mein Mitlernen die Möglichkeit, die Vorzüge eigener ästhetischer Produktion am eigenen Leibe zu erfahren. So bekam ich am eigenen Beispiel einen realen Bezug zu theoretischen Überlegungen ästhetischen Erlebens und auch von eigenen Kompetenzzuwächsen durch dieses zu spüren.

Gleichzeitig war und bin ich als Projektmitarbeiterin natürlicherweise daran interessiert, dass das Projekt positive Wirkungen auf die Teilnehmer/-innen hat. Der daraus entstehende Nachteil interner Wirkungsstudien, unkritisch zu sein und positive Ergebnis zu übertreiben, war bei mir immer Reflexionsgegenstand und wurde versucht, weitestgehend einzudämmen.

3.3.3. Gesamtfazit der Erhebung

In der vorliegenden Arbeit konnte bewiesen werden, dass die Auseinandersetzung mit Kunst im Projekt „Kulturschock“ Transferwirkungen auf die Teilnehmer/-innen hatte. Zum Teil wurden die Wirkungen von diesen selbst auch erkannt, viele zeigten sich jedoch subtil und waren auch nicht immer klar einer Kompetenzdomäne zuzuordnen. Es ist jedoch zu konstatieren, dass die positiven Beispiele für Wirkungen im non-kognitiven, wie zum Teil auch kognitiven Bereich als auch in der Methodenkompetenz das Projekt „Kulturschock“ in seiner Durchführung legitimieren.

Ästhetische Bildung hat das Potential, auf zahlreichen Ebenen menschlichen Bewusstseins zu wirken: Handlungen, Erkenntnisse und Sinnstiftung – in ästhetisch-künstlerischer Bildung insbesondere durch eigene künstlerische Produktion – sind zentrale Wirkungsdomänen und haben sich in dieser Arbeit in Faktoren der Selbstkompetenzdomänen – Selbstwirksamkeitserwartung, Kreativitätskompetenz und Reflexionsvermögen – gezeigt.

Die Jugendlichen/ jungen Erwachsenen wurden im Kunstworkshop mit mehrdeutigen Situationen konfrontiert und hatten die Möglichkeit, ihre Meinungen (unter Anderem) über die Videokunst zum Ausdruck zu bringen, und konnten so inhaltliche wie künstlerische Dialoge eingehen. Kunst war also einerseits Sprachrohr für den internen wie öffentlichen Austausch, schuf aber auch empathische Möglichkeitsräume und eine Projektionsfläche für Gefühle, animierte zur Selbstreflexion und bildete Raum zur Selbsterfahrung.

Neben diesem empirischen Nachweis kann die Erhebung darüber hinaus theoriebildende Funktion erfüllen. So wurde es möglich durch die Erhebung Zusammenhänge und Wirkungsebenen genauer zu analysieren. Besonders der Zusammenhang zwischen a) Kreativitätskompetenz als Wirkung und

b) Kreativität als Ursache ist hier hervorzuheben. Durch die Beobachtung konnte die Theorie verfeinert werden, dass Kreativität sich positiv als Ursache von Selbstwirksamkeitserwartungen bilden kann: Durch originelles Verhalten kann das Individuum sich selbst in Bezug zum Hervorgebrachten setzen und so Selbstwert stärkende, sinngebende, und identitätsstiftende Erfahrungen machen, welche die Selbstwirksamkeitserwartung begünstigen. Weiter ist der Faktor der Sensitivität im Sinne von kreativem Arbeiten Ursache, um Reflexionsvermögen zu erlangen, da Bezugnahme und Zugang zu(r) eigenen Gefühlswelt(en) möglich wird. Reflexionsvermögen wird so also durch kreatives Arbeiten geschult.

Kreativitätskompetenz als Wirkung kann für das Reflexionsvermögen als hilfreiche Technik bezeichnet werden. Selbstreflexion braucht Komplexität, Elaboration und Sensitivität und ist selbstredend originell. Reflexionsvermögen und Selbstwirksamkeitserwartungen haben gemeinsam, dass diese auf das Selbstkonzept abzielen. Wichelhaus beschreibt die Wirkung von ästhetischer Produktion hierfür ausschlaggebend, da „[ü]ber die ästhetische Darstellung [...] eine spezifische Form des ›Ich-Erlebens‹ vermitteln, ein Selbstkonzept aufgebaut werden [kann], das zur Identitätsfindung und –entwicklung führt“ (Wichelhaus 1995, S. 36).

Um diese Erkenntnisse in die Terminologie der Transferwirkungsforschung einzuordnen, kann diese Doppelrolle von Kreativität nun als Transfereffekt an sich, aber auch als Kausalursache für andere Transfereffekte klassifiziert werden: Kreativität war also einerseits Mittel, Transfereffekte zu bedingen, da durch offene, komplexe, unkonventionelle, elaborierte, fokussierte etc. Zugänge die Teilnehmer/-innen die Möglichkeit hatten, sowohl Sozial- wie Selbstkompetenz zu erlangen. Andererseits kann Kreativitätskompetenz selbst auch auf andere Bereiche außerhalb der Kunst verweisen, sie ist dezidiert sogar Bestandteil anderer Transferwirkungen, wie Ambiguitätstoleranz, Empathie, Selbstreflexion und Selbstwirksamkeitserwartung. Kreativitätskompetenz ist also Ergebnis und Wirkung an sich, hat selbst aber im kreativen Handeln auch Auswirkungen auf das tieferliegende, transferierte Vermögen, offene, komplexe, elaborative und sensitive Kompetenzen zu erlangen.

Entgegen der verbreiteten Antithese war interessant zu beobachten, dass Kreativität für den/die Kreative/-n selbst erkennbar war: Von allen Teilnehmer/-innen war eine Aussage über das eigene kreative Handeln und Denken möglich, in zwei von drei Fällen wurde dieses sogar sehr genau und schlüssig von den Teilnehmer/-innen erklärt. Es konnte weiter nachgewiesen werden, dass Kreativitätskompetenz kognitive, wie non-kognitive Handlungsebenen vereint: So kann die ausgeprägte Komplexitätspräferenz einer/-s Teilnehmers/-in (TNP) als kreativ gelten und ist übertragbar auf andere kognitive Domänen wie beispielsweise eine komplexe wissenschaftliche Fragestellung zu entwickeln.

Es zeigte sich in Theorie wie Empirie, dass viele Transfereffekte Kultureller Bildung ein komplexes Geflecht von Zusammenhängen bilden. Effekte zu messen, die zusätzlich zur künstlerischen Fähigkeiten auftreten, sind in sich meist nicht klar voneinander abgrenzbar. Auch können diese nicht ohne die Reflexion von pädagogischen Dimensionen und methodischen Kompetenzen stattfinden. Wie sich im Verlauf der Workshops gezeigt hat, verweisen Transferwirkungen oft aufeinander, strukturieren sich aber je nach Kenntnisstand und Persönlichkeit der Teilnehmer/-innen und pädagogischen Interventionen sehr individuell. Das Effektschema erwies sich als praktikable Methode, dieses komplexe Wirkungsgeflecht zu analysieren. Anhand von (plakativen) Beispielen und Fragen an die Forscherperson war meine Wahrnehmung in der Erhebungssituation geschult darauf, selektierend Effekte zu erkennen. Auch im Anschluss war das Effektschema bei der Kodierung hilfreich, um Effekte zu sortieren und nochmals kritisch zu hinterfragen.

Die vorliegende Arbeit hatte unter Anderem zum Ziel darzulegen, inwiefern eine qualitativ empirische Zugang für die Erforschung Kultureller Bildung, genauer ästhetisch-künstlerischer Bildung, geeignet ist. Der angewandte Methodenmix hat sich für zweckmäßig erwiesen, um Indikatoren für Transferwirkungen erkennen zu können und bestimmten Kompetenzdomänen zuzuordnen. Von hoher Bedeutung war der Zugang über die Situationsanalyse und damit der Blick für das Detail. Die Wichtigkeit dieses Zugangs betont auch Peez:

„Die hierdurch erreichte Tiefenschärfe ermöglicht neue Einsichten und wirkt der Gefahr entgegen, bereits Bekanntes lediglich bestätigt zu finden. Auch in der bildenden Kunst wird eine solche Fokussierung der Einzelheiten, eine extreme Nahsicht, als Strategie verwendet, um Neues aus (scheinbar) bereits Altbekanntem zu generieren (Blohm 2000; Kämpf-Jansen 2001)“ (Peez 2003, S. 36)

Für tiefer gehende Entwicklungsprozesse und damit auch Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden war der Zeitraum der Untersuchung zu kurz bemessen. Als Möglichkeit, um trotz dieser beschränkten Zeitspanne zu Ergebnissen zu kommen, war zentral, den gesamten Prozess und damit insbesondere den Inhalt des Workshops und nicht ein simples Pre-Post-Erhebungsdesign anzuwenden.

Die Prozess und Situationsanalyse legte den Fokus auf das ästhetische Erleben der Teilnehmer/-innen. Dies war notwendig, um nicht in oberflächliche Kompetenzkonstrukte zu verfallen, die dem idiosokratischen, individuellen Charakter ästhetischen Erlebens nicht gerecht werden würden.

4. Ausblick und Konsequenzen

Über Kulturelle Bildung zu forschen bedeutet mit einigen Schwierigkeiten konfrontiert zu sein: Besonders anspruchsvoll ist die immanente Feldheterogenität, strukturell wie terminologisch, praxis- wie forschungsbezogen. Besonders müssen zugrunde liegenden Bildungsbegriffe geklärt werden, um so Methodenbewusstsein, Systematik, Synergie und auch Evaluations/-Wirkungsforschungskul-

tur etablieren zu können. Diese Diffusität scheint noch immer zu lösen zu sein, um die Anerkennung und den Ausbau in der Bildungsforschung durchsetzen zu können. Noch stellen nämlich „Forschungen zur kulturellen Bildung [...] nur einen winzigen Anteil der Bildungsforschung dar“ (Winner et al. 2013, S. 11).

Der starke Schwerpunkt der Bildungsforschung auf formale Bildung und kognitiven Kompetenzen vernachlässigt oft die non-kognitive Seite von Bildung und tiefergehende emotionale Kompetenzaspekte. Zwar wurde im anerkannt, „dass der Lebenserfolg von einer breiteren Palette von Kompetenzen abhängt“ (DeSeCo-Bericht, S. 5), dennoch liegt der Schwerpunkt vieler Erhebungen auf Kompetenzmessungen in den Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften und Problemlösung. Nach Einschätzung von Gric und Rauschenbach würden

„in den Schulleistungsstudien PISA, IGLU/PIRLS und TIMMS [...] einzelne Aspekte kultureller Aktivität, beispielsweise die Nutzung von Bibliotheken miterhoben. Dennoch setzen die genannten Studien überwiegend andere thematische Schwerpunkte, sodass kulturelle Aktivitäten nicht in ihrer Breite erfasst werden“ (Gric und Rauchenbach 2012, S. 912).

Bei der Einbeziehung kultureller Bildungsprozesse in die Bildungsforschung muss beachtet werden, ein im ästhetischen angelegtes Handlungs-, Erkenntnis- und Sinn-Potential gegen Indienstnahmen zu verteidigen und für neue Bildungsprozesse zu erschließen.

Um dieser drohenden Instrumentalisierung Kultureller Bildungsangebote vorzubeugen, kann es hilfreich sein, sich der problematischen Ambivalenz bewusst zu sein, durch welche das Bildungssystem zu charakterisieren ist. Laut Uhlmann würde dort Form einer eine Kollision von „zwei faktisch kaum miteinander zu vereinbarende[n] Ziele[n [...] zum einen die Erziehung zum normalen, problemlosen, sozial angepaßten Menschen, zum anderen zum außerordentlichen, problembewussten, individuellen und schöpferischen Menschen“ (Uhlmann 1968, S. 9). Auch 35 Jahre später wird zwar die Pluralisierung von Lebenswelten und Individualisierung der Menschen betont, es kann dennoch nicht davon ausgegangen werden, dass Erziehung frei von Sozialen Normen und Anpassungserwartungen wäre. Das Spannungsfeld zwischen „Raum geben“ und „Werte bilden“ bleibt ein sensibles Thema, da auf der einen Seite eine mögliche Einschränkung durch soziale Normen das elementare (post)moderne Erziehungsziel von Eigenverantwortlichkeit missbilligt. Auf der anderen Seite sollen vor allem in politischer Bildung gesellschaftliche Grundwerte, basierend auf der freiheitlichen demokratischen Grundordnung, vermitteln werde, wobei diese aber diskursiv verhandelt werden sollten.⁵⁴ Es ist an aktueller Bildungspraxis zu bemängeln, dass das formale Bildungssystem den Fokus gerade auf kognitive, pragmatische Bereiche zu legen scheint und in Form konformierender Erzie-

⁵⁴ In Bezug auf den Extremismuskurs bedeutet dieses Bestreben bezogen auf Konflikte, dass auch politische Systeme und eine „an den Menschenrechten orientierte Verfassung [...] der Eskalation entgegen wirken [kann], wenn sie mit einem möglichst engen Begriff von Extremismus einen offenen Bereich der Ideen respektiert, Handlungen aber an klare Regeln bindet, in denen das Recht respektiert wird, anders zu sein. Damit werden partikularistische [...] und universalistische Gesichtspunkte von Moral in eine Balance gebracht“ (Eckert 2012, S. 261).

lungskonzepte unter anderem Selbstbildung und damit auch kreative, individuell-bildende Methoden und Bereiche vernachlässigt. Es scheint also noch immer, wie bereits 1990 von Selle gefordert, ein Paradigmenwechsel notwendig:

„Neuer Spürsinn und alte Rationalität müssen zu eine Kraft zusammenfinden, die mehr als die Summe zweier Hälften darstellt. Weg und Ziel könnte die Ausweitung des ästhetischen Blicks sein, der bei aller emotionalen Berührung zur Wachheit des Intellekts führt, der eine Intensivierung von Anschauung und Denken bewirkt, der eine Fortsetzung des Projekts der Aufklärung mit angemessenen Mitteln, mit dem ganzen menschlichen Vermögen in Aussicht stellt. Dieser ästhetische, verstehend-bewegte Blick könnte auf das Alltägliche, auf Gesellschaft, auf Natur und Geschichte, auf Kultur und Kunst teilnehmend und deutend gerichtet sein“ (Selle 1990, S. 16).

Wichtig ist also die Aufwertung ästhetischer Erfahrung im formalen Bildungssystem und eine strukturiertere konzeptuelle Handhabung im non-formalen Bildungssystem, sowohl bezogen auf die Bildung von Kindern, Jugendlichen, wie auch Erwachsenen. In der Praxis wäre die Ausweitung des Ästhetikbegriffs – und damit auch dem der Kulturellen Bildung – um Dimensionen der Wahrnehmungssensibilisierung zu begrüßen.

Um dem Konformitätsdruck im formalen Bildungssystem entgegen zu wirken, ist pädagogische Bescheidenheit angebracht: Es kann keineswegs von einem Wirkungszuschreibung erster Ordnung ausgegangen werden, da pädagogische Interventionen immer mit Individuen und folglich unterschiedlichen Reaktionen und Wirkungen umgehen müssen und die Steuerbarkeit des Menschen nicht möglich ist und auch gar nicht intendiert werden soll. Weiter muss bei der Erforschung Kultureller Bildung klar sein, dass es ein Widerspruch in sich ist, Kompetenzen wie Kreativität in Formen zu pressen. Ihre Aufgabe sollte vielmehr darin liegen, diese mit offenen, schwerpunktmäßig qualitativen Forschungszugängen zu messen und daraufhin Methodenbewusstsein und Systematik für pädagogische Rahmenbedingungen zu schaffen. So können Synergieeffekte zwischen Akteuer/-innen in Kultureller Bildungspraxis initiiert werden.

Für eine erweiterte Anerkennung des Feldes der Kulturellen Bildung bedarf es den expansiven Ausbau von Kultureller Bildung in Praxis wie auch Forschung. Diese Notwendigkeit konstatiert ebenso Bamford, da die

„Qualitätsforschung [...] sich bislang hauptsächlich auf einen sehr eng gefassten Leistungsbegriff konzentriert, der durch Vorstellungen von naturwissenschaftlichen, mathematischen und technologischen Denken definiert ist; die kulturelle Dimension von Bildung wurde hingegen weitgehend übersehen“ (Bamford 2010, S. 43).

Dies steht im Widerspruch zur starken Bedeutung Kultureller Bildung für die Bildungsbiografie eines Menschen. Dies führt Gieseke aus mit den Worten, dass im „Zusammenspiel von ästhetischer Formgebung, Emotionalität und Leiblichkeit [...] in der künstlerischen Praxis eine bisher noch gar nicht beachtete Zusammenführung [liegt]“ (Gieseke 2005, S. 322).

In diesem Zusammenhang liegt die Chance, dass Kunst als symbolische Form eine Verbindung des Menschen zu sich selbst, aber auch zu anderen Menschen herstellen kann. Über diese Verbindung kann ganz dem Humboldt'schen Bildungsideal folgend dem emanzipierten Menschen die wirkliche Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen möglich sein. Und auch Friedrich Schiller betont, dass Ästhetische Bildung deshalb von Bedeutung sei, „weil der Weg zu dem Kopf durch das Herz [...] geöffnet werden [muss]“ (Göpfert und Fricke 1966, S. 462).

Und auch gesamtgesellschaftlich scheint es angebracht, Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen Fähigkeiten an die Hand zu geben, die weniger mit Wissen als mit *Lebenskunst* zu tun haben. Besonders Menschen in pluralisierten und krisengeprägten Lebenswelten brauchen Gewissheit über eigene Fähigkeiten, individuelle Gestaltungsräume und den Mut, Dinge kritisch zu betrachten. In multikulturellen Gesellschaften ist es außerdem zentral, Erfahrungen von Empathie und Konfrontationen mit Mehrdeutigkeiten zu erleben und reflexiv und strukturiert mit ihnen umgehen zu können. Auf diese Weise ist es möglich, Verantwortung für sich selbst wie auch für andere übernehmen zu können.

Literaturverzeichnis

Adorno, T. W. (1998): Theorie der Halbbildung, S. 93-212; Erstveröffentlichung 1959; In: Tiedemann, R. (Hg.): Gesammelte Schriften, Band 8. Wissenschaftliche Buchgesellschaft; Darmstadt.

AEMS - Arts Education Monitoring System (2013): Final Report; Online erschienen auf: <http://www.educult.at/wp-content/uploads/2011/09/FINAL-REPORT-AEMS-and-Annex.pdf> (geprüft am: 01.11.2013).

Bamford, A. (2010): The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education; Deutscher Titel: Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung; Erstveröffentlichung 2006; Waxmann Verlag, Münster, New York, München, Berlin.

Bamford, A. (2006): The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education; Deutscher Titel: Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung; Waxmann Verlag; Münster, New York, München, Berlin.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control; Freeman Verlag; New York.

Bastian, H. G. (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, unter Mitarbeit von Adam Kormann, Roland Hafen, Martin Koch; Schott Verlag, Mainz.

Becker, H. (2009): Interview mit der Bundeszentrale für politische Bildung, Online erschienen auf: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59945/interview-bildung-nicht-kolonialisieren> (geprüft am: 01.11.2013).

Breuer, F. (2010): Reflexive Grounded Theory – Eine Einführung für die Forschungspraxis; 2. Auflage; VS Verlag für Sozialwissenschaften; Wiesbaden.

BKJ: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hrsg.) (2001): Kultur, Jugend, Bildung. Kulturpädagogische Schlüsseltexte; Remscheid Verlag; Bonn/Berlin.

BKJ: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (2010): Studie zur Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung; Bestandsaufnahme zu Instrumenten der Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung, Weiterbildung, Ganztagschule und in Kindertageseinrichtungen; Fachbeiträge zu verschiedenen Qualitätsdimensionen und Evaluationsverfahren in der Kulturellen Bildung; Druckhaus Süd; Köln.

Bundesjugendkuratorium (Hrsg.) (2002a): Jugend – Bildung – Lesekompetenz; Opladen; S. 73-84; Bonn/Berlin/Leipzig.

Bundesjugendkuratorium/Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts/Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (2002b): Bildung ist mehr als Schule. Leipziger Thesen zur aktuellen bildungspolitischen Debatte. Gemeinsame Erklärung des Bundesjugendkuratoriums, der Sachverständigenkommission des Elften Kinder- und Jugendberichts und der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe; Opladen; Bonn/Berlin/Leipzig.

BMBF und Kultusministerkonferenz (2012): Bildung in Deutschland -ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf; W. Bertelsmann Verlag; Bielefeld.

Bollenbeck, G. (1994): Bildung und Kultur; Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters; Insel Verlag; Frankfurt/M./Leipzig.

Blohm, M. (2000): Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule; Salon Verlag; Köln.

Cassirer, E. (1990): Versuch über den Menschen: Einführung in eine Philosophie der Kultur; Erstveröffentlichung 1944; Meiner Verlag; Frankfurt am Main.

Csikszentmihályi, M. (1996): Flow: Das Geheimnis des Glücks; 11. Auflage; Klett-Cotta, Stuttgart.

Csikszentmihályi, M. (1997) Kreativität: Wie Sie das Unmögliche schaffen und ihre Grenzen überwinden; Klett-Cotta; Stuttgart.

Damasio, A. R. (2000): Descartes' Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn; Übersetzung: Kober, H.; 5. Auflage; Deutscher Taschenbuchverlag; München.

DeSeCo-Bericht: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen: Online erschienen auf: <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (geprüft am: 01.11.2013).

Drevdahl, J. E. (1956): Factors of importance for creativity. In: Elliott, T. R. und Farber, B. A. (Hg.): Journal of Clinical Psychology 12; S. 21-26; Erstveröffentlichung Online: 22.2.2006; Wiley Onlineverlag.

Eckert, R. (2012): Die Dynamik der Radikalisierung – Über Konfliktregulierung, Demokratie und die Logik der Gewalt; Beltz Juventa; Weinheim und Basel

Ermert, K. (2009): Was ist kulturelle Bildung; Online-Artikel auf <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung?p=all> (geprüft am: 01.11.2013).

Fink, T. (2012): Die Videographische Rahmenanalyse (VRA) – ein Methode zur Erforschung (kultur-)pädagogischer Praxis, S. 119-132; In: Fink, T. et al. (Hg.): Die Kunst, über Kultureller Bildung zu forschen – Theorie- und Forschungsansätze; kopaed; München.

Fleige, M. (2011): Evaluationsbegriffe in der Weiterbildungsforschung. Terminologie, Definitionen und Verwendungen in Handlungsfeldern im deutschsprachigen Raum in interdisziplinärer Perspektive; Online erschienen auf: http://www.effekte-projekt.de/Effekte-Arbeitsbericht%20No_%202.pdf (geprüft am: 01.11.2013).

Foucault, M. et al. (1993): Technologien des Selbst; Hrsg. v. Martin, L.H., Gutman, H., Hutton P.H. (Erstveröffentlichung 1988); Suhrkamp Verlag; Frankfurt/Main.

Fuchs, M. (2005): Aufbaukurs Kulturpädagogik, Bd. II: Kunst und Ästhetik in der Kulturarbeit, Online erschienen auf: http://qualitaetsentwicklung.bkj.de/fileadmin/nutzer/6_DOWNLOAD_Fuchs_Kurs_Kulturelle_Bildung1.pdf (geprüft am: 01.11.2013).

Fuchs, M. und Liebau, E. (2012): Kapiteleinführung: Mensch und Kultur; S. 28-35; In: Bockhorst et al. (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung; kopaed; München.

Fuchs, M. (2012): Die kulturelle Evolution und die Bedeutung der Symbole; S. 36-40; In: Bockhorst et al. (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung; kopaed; München.

Gethmann-Siefert, A. (1995): Einführung in die Ästhetik; UTB Verlag, Stuttgart.

Gieseke, W. (2005): Leiblich-emotionale ästhetische Einbindungen kultureller Bildung. In: Gieseke, W./Opelt, K./Stock, H./Börjesson, I.: Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland - Exemplarische Analyse, S. 365-375 (Europäisierung durch kulturelle Bildung). Bildung - Praxis - Event; Bd. 1); Berlin/Brandenburg. Münster u.a.

Gieseke, W. und Opelt, K. (2005): Zusammenfassung: Bildungstheoretische Ansätze für kulturelle Bildung - Aspekt Programm; In: Gieseke, W./Opelt, K./Stoch, H./Börjesson, I. (Hg.): Kulturelle Erwachsenenbildung in Deutschland - Exemplarische Analyse; S. 317-332. (Europäisierung durch kulturelle Bildung); Bildung - Praxis - Event; Bd. 1); Berlin/Brandenburg. Münster u.a.

Gieseke, W (2007): Lebenslanges Lernen und Emotionen - Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive; (2. Aufl. 2009); Bielefeld 2007.

Gigon, O. (Übersetzer) (2000): Aristoteles: Nikomachische Ethik; DTV; München.

Glaser, M. (2013): ‚Linke‘ Militanz im Jugendalter – ein umstrittenes Phänomen; In: Glaser, M. Und Schultens, R. (Hg.): ‚Linke‘ Militanz im Jugendalter - Befunde zu einem umstrittene Phänomen; Brandung; Leipzig.

Göpfert, H. und Fricke, G. (Hg.) (1966): Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In (dieselben) : Friedrich Schiller: Werke: Band II; Hanser Verlag; München.

Grig, M. und Rauchenbach, T. (2012): Kulturelle Bildung im Horizont der Bildungsberichterstattung des Bundes, S. 912-917; In: Bockhorst et al. (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung; kopaed; München.

- Herringer, N. (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit - Eine Einführung; 3. Auflage; Kohlhammer, Stuttgart.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. und Sheridan, K. (2013): Studio Thinking 2: The Real Benefits of Visual Arts Education; 2nd Teachers College Press; New York City.
- Hoffmann, E., Meixner, J. und Pfeffer-Hoffmann, C. (2012): Kunst als Zugang zu linksaffinen Jugendlichen: <http://www.minor-kontor.de/projekte/Kulturschock> (geprüft am: 01.11.13).
- Kampf-Jänsen, H. (2001): Ästhetische Forschung, Salon Verlag; Köln.
- Keuchel, S. (2012): Empirische kulturelle Bildungsforschung: Methodik, Themen und aktueller Forschungsstand; S. 905-911; In: Bockhorst et al. (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung; kopaed; München.
- Keuchel, S. (2013): Mapping //Kulturelle Bildung; Herausgegeben vom Zentrum für Kulturforschung und der Stiftung Mercator; Essen.
- Kirchner, C. und Otto, G. (1998): Praxis und Konzept des Kunstunterrichts; S. 4-11; In: Kunst+Unterricht, Heft 223/224, 1998.
- Klepacki, L. (2012): Warum eigentlich Kulturelle Bildung? Reflexive Ansätze zu einer disziplinären Selbstvergewisserung aus geisteswissenschaftlicher Perspektive; S. 23-35; In: Fink, T. et al. (Hg.): Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen – Theorie- und Forschungsansätze; kopaed; München.
- KMK: Kulturministerkonferenz (2007): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.02.2007; Online erschienen auf: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf (geprüft am: 01.11.2013).
- Köhler, R (2002): Ästhetische Erziehung zwischen Kulturkritik und Lebensreform: eine systematische Analyse der Motive ästhetischer Erziehungskonzeptionen; Kovač, Hamburg.
- Luhmann, N. (1993a): Die Kunst der Gesellschaft; Suhrkamp; Frankfurt am Main.
- Matthes, Eva (2011): Geisteswissenschaftliche Pädagogik; Ein Lehrbuch; Oldenbourg, München.
- Meis M-S. und Mies G-A. (2012): Künstlerisch-ästhetische Methoden in der Sozialen Arbeit: Kunst, Musik, Theater, Tanz und Neue Medien; Kohlhammer; Stuttgart.
- Meyer, B. und Steinkrauss, N. (Hrsg.) (2007): Offensive Kulturelle Bildung in Berlin, Dokumentation der Werkstattkonferenz 28.-29. September 2006; Ballhaus Naunynstraße; Berlin.
- Meyer, T. und Sabisch, S. (Hrsg.) (2009): Kunst Pädagogik Forschung: Aktuelle Zugänge und Perspektiven; Transcript Verlag; Bielefeld.
- Meyer-Drawe, K. (2008): „Aisthesis“, S. 537-546, In: Böhm, W., Frost, U., Ladenthin, V. und Mertens, G. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1. Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft; Schöningh Verlag; Paderborn/München/Wien/Zürich.
- Opaschowski, H. W. (2005): Wachstumsgrenzen des Erlebnismarktes; Folgen für die Kulturpolitik; S. 256–269 In: Institut für Kulturpolitik der kulturpolitischen Gesellschaft (Hg.); Online erschienen auf: www.kupoge.de/kongress/2005/dokumenation/opaschowski.pdf (geprüft am: 01.11.2013)
- Pilz-Glogner, P. (2012): Kulturstatistiken und Kulturberichte in der Kulturellen Bildung; S. 904-911; In: Bockhorst et al. (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung; kopaed; München.
- Peez, G. (2002): Einführung in die Kunstpädagogik; Kohlhammer; Stuttgart.
- Peez, G. (2003): Über ästhetische Prozesse reflektieren, ein ästhetisches Urteil bilden. Empirische Wirkungsforschung anhand von Aussagen eines 12-jährigen Schülers; S. 34-36; In: BDK-Mitteilungen, 3/ 2003

- Prenzel, M. (2005): Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung; In: Mandl, H. (Hg.): Impulse für die Bildungsforschung, Stand und Perspektiven, Dokumentation eines Expertengesprächs; S. 7-21; Akad. Verlag, Berlin.
- Beatrice Rammstedt (Hrsg.) (2012): Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich; Ergebnisse von PIAAC 2012; Online erschienen auf: http://www.gesis.org/fileadmin/piaac/Downloadbereich/PIAAC_Ebook.pdf (geprüft am: 01.11.2013).
- Reinwand, V-I. (2012): Kapiteleinführung: Evaluation und Forschung in der Kulturellen Bildung; S. 900f, In: Bockhorst et al. (2012): Handbuch Kulturelle Bildung; kopaed; München.
- Rihm, W. (1998): Nur das Schöpferische zählt wirklich; FAZ vom 11.9.1998.
- Rittelmeyer, C. (2010): Warum und wozu ästhetische Bildung?: Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten, Ein Forschungsüberblick; Athena; Oberhausen.
- Rittelmeyer, C. (2012): Die Erforschung von Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten, S. 928-930, In: Bockhorst et al. (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung; kopaed; München.
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert; Suhrkamp; Frankfurt am Main.
- Rychen, D. S. und Salganik L. H. (2001): Defining and Selecting Key Competencies, Hogrefe and Huber Publishers; Seattle/Toronto/Bern/Göttingen.
- Scharfe, M. (2002): Menschenwerk - Erkundungen über Kultur; Böhlau Verlag; Köln.
- Schwarzer, R. und Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen; Freie Universität Berlin; Berlin.
- Schweizer, R. (Hrsg.) (1983): Alexander Gottlieb Baumgarten; Texte zur Grundlegung der Ästhetik; Meiner Verlag; Hamburg.
- Seel, M. (2007): Die Macht des Erscheinens - Texte zur Ästhetik; Suhrkamp; Frankfurt/Main.
- Seidel, S., Tishman S. Winner, E. Hetland L. Palmer P. (2009): The Qualities of Quality, Understanding Excellence in Arts Education; Cambridge Press; Cambridge.
- Selle, G. (1990): Experiment Ästhetische Bildung, Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen; Rowohlt Taschenbuchverlag; Reinbek bei Hamburg.
- Sowa, H. (2000): Performance – Szene – Lernsituation; S. 25-40; In: Uhlig, B. und Schulz, F. (Hg.): Prozesshafte Kunst im Unterrichtsprozess; Tagungsmaterial zum 1. Kunstpädagogischer Tag in Sachsen; Leipzig.
- Stangl, Werner (2001). Der Begriff der sozialen Kompetenz in der psychologischen Literatur (Version 2.0); Online erschienen auf: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/PAEDPSYCH/SOZIALEKOMPETENZ/>(geprüft am: 01.11.2013).
- Stockmann, R. und Meyer W. (2010): Evaluation – eine Einführung; Opladen und Bloomfield Hills; Regensburg.
- Strauss, A. L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung, Erstveröffentlichung 1987; Fink; München.
- Theunissen, G. (2006): Kreativität und geistige Behinderung; S. 11-27. In: Theunissen, G. Und Großwendt, U. (Hg.): Kreativität von Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen. Grundlagen. Ästhetische Praxis. Theaterarbeit. Kunst- und Musiktherapie; Julius Klinkhardt Verlag; Bad Heilbrunn.
- Thomas, A., Kinast, E. A. und Schroll-Machl, L. (2005): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation; Vandenhoeck und Ruprecht; Göttingen.
- Thomas, Alexander (2006): Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln; S. 3-20. In: Bolten, J.; Rathje, S. (Hg.): Intercultural Journal 5 (2), Wissenschaftlicher Verlag Berlin; Berlin.

- Treptow, R. (2012): Wissen, Kultur, Bildung: Beiträge zur Sozialen Arbeit und Kulturellen Bildung; Beltz Juventa; Weinheim und Basel.
- Treptow, R. (2001): Erleben und Urteilen. Wie anstrengend darf Kultur sein?; S. 128-144; In: ders. (Hg.): Kultur und Soziale Arbeit, Votum Verlag; Münster.
- Ulmann, G. (1968): Kreativität. Neue amerikanische Ansätze zu Erweiterung des Intelligenzkonzepts; Beltz; Weinheim/Berlin/Basel.
- Volkers, A. (2008): Wissen und Bildung bei Foucault: Aufklärung zwischen Wissenschaft und ethisch-ästhetischen Bildungsprozessen; VS Verlag für Sozialwissenschaften; Wiesbaden.
- Wagner, M. (2000): Stoppt das Kulturgeschwätz: Eine zeitgemäße Differenzierung von Kunst und/oder Kultur; Böhlau Verlag; Wien/Köln/Weimar.
- Weber (1988a): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis; S. 146-214; In: Winkelmann, J. (Hg.): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre; J.C.B. Mohr Verlag; Tübingen.
- Welsch, W. (1995): Ästhetisches Denken; (4. Auflage). Reclam; Stuttgart.
- Wichelhaus, B. (1995): Zur kompensatorischen Funktion ästhetischer Erziehung im Kunstunterricht; S: 16-17: In: Grünwald, D., Sowa;H., Kirschenmann, J., Schulz; F., Krautz, J., Kirchner; C. und Burkhardt, S. (Hg.): Kunst und Unterricht; Erhard Friedrich Verlag; Seelze.
- Winner, E., Goldstein, T. und Vincent-Lancrin, S. (2013): Kunst um der Kunst willen? Ein Überblick; OECD Publishing; Online erschienen auf:
http://www.oecd.org/edu/cei/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_DE_R4.pdf (geprüft am: 01.11.13).
- Witsch, M. (2008): Kultur und Bildung: Ein Beitrag für eine kulturwissenschaftliche Grundlegung von Bildung im Anschluss an Georg Simmel, Ernst Cassirer und Richard Höningwald; Königshausen und Neumann Verlag; Würzburg.
- Zacharias, W. (2001): Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung; Leske und Budrich Verlag; Opladen.

Onlinequellen ohne Erscheinungsjahr:

[Fink, T. et al. : Wirkungsforschung zwischen Erkenntnisinteresse und Legitimationsdruck; http://www.forschung-kulturelle-bildung.de/downloads/Wirkungsforschung.pdf](http://www.forschung-kulturelle-bildung.de/downloads/Wirkungsforschung.pdf) (geprüft am: 01.11.2013).

[Wagner, M: Kunst und/oder Emergenz; http://www.uni-ak.ac.at/culture/wagner/articles/wag07-Kunst+Emergenz.pdf](http://www.uni-ak.ac.at/culture/wagner/articles/wag07-Kunst+Emergenz.pdf) (geprüft am: 01.11.2013).

Kulturschock Umfragebogen

Vielen Dank, dass du dich bereit erklärt hast, diesen Fragebogen auszufüllen.

Alle Angaben, die du hier machst, werden vollkommen vertraulich behandelt, das heißt, dass man dich als Person nicht zu den Daten zuordnen kann und du anonym bleiben wirst.

Die Daten sind Teil meiner Forschungsarbeit, die unter anderem das Ziel hat, Kriterien zu finden, um Bildungsprojekte wie *Kulturschock* zu evaluieren und so zu verbessern.

Die folgenden Fragen sind entweder durch Ankreuzen oder völlig offen zu beantworten. Falls bei den Ankreuz-Aufgaben deine Antwort nicht vorhanden ist, kann sie unter „Sonstiges, und zwar“ angegeben werden.

1. Wie alt bist du? _____

2. Ich bin weiblich männlich weder noch

3. Nach der Schule habe ich mich für Folgendes entschieden:

- Arbeit ohne spezielle Ausbildung
- Erlernen eines Ausbildungsberufs, und zwar:
- Fachhochschul-/Universitätsstudium, und zwar:

4. Mein derzeit höchster Bildungsabschluss ist

- Ich habe keinen Abschluss
- Ich gehe noch zur Schule, und zwar auf:
- Qual. Hauptschulabschluss
- Mittlere Reife
- Allgemeine Hochschulreife
- Bachelor Diplom
- Master Magister
- Sonstiges, und zwar:

5. Welche der folgenden künstlerischen Bereiche interessieren dich?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Musik hören | <input type="checkbox"/> Konzerte |
| <input type="checkbox"/> Ausstellungen außerhalb von Museen (z.B. Street Art) | |
| <input type="checkbox"/> Literatur (auch Comic) | <input type="checkbox"/> Tanzveranstaltungen (z. B. Breakdance, Ballet) |
| <input type="checkbox"/> Theaterbesuche | <input type="checkbox"/> Museumsbesuche, bezogen auf Kunst |
| <input type="checkbox"/> Bildende Kunst (Malerei, Grafik, Statuen, Installationen etc.) | |
| <input type="checkbox"/> Filme und Videos | <input type="checkbox"/> Aktionskunst |
| <input type="checkbox"/> Mode | <input type="checkbox"/> Fotografie |
| <input type="checkbox"/> Sonstiges, und zwar: | |

6. Inwieweit bist du selbst künstlerisch aktiv?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Texte verfassen | <input type="checkbox"/> Musizieren |
| <input type="checkbox"/> Tanzen | <input type="checkbox"/> Theaterspielen |
| <input type="checkbox"/> Fotografieren/Filmen und Arrangieren | |
| <input type="checkbox"/> Malen/Zeichnen | <input type="checkbox"/> digitales grafisches Gestalten (z. B. Flyer, Plakate) |
| <input type="checkbox"/> Textilverarbeitung/Mode | <input type="checkbox"/> Aktionskunst |
| <input type="checkbox"/> In meinem Beruf, denn ich bin: | |
| <input type="checkbox"/> Sonstiges, und zwar: | |
| <input type="checkbox"/> Nirgends | |

7. Wie häufig nimmst du durchschnittlich an Kunstveranstaltungen teil oder bist selbst aktiv?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 5-8 mal in der Woche | <input type="checkbox"/> 2-4 mal in der Woche |
| <input type="checkbox"/> 1 mal in der Woche | <input type="checkbox"/> 1-2 mal im Monat |
| <input type="checkbox"/> 1-2 mal in 3 Monaten | <input type="checkbox"/> 2 mal im Halbjahr |
| <input type="checkbox"/> 1 mal im Jahr | <input type="checkbox"/> einmal in 2 Jahren |
| <input type="checkbox"/> bisher noch nie | |

8. Hast du schon einmal *gemeinsam* mit anderen (als Gruppe) an einem Kunstprojekt teilgenommen?

Ja

Nein

Wenn Ja: Welche Erfahrungen hast du dort gemacht?

9. Was war der Grund dafür, bei *Kulturschock* mitzumachen?

10. Was erwartest du vom *Kulturschock*-Projekt (für dich selbst und/oder für andere)?

11. Wie würdest du dich politisch positionieren?

Effektschema zur Teilnehmenden Beobachtung¹

Das Effektschema ist Grundlage für die Kodierung von Reflexionsgespräch, Teilnehmender Beobachtung und Fragebogen.

Strukturierungsanmerkungen: Die Kompetenzen sind in die Bereiche A. Selbstkompetenzen und B. Sozialkompetenzen gegliedert und in 6 Tabellenspalten aufgeteilt. Das Schema ist neben der horizontalen Ebene auch senkrecht zu lesen, da sich einzelne Unterindikatoren auf die Spalten 2, 4, 5 und 6 senkrecht beziehen.

Die Effekte werden operationalisiert durch:

- Aussagen der TN² (durch selbstinitiierte oder durch Triggerfragen initiierte Aussagen der TN) → Siehe Tabellenspalte 4/5
 - Verhalten der TN → Siehe Tabellenspalte 2/6
- eine Bejahung der Fragen an den Beobachter/-in (Siehe Tabellenspalte 6) kann als erster Indikator für den Effekt gelten und muss jedoch noch weiter inhaltlich geprüft werden.

Im Fokus der einzelnen Effekte stehen: Das Wesen der künstlerischen Ideen (in Entwicklung und Zusammenführung in der Gruppe); die Art des Arbeitens/der künstlerischen Auseinandersetzung; die Art der Interaktion mit anderen und der Umwelt, deren Ideen, Meinungen und Gefühlen; die Wahrnehmung der eigenen Idee; das Selbstbild und Selbstbewusstsein; die kognitive Metaebene über die Art des Arbeitens, der eigenen Entwicklung und das Wesen und Inhalt der Idee und die Interaktion mit anderen.

Generelle Triggerfragen:

- Wie bist du darauf gekommen?
- Was willst du damit ausdrücken?
- Wie fühlst du dich gerade?
- Wie fühlst du dich in der Gruppe?

¹ Dem Effektschema ging eine ausführliche Beschäftigung mit Theorien zu den beobachteten Effekten voraus (Siehe S. 17-34).

² TN ist die Abkürzung für Teilnehmer/-in

A. Selbstkompetenz

A1: Kreativität/Kreativitätskompetenz

Effekt	Beschreibung (Verhalten)	Im Fokus	Beispiel Fiktiv (Aussagen)	Triggerfragen (Fragen an TN)	Verhalten (Fragen an Beobachter/-in)
Originalität	- überraschende und abweichende Ideen und Lösungen finden - unkonventionell bzw. ungewöhnlich	Wesen der Idee, Art des Arbeitens	„Ich will nicht kopieren“ „Das hat ja schon jeder so gemacht“	Hast du das schon einmal woanders so gesehen? Was machst du anders? Ist das normal für dich?	War diese Idee vorhersagbar? Ist die Idee neu? (> Nach Selbstzuschreibung anschließende Interpretation, ob normorientiert oder Normen bekannt)
Fluktualität	- Schnell viele neue Ideen entwickeln = zu einer Themenstellung möglichst viele Ideen entwickeln resp. eine formale Idee mit möglichst vielen Themen ausstatten zu können	Wesen der Idee, Art des Arbeitens	„Das war schnell“ „Man kann aus dieser Grundidee mehrere Varianten machen“ „Hier ist noch eine Idee.“	Hast du für diese Idee lange gebraucht? Mehrere Ideen zu einem Thema/ähnliche Ideen? Hast du noch eine andere Idee?	Wie schnell wird gearbeitet? Ist Idee neu? Werden für ein Thema mehrere Ideen entwickelt? Werden immer wieder neue Ideen entwickelt?
Komplexitätsprä- ferenz	- Einfache Lösungen ablehnen	Wesen der Idee, Art des Arbeitens	„Das ist noch nicht differenziert genug“ „Einfach ist langweilig“ „Kreatives Chaos ist toll“	War das kompliziert für dich? Hältst du die Idee für komplex?	Sucht TN komplexe Lösungen? Wird Komplexität der Idee begrüßt?
Elaborations- fähigkeit	- Durchhaltevermögen und Zielstrebigkeit	Art des Arbeitens	„Ich will heute noch so weit kommen“	Hast du ein Tagesziel?	Wie wurde mit Scheitern umgegangen?

	- Frustrationstoleranz		„Es ist anstrengend, aber ich bin zuversichtlich“	Fühlst du dich nicht frustriert?	Ist TN nicht schnell frustriert?
Fokussierung	-Erleben der eigenen Kreativität, Konzentration und Versenkung in schöpferischen Prozess, Schwebefühl, Vergessen von Raum und Zeit	Art des Arbeitens	„Oh, schon so spät“, „Das habe ich nicht gemerkt, ich war so fokussiert/abgelenkt“ (selektive Wahrnehmung)	<i>Wenn keine Uhr sichtbar:</i> Was schätzt du wie spät es ist? Wie bewertest du den Zeitunterschied zwischen realer und geschätzter Zeit?	Wurde die Zeit vergessen? War TN versunken in Arbeit und kaum ansprechbar?
Sensitivität	- Problemsensibilität, Einfühlungsvermögen in Bildszenen und Bildgegenstände - Imagination von Realität und Fiktion - Reaktion auf die Wahrnehmung (Lustempfinden, Abstoßen etc.)	Art des Arbeitens, Wahrnehmung der eigenen Idee	„Hier gibt es noch ein Problem“ „Das könnte in der Zukunft ... sein“ „Das Video macht einen ... Eindruck auf mich“	Ist es nun vollständig oder gibt es noch ein Problem (in gewissen Szenen)? Was könnte aus diesem Thema werden? Welchen Eindruck macht das Video auf dich?	Wurde sensibel auf Probleme und einzelne Szenen eingegangen? Waren fiktive Imaginationen möglich? Sind Wahrnehmungeregungen sichtbar? Konnte die Wahrnehmung verbalisiert werden?

A2: Selbstwirksamkeit

Effekt	Beschreibung (Verhalten)	Im Fokus	Beispiel Fiktiv (Aussagen)	Triggerfragen (Fragen an TN)	Verhalten (Fragen an Beobachter/-in)
Selbstwirksamkeit	Selbststeuerung, optimistische Überzeugung über die notwendigen personalen Ressourcen zur Bewältigung schwieriger Anforderungen zu verfügen; langes intensives Arbeiten,	Art des Arbeitens, Selbstbild und Selbstbewusstsein	„ich kann das Ziel erreichen“	Denkst du, dass du das schaffst?	Braucht TN wenige Anweisungen? Ist TN zuversichtlich?

	Frustrationstoleranz		„ich versuche es noch einmal, dann wird es klappen“ <i>Indikatoren nach Schwarzer und Jerusalem.³</i>	Bist du nicht frustriert?	Ist TN nicht schnell frustriert?
--	----------------------	--	---	---------------------------	----------------------------------

A3: Reflexionsvermögen

Effekt	Beschreibung (Verhalten)	Im Fokus	Beispiel Fiktiv (Aussagen)	Triggerfragen (Fragen an TN)	Verhalten (Fragen an Beobachter/-in)
Reflexionsvermögen	Reflexion/ Transformation der eigenen Meinung, Fremd-/Selbstbild. Reflexivität erfordert relativ komplexe Denk- und Handlungsprozesse. Sie verlangt, dass das Subjekt zum Objekt des Denkens wird. So ermöglicht die Reflexivität den Menschen, die beispielsweise eine bestimmte Technik gelernt haben, anschließend über diese Technik zu reflektieren, sie in Bezug mit anderen Aspekten ihrer Erfahrungen zu stellen und sie abzuändern/ anzupassen. Reflexiv denkende Menschen setzen solche Denkprozesse in die Praxis oder in Handlungen um.	Kognitive Metaebene über Art des Arbeitens, der eigenen Entwicklung und Wesen und Inhalt der Idee und die Interaktion mit anderen.	„ich habe mich ... gefühlt“ „ich sehe das jetzt anders“ „Vielleicht ist es so nicht ganz richtig (formuliert)“ „Die Videocollage war so ähnlich wie damals bei..“	Wie fühlst du dich gerade? Hat sich deine Meinung geändert? Kennst du diese Situation/dieses Gefühl/diesen Gedanken? Auch: Siehe Reflexionsgespräch	Findet im Verhalten Kommunikation auf einer kognitiven Metaebene statt? Werden Gefühle, Gedanken oder Meinungen mitgeteilt? Sind Gefühle, Gedanken oder Meinungen offen für Veränderungen? Können Bezüge zu vorangegangenen Erfahrungen gezogen werden? Werden Gedanken auf der Metaebene in Verhalten umgesetzt?

3 Hilfreich waren hier die Indikatoren nach Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.

B. Sozialkompetenz

Effekt	Beschreibung (Verhalten)	Im Fokus	Beispiel Fiktiv (Aussagen)	Triggerfragen (Fragen an TN)	Verhalten (Fragen an Beobachter/-in)
Empathie	Einfühlungsvermögen, Fähigkeit zur Perspektivübernahme	Art der Interaktion mit der Gruppe, deren Ideen, Meinungen und Gefühlen	„Ich verstehe dich“ „Ich denke nicht so, aber ich verstehe was du meinst“ „Verstehe ich dich richtig, dass du ... meinst?“	Verstehst du, was er/sie/ich meint?	Hören sich TN zu? Gibt es wenig Missverständnisse? Werden Konflikte konstruktiv verhandelt? Nehmen sich TN ernst? Gibt es Situationen aktiven Zuhörens durch Paraphrasierung?
Ambiguitäts-toleranz	Frustrationen und Widersprüche in heterogenen Gruppen aushalten und tolerieren, Widersprüche wertschätzen	Art der Interaktion mit der Gruppe	„Wir haben da eine andere Meinung“ „Wie meinst du das, verstehe ich nicht“ „Interessant, dass du das so siehst“ „Lass uns diskutieren“	Wie bewertest du, dass er/sie jetzt eine andere Meinung hat?	Können Unsicherheiten ausgehalten werden? Werden Konflikte konstruktiv verhandelt? Sind TN diskussionsfreudig?

Abschließendes Reflexionsgespräch Kulturschock

Zeitpunkt der Erhebung: Nach Durchführung des Kunstworkshops im September. Es konnte auf Informationen aus dem Fragebogen zu Beginn und der Teilnehmenden Beobachtung zugegriffen werden.

Informationen an Teilnehmende/Interviewte: Das Gespräch wird mit dem Aufnahmegerät aufgezeichnet, aber anonym behandelt, das heißt genau, dass alles was gesagt wird hier im Raum bleibt und anonymisiert wird (ohne Name, verfremdet). Die Daten dienen dem Messen von Wirkungen durch den Kunstworkshop von *Kulturschock*. Es ist sehr wichtig, dass ehrlich geantwortet wird.

Folgende Konstrukte wurden erhoben:

- Persönliche Wirkungszuschreibung (Frage 2)
- Methodenkompetenz (Frage 3),
- Originalität (Frage 4),
- Elaborationsfähigkeit, Komplexitätspräferenz, Ambiguitätstoleranz (Frage 5),
- Selbstwirksamkeitserwartung (Frage 6),
- Sensitivität (Frage 7)
- Selbstzuschreibung Kreativität (Frage 8)
- Sozialkompetenz (Frage 9)
- Zufriedenheit (Frage 1 Individuell, Frage 10 Kollektiv)
- Gesamteindruck: Reflexionsvermögen

Orientierung bei der Kodierung bietet das Effektschema.

1. Auf einer Skala von 1-10: Wie zufrieden bist du mit deinem Produkt?
2. Was denkst du hast du dadurch gelernt?
3. Wie hättest du dich noch ausdrücken können? War das Medium Video dazu am besten geeignet?
4. Was war neu für dich im Projekt? Was genau war warum neu? (*Normen bekannt?*)
5. Mit welchen Schwierigkeiten warst du im Projekt konfrontiert?
6. Wann warst du unsicher, ob du am Ende ein Video fertig bringst?
7. Welchen Eindruck macht das Video auf dich?
8. Denkst du du/ihr habt kreativ gearbeitet?
9. Wie hast du dich in der Gruppe gefühlt? Wie fandest du die Ideen der Anderen? (Hast du diese verstanden?)
10. Auf einer Skala von 1-10: Wie zufrieden bist du mit dem Gesamtprodukt?

Kulturschock

Projektträger

Träger des Projektes ist der Berliner Verein Minor – Projektkontor für Bildung und Forschung. Minor e.V. ist ein Zusammenschluss von Pädagog/-innen und Wissenschaftler/-innen, die Bildungs- und Forschungsprojekte für verschiedene Zielgruppen initiieren und durchführen. Schwerpunkt unserer Arbeit sind Projekte und Bildungsmaßnahmen mit „benachteiligten“ Zielgruppen. Wir fördern insbesondere soziale und berufliche Kompetenzen, u. a. durch die Verknüpfung von theater- und musikpädagogischen Ansätzen, Methoden der konstruktiven Konfliktbearbeitung sowie der politischen und interkulturellen Bildung. Darüber hinaus initiieren wir Projekte zur Forschung und Entwicklung im Bereich der Bildung „benachteiligter“ Zielgruppen wie beispielsweise Studien, angewandte Forschung oder Auftragsforschung. Weitere Informationen zum Verein finden Sie unter www.minor-kontor.de

Ausgangslage

Linksaffine Jugendliche beziehen ihre Einstellungen und Haltungen oft aus Versatzstücken sogenannter autonomer, anarchistischer, antikapitalistischer und antifaschistischer Ideologien. Gleichzeitig gibt es eine Verknüpfung mit Jugendkulturen wie beispielsweise dem Punk und verschiedenen Subkulturen, die sich als „Antifa“ verstehen. Kritische und gesellschaftspolitische Haltungen bis hin zu pauschaler Abneigung gegenüber rechtsstaatlichen Grundsätzen und Strukturen kennzeichnen große Teile der Szenen. Teilweise sind zugespitzte politische Positionen und radikale Haltungen zu beobachten, die auch strafbarem bis gewalttätigem Handeln nicht aus dem Weg gehen. Jugendliche aus den beschriebenen Szenen stehen oft künstlerischen /kulturellen Ausdrucksformen sehr offen gegenüber.

Ziel des Projektes

Das Modellprojekt soll linksaffine Jugendliche zu einem Diskurs zum gesellschaftlichen Zusammenhalt, zu Rechtsstaatlichkeit und Untauglichkeit von Gewalt befähigen, um extremistischer Gewalt entgegen zu wirken. „Transportmittel“ für diese Auseinandersetzung sind künstlerische Aktivitäten und deren Präsentation und Diskussion mit „der Gesellschaft“. Im Mittelpunkt stehen dabei die Kunstformen, die in der Szene besondere Beachtung finden und sich daher für einen Dialog besonders anbieten: Musik, Mode, Internetkunst, Plakatkunst, Performance- und Aktionskunst. Zudem sollen sich die Jugendlichen auch mit den Themen gewaltfreie Kommunikation, zivile Konfliktbearbeitung und Zivilcourage auseinandersetzen. In mehreren experimentell angelegten Aktivitäten will das Projekt linksaffine Jugendliche mit Pädagog/-innen und Kunstpädagog/-innen zusammenbringen, um gemeinsam Produkte entstehen zu lassen. Diese sollen in ihrem pädagogisch begleiteten Entstehungsprozess zur Reflektion der Jugendlichen beitragen.

Projektregionen

Das Projekt arbeitet in urbanen Räumen, in denen vermehrt linksextreme Aktivitäten und teilweise Gewalttaten zu beobachten sind. Neben Berlin als Millionenstadt wollen wir auch mit Partnern in einer kleineren Großstadt zusammenarbeiten. Bisher haben wir mit Jugendeinrichtungen in Berlin und Cottbus kooperiert.

Projektpartner

Um die Jugendlichen zu erreichen, arbeitet das Projekt eng mit Jugendzentren und Kultureinrichtungen, Künstler/innen und Kunstpädagog/-innen, aber auch mit Trägern von Jugendhilfemaßnahmen, der offenen Jugendarbeit und der Straßensozialarbeit zusammen.

Teilprojekte

Zusammen mit den Jugend- und Kultureinrichtungen ermöglicht das Projekt die Umsetzung von vier einzelnen Kunstprojekten. Die Projektideen werden von den Einrichtungen nach einer Ausschreibung beim Projektträger eingereicht. Über die Auswahl der Kunstprojekte entscheidet ein Projektbeirat. Die Projekte beginnen ab Januar 2013 und enden im September 2013.

Was in der ersten Projektphase geschah

Im Zeitraum Januar bis September 2012 wurden drei Unterprojekte begleitet und gefördert: zwei Kulturprojekte (Berlin, Cottbus) und ein Medienprojekt (Berlin).

Die Kulturprojekte fanden beide in Jugendclubs statt. In Berlin widmete man sich dem Thema ‚Linksextremismus‘ mit einer Vortragsreihe über Grenzgänge in Politik/Kultur/Kunst und Alltag, verschiedenen Workshops zum Themenspektrum sowie Theater- und Bandarbeit.

Der Jugendclub in Cottbus orientierte sich anfangs an den Veranstaltungen in Berlin und organisierte eine Podiumsdiskussion zum Thema Kunst und Politik sowie eine Veranstaltung, die zur Reflexion über linke Thesen anregte. In Verbindung mit (Graffiti-)Aktionskunst ermöglichte man den Jugendlichen den Zugang zum Thema über das Medium der Kunst.

Das Medienprojekt in Berlin wurde in einem Medienkompetenzzentrum mit Jugendlichen eines Kreativitätsgymnasiums im Rahmen des wöchentlichen Politikurses umgesetzt. Neben einem Workshop über Autonome Nationalisten und Lebensraumerkundungen widmete man sich auch mit Hilfe filmischer Dokumentation dem Thema. Zusätzlich zum Politikkurs vertiefte man das Thema in Wertetagen und einer Projektwoche. Die Erfahrungen und Diskussionen wurden von den Jugendlichen in einem Blog reflektiert.


Förderung

Gefördert wird Kulturschock durch das Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben und durch die Bundeszentrale für politische Bildung.






Projektlaufzeit

Das Projekt läuft seit August 2011 und ist bis Ende 2013 bewilligt.

Lieber Bewerber/-in,

wir bitten Sie, die folgenden Punkte kurz, prägnant und aussagekräftig zu formulieren. Bei Fragen kontaktieren Sie bitte 

Wir freuen uns auf Ihre Antworten.

1. Beschreiben Sie kurz Ihre Einrichtung
<p>Medienkompetenzzentrum </p> <p>Unsere Angebote richten sich an alle Medieninteressierten, v. a. Kinder und Jugendliche. Wir sind der medienpädagogische Ansprechpartner im Bezirk  für Schulen, Kinder und Jugendeinrichtungen, Multiplikatoren, Eltern und Senioren. Unter einem Dach befinden sich verschiedene Projekte, die sich der Vermittlung von Medienkompetenz in unterschiedlichen Angebotsformen verschrieben haben. Das  entwickelt kreative Konzepte und Modelle, wie Medienarbeit attraktiv und erfolgreich gestaltet werden kann.</p> 
2. Erläutern Sie Ihre Projektidee: Geben Sie 3 Ziele an und beschreiben Sie kurz Ihren pädagogischen Ansatz
<p>„Wieso eigentlich Linksextremismus?!“</p> <p>Linksorientierte Jugendliche und junge Erwachsene neigen dazu das Projekt „Kulturschock“ und die vermeintlich damit von staatlichen Stellen unternommenen Anstrengungen, „Linksextremismus“ mit rechtsextremen Gewaltformen gleichzusetzen, als Provokation zu betrachten. Tatsächlich steht die Frage im Raum warum, angesichts des noch schwelenden NSU-Skandals und Studien, die zunehmenden Rassismus in weiten Teilen der Bevölkerung beklagen, der Fokus nicht in verstärktem Maße auf der Prävention von Rechtsextremismus liegen sollte. Wir möchten uns dem Diskurs aus Perspektive aktiver linker Hochschulgruppen nähern und gemeinsam mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen (Besucher/innen von Angeboten im Medienkompetenzzentrum  sowie Studierenden von Berliner Hochschulen, erkunden, wie Politik und Gesellschaft kontroverse Definitionen des Begriffs „Linksextremismus“ erzeugen und verwenden. Die kritische Auseinandersetzung mit der dominanten Lesart (siehe Cultural Studies) und der Deutungsmacht des „Systems“ sollen den inhaltlichen Kern unseres Teilprojekts bilden. Künstlerischer Rahmen hierfür wird eine Videocollage/-installation sein. Unser Ansatz führt unterschiedliche gesellschaftliche Milieus (Jugendliche aus sozial benachteiligten Schichten und junge Erwachsene aus akademisch-politischen Kontexten) zusammen. Wie die beiden Gruppen miteinander kommunizieren und letztlich das Thema diskutieren, hängt nicht zu letzt von der individuellen Motivation und politischen Aktivität der Teilnehmer/innen ab und ist schwer vorhersehbar / planbar. Die gewählte künstlerische</p>

Ausdrucksform kann und soll allerdings entscheidend dazu beitragen, eventuelle Schranken und gedankliche Hürden zu überwinden. Im gemeinsamen medialen Schaffensprozess liegt die Chance eine übergreifende Darstellungsform für den vorangegangenen, sicherlich auch kontrovers geführten, Austausch zu finden.

Ziele:

- tendenziell linksradikale Positionen und Meinungsbilder im Hochschulkontext kritisch beleuchten, gleichzeitig aber ebenso die hegemonialen Definitionen von „Linksextremismus“ hinterfragen
- einen kritisch-reflexiven Beitrag zur politischen Diskussionskultur leisten
- ein öffentlichkeitswirksames Medienprodukt zur politischen Bildungsarbeit produzieren

Pädagogischer Ansatz:

Im Kontext demokratischer Bildungsarbeit die diskursive Auseinandersetzung mit den zentralen Themen suchen und die sich herauskristallisierenden Schwerpunkte über handlungsorientierte Medienarbeit / medienpädagogische Projektarbeit in einem künstlerisch-kreativen Prozess kanalisieren.

3. Wie werden Sie die bildungspolitischen Schwerpunkte des Projektes wie extremistische Gewalt, Rechtsstaatlichkeit, Demokratie und Gewaltfreiheit thematisieren: Beschreiben Sie die Themen und Methoden/Mittel der Umsetzung

Definition und Deutung des Begriffs „Linksextremismus“ durch unterschiedliche politische Akteure sollen Ausgangspunkt für alle, explizit im Hochschulbereich angrenzenden Themenfelder, sein: Hochschulpolitik, Konfrontation mit Staatsgewalt, Traditionen linker Protestkultur an Unis und daran angeschlossen, auch die o.g. bildungspolitischen Schwerpunkte. Letztlich ergeben sich die konkreten Inhalte aus der gemeinsamen Diskussion mit den Teilnehmer/innen. Von der Projektgruppe werden in einem ersten Schritt öffentliche Diskussionsforen und Podiumsdiskussionen mit Fachreferenten zu den genannten Themen organisiert. Diese Veranstaltungen bilden die thematische Metafolie und den Ausgangspunkt für die folgende künstlerische Auseinandersetzung im Bereich der experimentellen Videoproduktion.

4. Wie wollen Sie das Projekt künstlerisch umsetzen?

Das Medienkompetenzzentrum [REDACTED] verfügt über Infrastruktur und kreative Technologien, die einen großen künstlerischen Freiraum ermöglichen. Den Teilnehmer/innen stehen folglich eine Vielzahl digitaler Medien zur Verfügung, um ihren Ideen Ausdruck zu verleihen. Nach einer medienpädagogischen Einführung in die Handhabung und Technik digitaler Videotechnik, sowie in die Erstellung eines Storyboards/Drehbuchs, soll der künstlerische Fokus mit einem Ausstellungsbesuch (idealerweise im Bereich (politische) Medienkunst) geschärft werden. Ziel des Einführungsworkshops ist es den Teilnehmer/innen ein kreatives Werkzeug zur Umsetzung des Themenschwerpunktes „Linksextremismus“ an die Hand zu geben, das sie frei von

jedlichen Gestaltungsvorgaben experimentell einsetzen können. Während der kreativen Arbeit an den eigenen Videocollagen (Einzel- oder Gruppenarbeit möglich) wird ein/e Videokünstler/in die Jugendlichen in Ihrem Schaffensprozess (unter)stützen.

5. Welche Akteure/Partner werden Sie mit welchen Aufgaben bei der Umsetzung unterstützen?

Im Projektverbund des Trägers [REDACTED] gibt es eine Vielzahl unterschiedlichster Kultur- und Medienprojekte mit qualifizierten Experten/innen und Zugang zu Netzwerken in den Bereichen kulturelle und politische Bildung. Dieser Projekt-, Mitarbeiter- und Ideenpool kann im Rahmen unseres Teilprojektes in vielerlei Hinsicht (z.B. Veranstaltungsorganisation, Öffentlichkeitsarbeit, Experten/innen, Kreative) gewinnbringend genutzt werden. Parallel dazu hoffen wir durch die Zusammenarbeit mit den Berliner Universitäten natürlich auf eine rege inhaltliche Beteiligung dieser, aber auch auf eine Nutzungsmöglichkeit von Räumen und Infrastruktur, z.B. bei der Organisation einer Diskussionsveranstaltung.

6. Wie werden Sie die Jugendlichen an der Planung und Organisation des Angebotes beteiligen?

Abgesehen von der Vorgabe des organisatorischen Rahmens (Diskussionsveranstaltungen, medienpäd. Workshop und freie künstlerische Praxisphase) sind die Teilnehmer/innen (Jugendliche aus dem Medienkompetenzzentrum und Studierende) für die inhaltliche Ausgestaltung der Angebote mitverantwortlich bzw. werden ihre Wünsche und Anregung in die Umsetzung einbezogen.

7. Wie viele Teilnehmer/-innen (Jugendliche) werden am Projekt beteiligt sein?

Wegen des schwierigen Zugangs zur Zielgruppe wird eine Teilnehmerzahl von 5-8 Jugendlichen/jungen Erwachsenen angestrebt. Wenn das Interesse wider Erwarten doch größer sein sollte, sind bis zu 12 Teilnehmer/innen möglich.

8. Wie hoch werden die Kosten für das Projekt sein?

[REDACTED]

9. Welche Sicherungsmaßnahmen werden zum Gelingen des Projektes eingebaut (Veröffentlichung der Produkte, Krisenbewältigung, Supervision/ Coaching)?

Die Veröffentlichung der Videocollagen erfolgt im Rahmen einer Ausstellung und ggfs. auch online bzw. als DVD. Das Projektteam des Medienkompetenzzentrums ist multiprofessionell aufgestellt und vereint Mitarbeiter/innen aus den Bereichen Sozialarbeit, Jugend- und Erwachsenenbildung und Medienwirtschaft. Dadurch ist sowohl die inhaltliche, als auch die

pädagogische Begleitung, zu jedem Zeitpunkt gewährleistet. In der Supervision erhoffen wir uns zudem Unterstützung von Minor.

10. Welche Endprodukte/Medien werden voraussichtlich entstehen?

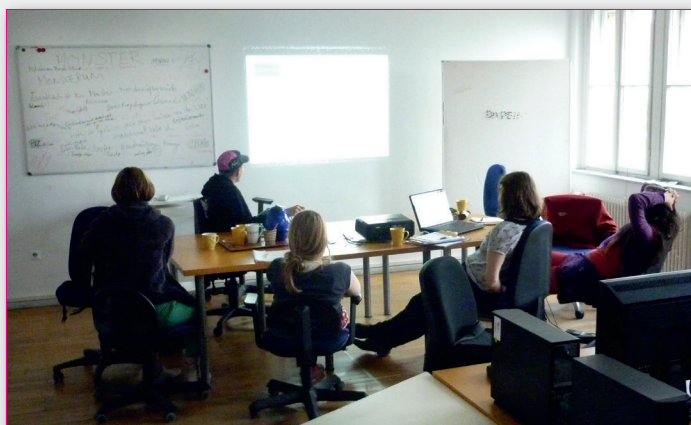
Digitale Videocollagen, experimentell gestaltete Videoinstallation oder andere multimediale Ausdrucksformen, wie z.B. virtuelle Animationen.

11. Wie stellen Sie sich die Zusammenarbeit mit *Minor e.V.* vor?

Insbesondere in den Erstgesprächen mit der sensiblen Zielgruppe und der inhaltlichen Beratung zum Themenfokus „Linksextremismus“ sind wir auf den Projektträger angewiesen. Des Weiteren hoffen wir auf die positiven Effekte des Projektnetzwerkes und den Erfahrungsaustausch mit anderen Projektbeteiligten bzw. den Kontakt zu Referenten und engagierten Personen/Institutionen im Umfeld des Projektes.

KULTUR SCHOCK

Videocollage MEDIEN BERLIN



Ab Ende Juni begann die Phase der künstlerischen Auseinandersetzung mit linkspolitischen Themen. Dazu erhielten die Jugendlichen von einer Medienpädagogin einen ersten Einblick in historische Anfänge der Videokunst und sie betrachteten gemeinsam klassische, aber auch moderne Darstellungsformen der Videokunst.

Im zweiten Treffen lernten die Teilnehmenden die Künstlerin Sandra Becker kennen, die die Jugendlichen in der Zeit der eigenen Ideenentwicklung und Videoerstellung begleitete. Hier

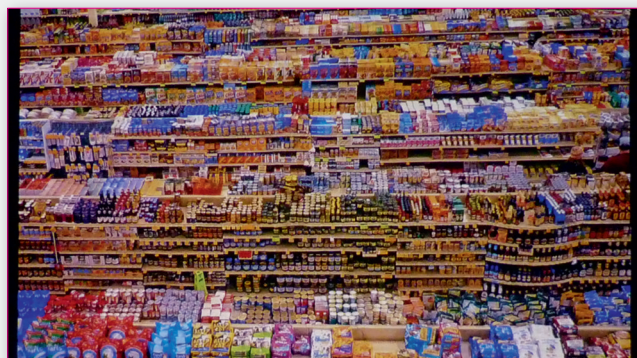
wurde gemeinsam das Vorgehen im Workshop besprochen. Im vorausgegangenen **internen Diskussionsforum** hatten die Teilnehmenden bereits intensive Diskussionen um den ‚Linksextremismusbegriff‘ und linkspolitische Themen und Gruppierungen geführt. Im Kunstworkshop wurde der thematische Stand - aufbauend auf die internen Diskussionsforen der einzelnen Teilnehmenden - besprochen und erste künstlerische Ideen für die Videocollage gesammelt.

Die folgenden Treffen dienten dazu, Ideen und eine eigene Bildsprache zu entwickeln. Als Inspiration zeigte die Künstlerin Sandra Becker verschiedene (auch **eigene Arbeiten**) und beschrieb die verschiedenen Stilmittel des Videos und deren technische und künstlerische Umsetzung.

Bei der Produktion der Videocollage(n) wurde ein offener Ansatz verfolgt, da nicht festgelegt wurde, ob es eine Videocollage in der Gruppe, eine gemeinsame Installation oder einzelne Collagen geben sollte. So war den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, frei und kreativ ihre Ideen zu entwickeln.

Dennoch war der Prozess gruppenorientiert, da ein ständiges Feedbackgeben und /-nehmen und Diskutieren für die Entwicklung der Ideen ausschlaggebend war und man sich auch in der Umsetzung gegenseitig unterstützte.

Zu Beginn brachten die Teilnehmenden Material wie Videos, Fotos oder Texte mit in die Gruppe. Wichtig war es, die Ideen sehr früh in Form eines Storyboards zu visualisieren. Nach und



KULTUR SCHOCK



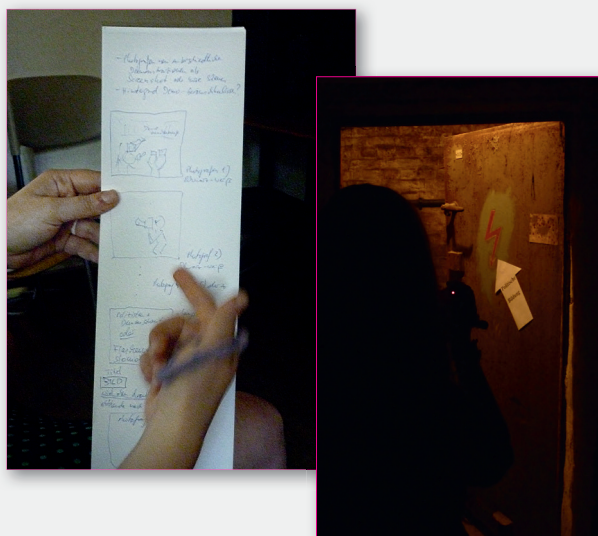
nach wurden einzelne Ideen konkreter und die Umsetzung in Form von ersten Praxisübungen erprobt. Die Einführung in die Kamerabedienung wurde spielerisch durch die Umsetzung einer Legetrick-Stop-Motion-Animation gestaltet, in der eine Stuhlpyramide gebaut und gefilmt wurde.

Der nächste Schritt war, im weiteren Verlauf die eigenen Ideen auch videografisch zu visualisieren, um im Film-/Schneideprozess die Ideen zu

konkretisieren. Die Jugendlichen verwendeten für ihre Videocollagen eigenes, neu gedrehtes Videomaterial und bereits existierende Fotos oder Videos, die in veränderter (auditiver wie visueller) Weise arrangiert wurde.

Als Drehort diente der Keller des Medienzentrums, in welchem mit einer originellen Beamerinstallation tolle Bilder produziert werden konnten. Die anderen Teilnehmenden verwendeten bereits existierendes Videomaterial und Musikstücke, die mit Statements von Politiker/-innen ergänzt wurden und so zu einer neuen Videocollage zusammengesetzt wurde. Jede/-r Teilnehmer/-in produzierte ihren/seinen Teil relativ eigenständig, hatte aber die Möglichkeit, Feedback von der Gruppe zu erhalten. Dies wurde von den Teilnehmenden als positiv begrüßt, da man so die Möglichkeit hatte, die Ideen der anderen besser zu begreifen und empathisch in eine Diskussion treten zu können.

Um mit dem Kunstprodukt den öffentlichen Dialog zu gestalten, entschieden sich die Teilnehmenden, das Video auf der im Projekt eingebundenen Veranstaltungsreihe „Extrem is mus(s)?“ zu präsentieren und zur Diskussion zu stellen. So konnte auch durch die Präsentation des Videos auf der Abschlussveranstaltung von Kulturschock ihr gemeinsames Video „Expedition in politische Medienwelten“ die öffentliche Debatte zum Thema ‚Linksextremismus‘ mitgestaltet werden.



Erklärung (Versicherung der selbstständigen Erarbeitung)

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Zuhilfenahme der ausgewiesenen Hilfsmittel angefertigt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach anderen gedruckten oder im Internet verfügbaren Werken entnommen sind, habe ich durch genaue Quellenangaben kenntlich gemacht.

Berlin, den 05.11. 2013

Judith Meixner