

STIFTUNG
BRANDENBURGER TOR
Die Kulturstiftung
der Berliner Sparkasse
im Max Liebermann Haus

Max – Artists in Residence an Grundschulen



Einblicke 2016/17



**STIFTUNG
BRANDENBURGER TOR**
Die Kulturstiftung
der Berliner Sparkasse
im Max Liebermann Haus

Max – Artists in Residence an Grundschulen

Einblicke 2016/17



Inhalt

7	Warum wir unbedingt Künstler an Grundschulen brauchen <i>Pascal Decker, Peter-Klaus Schuster und Marcus Peter</i>	80	Atelier Christoph Medicus <i>Picasso Grundschule, Berlin</i>
14	Gemeinsam für das Recht auf Kunst <i>Martin Rennert</i>	84	Atelier Anne Mundo <i>Meusebach-Grundschule Geltow</i>
16	Mit Kunst und Kultur die Welt entdecken <i>Ottilie Bälz</i>	88	Atelier Merle Richter <i>Johann-Peter-Hebel-Schule, Berlin</i>
22	MAX stellt sich vor <i>Marcus Peter</i>	92	Atelier Elma Riza <i>Rose-Oehmichen-Schule, Berlin</i>
28	Das Künstleratelier als Lernort und innerschulischer Freiraum <i>Stephan Wahner</i>	96	Einblicke: Die Kinder im Atelier
36	Künstlerinterview Kristin Grün und Friederike Dunger <i>Laura Werres</i>	102	Rahmenprogramm Ästhetische Bildung
52	OHA* – Assoziationen – Ein Dialog über die Kunst, szenisch zu forschen <i>Ute Pinkert und Laura Werres</i>	105	Die Stiftung Brandenburger Tor
68	Atelier Rubén González Escudero <i>Carl-Kraemer-Grundschule, Berlin</i>	108	Impressum
72	Atelier Kristin Grün und Friederike Dunger <i>Lisa-Tetzner-Grundschule, Berlin</i>		
76	Atelier David Iselin-Ricketts <i>Evangelische Schule Neuruppin</i>		

Warum wir unbedingt Künstler an Grundschulen brauchen

*Eingehende Anmerkung zu unserem Bildungsprogramm
Max – Artists in Residence an Grundschulen*

Was Künstlerinnen oder Künstler mit ihren Ateliers in Schulen auszulösen vermögen, zeigt sich unmittelbar beim Besuch der fünf Berliner oder zwei Brandenburger Ateliers, die unsere Partnerschulen für das gemeinsame Projekt zur Verfügung gestellt haben. Atelier A: Ein Raum ist unterteilt durch Zaunelemente, die zu Kuben zusammengesetzt sind, in denen Kinder an Tischen ihrer künstlerischen Arbeit nachgehen. Atelier B: Eine Drechselmaschine, umgewandelt zu einer Malapparatur, wird bedient von Schülerinnen und Schülern. Atelier C: Kinder hängen Skizzen und Ablaufpläne für einen Abenteuerparcours durch die Schule an eine Wand. Gegenüber ist eine Raumecke bis unter die Decke mit Folie abgehängt, dahinter wirbeln Federn durch die Luft.

Einige der Interventionen an den Unterrichtsräumen überraschen und irritieren auch. Was sich aber viel mehr einprägt, sind die Kinder, die dort mit großer Konzentration und großem Spaß malen, diskutieren und bauen. Es wird deutlich, dass die Hände in den Ateliers zu Denkkorganen werden und hier Lernen auf einen ursprünglichen Kern zurückgeführt wird: nämlich zu der Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen. Es ist ein Lernen anhand neuer Materialien und Aufgabenstellungen. Man könnte es auch als Experimentieren bezeichnen, ein Experimentieren mit offenem Ausgang, für das im regulären Schulunterricht immer weniger Zeit und Platz bleibt.

Aber was erfahren oder lernen denn nun die Kinder in den Ateliers? Sicherlich werden sie hier nicht zu Künstlern ausgebildet, aber sie lernen beispielsweise, sich mit Gestaltung auseinanderzusetzen. Dazu gehört, sich selbst ein Ziel zu setzen und zu erkennen, wann sie mit einer

Arbeit fertig sind oder ob ihr Werk noch bearbeitet werden muss und sie noch am Thema bleiben müssen. Dazu gehört sicherlich auch das Querdenken, denn es gibt nicht nur die eine Lösung oder den einen Lösungsweg. Sie erforschen Materialien und üben in der praktischen Anwendung den Umgang mit ihnen. Sie müssen sich in der Gruppe absprechen und erlangen so Sozialkompetenz. Und sie erlernen das Präsentieren. Sieht und hört man den Kindern in den Ateliers zu und erlebt, wie sie ihre Arbeiten bei der Abschlussausstellung vorstellen, wird deutlich, dass die Arbeit im Atelier Fertigkeiten und Fähigkeiten vereint, die sich vielleicht nicht unmittelbar messen lassen, die aber unverkennbar gefördert werden und eine enorme Bedeutung für ihre Bildung und damit letztendlich auch für ihren späteren beruflichen Werdegang haben.

Dabei steckt der Kunstunterricht – gerade in den Grundschulen – schon seit längerem in einer Krise. Spätestens seit der PISA-Debatte hat sich Kunst in der Schule zu einem Randfach mit zu vernachlässigender Wichtigkeit und entsprechend begrenzten Ressourcen entwickelt: Der Unterricht wird häufig fachfremd unterrichtet, Stunden werden gekürzt oder fallen gleich ganz aus, denn der Kunstunterricht hat keine Lobby. Im Fokus stehen hingegen die MINT-Fächer, die für das Berufsleben als wichtiger eingeschätzt werden als der Kunstunterricht. MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik. Wer eine Weile im Atelier verbracht hat oder eine Präsentation der Kinder besucht hat, versteht, warum es so tragisch ist, dass der Kunstunterricht vernachlässigt wird, und warum es ein Fehlschluss ist, zu glauben, auf diese Form der Bildung verzichten zu können. Die Künstler setzen häufig nicht vorhersehbare und offene Prozesse in Gang. Dies sind Prozesse, die in den Lehrplänen zwar auftauchen, aber meist aus Gründen des zu hohen Aufwands und des Zeitmangels zu kurz kommen. Für Künstler sind die Prozesse aber wesentlich: intensive, fächerübergreifende Projektarbeit in Theorie und Praxis, Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Umwelt, Grenzüberschreitungen und letztlich auch Persönlichkeitsbildung. Sie lenken den Blick der Schüler, aber auch der Lehrenden, auf einen erweiterten Aspekt von ästhetischer Erfahrung. Diese Art von Erfahrung entspricht sehr dem ganzheitlichen Lernen und damit dem Humboldt'schen Bildungsideal

einer vernetzten Bildung, die größere Zusammenhänge im Blick behält und nicht nur Wissen reproduziert, welches in Zeiten von Kompetenzorientierung mit einfach abprüfbarem Wissen gerne in den Hintergrund gerät. Kurz: Hier wird eine Bildung gefördert, die für die vielzitierte Zukunftsfähigkeit eines Landes unerlässlich ist. Nun will *Max – Artists in Residence an Grundschulen* mit den Schulateliern den Kunstunterricht nicht ersetzen, sondern, im Gegenteil, zeigen, was im Rahmen eines gut ausgestatteten, von grundständig ausgebildeten Kunstlehrern erteilten und regelmäßig stattfindenden Kunstunterrichts möglich wäre: Die Gestaltung von Erfahrungsräumen, in denen Bildungsangebote gemacht und gestaltet werden.

Mit dem Programm *Max – Artists in Residence an Grundschulen* hat sich die Stiftung gemeinsam mit ihrem Kooperationspartner, der *grundschule der künste* an der Universität der Künste Berlin (UdK) selbst auf ein Experiment eingelassen. Wir sind sehr froh, dass dieses Experiment sowohl in den Schulen wie auch in der Fachöffentlichkeit so positiv aufgenommen wird, und wir sind weiterhin gespannt, in welche Richtung es sich entwickeln wird. Der vorliegende Katalog dokumentiert die Ergebnisse dieses Experiments aus dem Schuljahr 2016/17. Lag der Schwerpunkt des ersten Katalogs auf dem „Atelier als Labor“, so steht in diesem Jahr die Erkundung der künstlerischen Forschung in Form von Performance und Theater im Mittelpunkt. Wir freuen uns, dass Laura Werres vom Theater RambaZamba dafür die beiden Stipendiatinnen Kristin Grün und Friederike Dunger interviewt hat und gemeinsam mit Prof. Dr. Ute Pinkert von der UdK Berlin die Wirkmöglichkeiten von Performance in der Ästhetischen Bildung in Form eines E-Mail-Essays darlegt. Stephan Wahner, einst Kunsterzieher und Co-Rektor an der Picasso Grundschule und jetzt Schulleiter und Kunstlehrer an der Karl-Humann-Grundschule führt in seinem Artikel Möglichkeiten des Programms für die Entwicklung der Schulkultur aus und zeigt, welche Chancen MAX gerade in Zeiten knapper Ressourcen bietet. Neu in diesem Katalog ist auch, dass wir auf je vier Seiten nicht nur fotografisch die Arbeit der Künstler vorstellen, sondern dass die Künstler in Form eines kurzen Artikels ihre Arbeit in den Ateliern erläutern. Die Stiftung Brandenburger Tor bedankt sich gemeinsam mit ihrem

Kooperationspartner bei allen Programmbeteiligten und Förderern, die MAX überhaupt erst ermöglichen. Allen voran gilt der Dank unseren Künstlerinnen und Künstlern für ihr Engagement in den Ateliers, bei den Schulen für die Bereitstellung der Ateliers und die Bereitschaft, sich auch auf wilde und irritierende Interventionen einzulassen. Wir sind sehr glücklich darüber, dass sich alle Künstler und fast alle Schulen auf ein weiteres Jahr der Kooperation einlassen. Diese langfristige Zusammenarbeit ermöglicht ausgesprochen gute Bedingungen, Ästhetische Bildung in Schulen zu verankern. Zuletzt möchten wir uns ausdrücklich bei unseren Förderern, der Robert Bosch Stiftung und dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg für die finanzielle Unterstützung bedanken.

Autoren

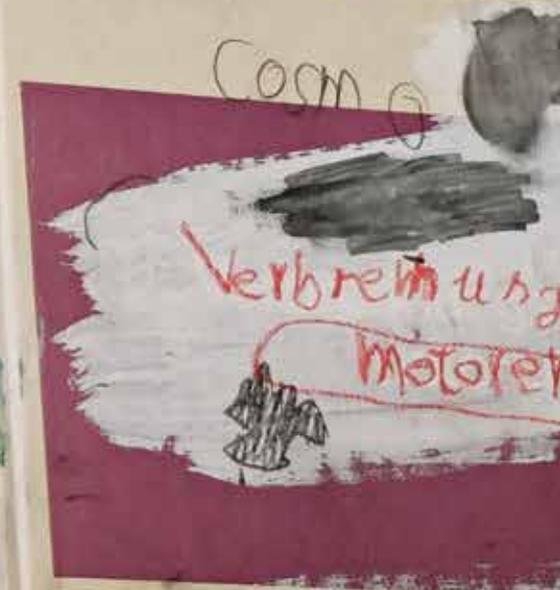
Dr. Pascal Decker
Prof. Dr. Peter-Klaus Schuster
Marcus Peter

Stiftung Brandenburger Tor
Die Kulturstiftung der Berliner Sparkasse
im Max Liebermann Haus



Die Katze
 F A B I A N
 Es war einmal
 in ein tall und
 in diesem tall
 da war eine kleine
 Stadt und in
 dieser Stadt da
 lebte eine Katze
 und die

Katze zauberkraft
 hatte.
 Und das Herzog
 wusste nichts davon
 Und dann
 eines Tages
 da kam das
 Herzog zum
 Kater zu haffenden
 Kater



Gemeinsam für das Recht auf Kunst

Die Kraft der Künste liegt in ihrem Vermögen, Gegebenes zu hinterfragen, Vertrautes in neuem Licht erscheinen zu lassen und Türen zu öffnen, die andernfalls verschlossen geblieben wären. Jenseits von Sprache, Nationalität und persönlichem Hintergrund bietet die Kunst jedem, der mit ihr in Berührung kommt, die Möglichkeit, eigene Grenzen zu überwinden und mit Neuem in Kontakt zu treten. Es gibt wenige Begegnungsorte, in denen diese Qualitäten und Erfahrungsräume so notwendig sind wie im Bereich der schulischen Bildung. Jenseits der Vermittlung von Lehrstoff zählt es zu den zentralen Aufgaben von Schulen, junge Menschen in die Lage zu versetzen, Teil unserer Gesellschaft zu sein und diese aktiv mitzugestalten. Seit dem Schuljahr 2015/16 kooperiert die Universität der Künste Berlin mit der Stiftung Brandenburger Tor, um Schülerinnen und Schülern genau diese Bildungserlebnisse zu vermitteln. Der unmittelbare Kontakt mit Kunst und Künstlern im vertrauten Lebensumfeld Schule öffnet den Kindern neue Möglichkeiten des Erlebens von Kunst, aber auch jenseits von Stundentafeln einen Freiraum zu erfahren, in dem sie sich weiterentwickeln, austauschen und die Grenzen ihrer Vorstellungskraft erweitern können.

Selbstverständlich verändert ästhetische Bildung nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch ihre Lehrerinnen und Lehrer und im besten Falle auch die Schule selbst. Denn es soll und muss immer auch darum gehen, das enorme Potential, das in der künstlerischen Sichtweise auf die Welt für unsere Gesellschaft liegt, deutlich zu machen. Dies wird leider bislang zu wenig in Schulen erkannt und aufgegriffen.

Die Universität der Künste Berlin bildet neben Künstlerinnen und Künstlern auch Kunst- und Musiklehrerinnen und -lehrer aus, immer mit dem Anspruch und dem Ziel, Gesellschaft zu gestalten und alle Potentiale, die in der Kunst liegen, auch in der schulischen Ausbildung

erfahrbar zu machen. Dies ist nur möglich durch die hohe Qualität unserer Ausbildung und den Mut von Kooperationspartnern, mit uns gemeinsam neue und innovative Wege zu gehen. Wir freuen uns, dass die Stiftung Brandenburger Tor sich mit uns dieser Herausforderung stellt.

Autor

Prof. Martin Rennert
Präsident
Universität der Künste Berlin

Mit Kunst und Kultur die Welt entdecken

Ästhetische Bildung kann dazu beitragen, Imagination und Phantasie zu beflügeln, neue Perspektiven und Lösungswege zu entdecken, das eigene Ausdrucks- und Reflexionsvermögen zu schärfen, Selbstwirksamkeit zu erfahren, den Horizont zu weiten und gesellschaftliche Prozesse zu verstehen.

Mit unseren Programmen und Projekten im Thema „Kulturelle Teilhabe“ wollen wir als Robert Bosch Stiftung dazu beitragen, dass Kinder von klein auf Zugang zu kulturellen Angeboten erhalten und langfristig die Möglichkeit haben, den aktiven Umgang mit den Künsten zu erlernen. Dabei geht es uns darum, über kulturelle Teilhabe auch gesellschaftliche Teilhabe zu schaffen.

Folgende Prinzipien erscheinen uns in der Arbeit mit Kindern besonders wichtig:

Es ist nie zu früh zu beginnen

Für zentrale Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung werden die Weichen bereits im frühesten Kindesalter gestellt. Daher sollte auch die Ästhetische Bildung so früh wie möglich ansetzen.

Qualität zählt

Kinder begegnen der Welt und den Künsten mit einer Neugier und Unbefangenheit, wie sie Jugendliche und Erwachsene häufig schon verlernt haben. Zugleich haben sie ein feines Gespür für künstlerische Qualität und Professionalität. Daher sollten die besten Künstler mit Kindern zusammenarbeiten.

Aktive Rezeption und eigene Kreativität gehören zusammen

Ästhetische Bildung kann es Kindern ermöglichen, sich neue Welten zu eröffnen, und sie ins Staunen bringen, will sie aber auch zu eigener kreativer Arbeit anregen. Im Idealfall kann sie das Entdecken mit dem eigenen Schaffen in einem offenen Prozess verbinden.

Beziehungen brauchen Zeit

Ein einmaliger Besuch im Museum oder Theater mag schön sein, aber echtes Interesse und Begeisterung entstehen, wenn Erfahrungen weiter entwickelt werden können und langfristige Bindungen entstehen. Daher sollten Projekte der Ästhetischen Bildung langfristig anlegt sein.

Wir brauchen Zugänge für alle

Gerade der Zugang zu Kunst und Kultur ist für Kinder stark von ihrem Umfeld abhängig. Angebote der Ästhetischen Bildung sollten sich daher bewusst an alle Kinder richten und lebensweltnahe Orte schaffen, an denen Kultur erfahrbar wird.

Zusammenarbeit gewinnt

Bildungseinrichtungen wie Kindertageseinrichtungen oder Schulen auf der einen und Künstlerinnen und Künstler sowie Kultureinrichtungen auf der anderen Seite leben noch viel zu oft in verschiedenen Welten. Daher sollte Ästhetische Bildung immer auf Kooperationen aufgebaut sein, um die Kompetenzen der verschiedenen Beteiligten optimal zu nutzen.

Das Projekt *Max – Artists in Residence an Grundschulen* erfüllt diese Prinzipien in besonderer Weise: Es spricht explizit Kinder schon im Grundschulalter an und bringt herausragende junge Künstler an

Grundschulen. Es lässt ihnen ein ganzes Jahr Zeit, miteinander zu arbeiten und in einem offenen Prozess voneinander zu lernen. Es schafft mit den Ateliers in Schulen besondere Orte in vertrautem Umfeld und Zugänge auch für Kinder, die bislang wenig Berührung zu den Künsten hatten.

MAX integriert die Ästhetische Bildung in den Schulalltag und reicht doch weit über den Alltag hinaus – für die Künstler ebenso wie für Kinder und Lehrende – und wird für alle Beteiligten zu einer besonderen und bleibenden Erfahrung.

Wir freuen uns, seit 2015 als Förderer Teil dieses wunderbaren Programms der Stiftung Brandenburger Tor sein zu dürfen.

Autorin

Ottilie Bälz
Leiterin Themenbereich Gesellschaft
Robert Bosch Stiftung



MAX stellt sich vor

Das Programm – die Idee

An acht Schulen in Berlin und Brandenburg haben acht Künstlerinnen und Künstler ihre Ateliers inmitten der Schulen. Das Programm *Max – Artists in Residence an Grundschulen* startet im Oktober 2017 mit allen beteiligten Künstlern und Schulen ins dritte Jahr. Das gibt Anlass, einen Blick zurückzuwerfen, Entwicklungen festzuhalten und Besonderheiten wie Potentiale dieses einzigartigen Bildungsprogramms erneut zu hinterfragen. Initiiert von der Stiftung Brandenburger Tor im Max Liebermann Haus am Pariser Platz in Kooperation mit der *grund_schule der künste* der Universität der Künste Berlin (UdK), bietet *Max – Artists in Residence an Grundschulen* die unterschiedlichsten Möglichkeiten, neue Räume des Forschens, Lernens und Erkundens zu schaffen und zu beleben. In unserer völlig von Bildern bestimmten Welt ist solche Ästhetische Bildung eine höchst zeitgemäße Form von Bildung.

Die erste Förderperiode startete im Schuljahr 2015/2016 mit drei Künstlern in drei Schulen. Nach der Auswertung der ersten Erfahrungen konnten wir das Programm im letzten Schuljahr auf sieben Schulen – fünf in Berlin, zwei in Brandenburg – und insgesamt acht Künstler ausweiten. Für die dritte Runde von *MAX* konnten wir zusätzlich zu den bisherigen Schulen eine weitere Brandenburger Schule gewinnen. Der ländliche Raum mit weniger Möglichkeiten zu kultureller Teilhabe wird somit bespielt. Erstmals gibt es nun eine Kooperation zwischen einer Grund- und einer Förderschule, die sich einen Atelierraum teilen. Auch damit beschreiten wir neue Wege in Sachen Schulentwicklung und Schulkultur. Die kontinuierliche Teilnahme von Künstlern und Schulen zeigt uns, dass *MAX* für alle Beteiligten erfolgreich funktioniert und Früchte trägt.

Die Schulen – die Kunst – der Raum

Für die Ästhetische Bildung stellt der Atelierraum im institutionalisierten und klar strukturierten Ort Schule den Dreh- und Angelpunkt dar, um einen Erfahrungsraum anzubieten, der im Dialog mit Künstlern, Kindern und Lehrenden erwächst, sich stetig verändern und wieder umgedeutet werden kann. Neue Lernerfahrungen werden möglich, Zugänge zu Selbstbildungsprozessen besonders in den Künsten – aber auch weit darüber hinaus – werden geschaffen, jenseits der Kategorisierungen von richtig, falsch, gut oder schlecht. Die Stärkung der ästhetisch-künstlerischen Wirkungskraft gipfelt für die Kinder zum Ende eines Schuljahres in der Präsentation ihrer Arbeiten, die im Verlauf von *MAX* entstanden sind. Bei diesen Präsentationen sind sie Experten der eigenen Arbeiten, des erlebten Prozesses und des Wirkungsraumes, den sie für Mitschülerinnen und Mitschüler, für Eltern und Lehrende reflektieren und ausstellen. Ästhetische Bildung wird so unmittelbar erlebbar – auch dies gehört zum großen Potential von *MAX*. Und so ist es nicht verwunderlich, dass das Thema Raum in allen beteiligten Schulen oft im Mittelpunkt des künstlerischen, organisatorischen und gestalterischen Interesses liegt – vor allem bei den Künstlern und Kindern, aber auch bei den Lehrenden. Denn – und dies ist ein durchaus brisanter Aspekt – es herrscht Raummangel an Berliner Schulen. Einen eigenen Raum für die Atelierarbeit bereitzustellen, der sonst von niemandem genutzt wird als von den externen Künstlern und den mit ihnen arbeitenden Schülern, wie er von *MAX* ausdrücklich eingefordert wird, stellt die Schulen vor eine große Herausforderung. Aber auch dies ist nach zwei Jahren klar: Diese exklusive Raumnutzung gehört zu einem der wichtigsten Gelingensfaktoren.

Das Programm – die Arbeitsprozesse

Die Künstler erhalten mit dem *MAX*-Stipendium für ein Schuljahr einen Atelierraum in einer Schule zur freien Verfügung. Hier arbeiten sie an eigenen Projekten und sind zudem in Begegnung und Projektarbeit mit Schülern und Lehrkräften. Somit lernen nicht nur die Kinder

künstlerische Arbeitsprozesse über einen langen Zeitraum kennen, auch die Künstler entwickeln ihre Perspektiven und Arbeiten im Austausch außerhalb ihres künstlerischen Umfeldes weiter und erobern neue Tätigkeitsfelder. Wichtiges Anliegen der Stiftung Brandenburger Tor ist es, den Künstlern in der Konzeptionierung und Durchführung der Projekte die notwendige Freiheit zu geben und sie nach ihren Vorstellungen prozesshaft mit den Kindern arbeiten zu lassen. Somit wird Ästhetische Bildung im Kontext der Schule erlebbar. Hierzu gehört auch, erste Projektideen und Arbeitsansätze zu verwerfen, neue Wege einzuschlagen und am Ende des Schuljahres an einen Punkt zu gelangen, der zu Beginn des Projektes vielleicht noch nicht denkbar war. Dieses Spannungsfeld von ergebnisoffener und zielgerichteter Arbeit, die möglichst gleichberechtigt gestaltet ist, beschreibt einen wesentlichen Teil der Ästhetischen Bildung vor allem in der Schule. Die Präsentation am Ende eines Schuljahres steht hiermit weniger im Vordergrund als vielmehr der Schaffensprozess. Auch und vor allem ist dies als Besonderheit von MAX hervorzuheben: Die Eröffnung neuer Perspektiven und Erfahrungshorizonte für alle Beteiligten, die Vielfalt der künstlerischen Arbeiten sowie die enge Orientierung an Interessen, Impulsen und Lebenswelten der wichtigsten Teilnehmenden, nämlich der Kinder. Diese werden somit zu Anstiftern ihrer eigenen Bildungswege, nicht nur in den Künsten. Die Idee des Ateliers in der Schule als Ort der Ästhetischen Bildung sollte deshalb zukünftig in das Raumkonzept von Schule aufgenommen werden – was gerade bei den zahlreich geplanten Schulneubauten ein besonders wünschenswertes Ziel ist.

Die wissenschaftliche Begleitung – das Rahmenprogramm

Um den Zielen von MAX näher zu kommen und zu untersuchen, wie diese bestmöglich erreicht werden können, ist der Stiftung Brandenburger Tor gemeinsam mit der *grund_schule der künste* zusammen daran gelegen, MAX im Fachdiskurs zu besprechen sowie die Gelingensbedingungen für Strukturen Ästhetischer Bildung an Schulen zu reflektieren. Diese wissenschaftliche Begleitung zu MAX wird von der

UdK geleistet und von der Stiftung Brandenburger Tor finanziert. Hier werden die unterschiedlichen Umsetzungen des Programms in den Projekten reflektiert und die Bedingungen, die zu deren Gelingen beitragen und benötigt werden, erforscht. So ist es obligatorisch, dass projektbegleitend in jeder Schule mehrere Standortgespräche pro Schuljahr mit den beteiligten Künstlern und Lehrenden geführt werden. Vertiefend werden in internen Workshops Erfahrungen ausgetauscht und Herausforderungen diskutiert, die sich aus der praktischen Arbeit ergeben, sodass Lehrkräfte und Künstler adäquat begleitet werden. In Form von Vorträgen und Podiumsgesprächen lädt die Stiftung zusätzlich die interessierte Öffentlichkeit zum Austausch über dieses Programm ins Max Liebermann Haus am Brandenburger Tor ein. Darüber hinaus wird jedes Jahr ein Katalog zur Dokumentation der Arbeit mit wechselnden Schwerpunkten erstellt. Neben der (Fach-)Öffentlichkeit sind auch die Schul- und Kulturverwaltungen in den beteiligten Bundesländern über die Programminhalte informiert und an deren Förderung beteiligt. Ebenso wichtig für die Verankerung Ästhetischer Bildung an Schulen ist es, Strukturen für langfristige Kooperationen zu schaffen. Dies betrifft sowohl die beteiligten Künstler und Schulen, die gefordert sind, ihre Erfahrungen am Ort des Geschehens weiterzugeben; gefordert ist aber auch die Stiftung, für ihr Programm MAX nach Transfermöglichkeiten zu suchen, für eine Verstetigung in den Schulverwaltungen zu werben und neue Fördermöglichkeiten zu eruieren. Die Vertiefung der aufgebauten Strukturen und Arbeitsprozesse wie ihrer Inhalte wird in einer der folgenden Förderperioden noch mehr in den Fokus rücken.

Autor

Marcus Peter
Leiter Ästhetische Bildung
Stiftung Brandenburger Tor



Das Künstleratelier als Lernort und innerschulischer Freiraum

Impulse für die Schulkultur und Schulentwicklung

Orte und Räume: Der Kunstfachraum und das Künstleratelier

Der Kunstunterricht an Berliner Grundschulen findet in der Regel im Umfang von zwei Schulstunden pro Woche statt. Damit ist Kunst ein Schulfach mit wenig Stunden im Vergleich zu den Naturwissenschaften, Fremdsprachen oder den Hauptfächern Deutsch und Mathematik. Auch steigende Schülerzahlen, zu wenige Fachlehrer und fehlende Fachräume erschweren gegenwärtig die Durchführung und Gestaltung des Kunstunterrichts. Dennoch ist immer wieder anregend zu sehen, wie kreativ und mit wie viel Freude die meisten Kinder in den Kunststunden arbeiten. Dabei geht es um viel mehr, als nur ums „Bilder malen“, wie noch immer verbreitet angenommen wird: Der Kunstunterricht vermittelt den Kindern sowohl ein handwerkliches, kreatives Arbeiten einschließlich der erforderlichen Problemlösungstechniken und der Fähigkeit, am Material zu bleiben, als auch ein vielseitiges Denken, Schöpfen, Imaginieren und Reflektieren (Fütterer, zit. nach Kaufmann, 2017). Im Kunstunterricht wird den Schülerinnen und Schülern die eigene Identität, vermittelt durch die unmittelbaren Eindrücke und das eigene Schöpfen und Tun, besonders bewusst. Zugleich wird ihnen der Umgang mit Nutzlosigkeit und Freiheiten deutlich. Grundsätzlich ist der Kunstunterricht zwar durchstrukturiert und in den normalen Rhythmus des Schulalltags eingetaktet; standardisierte Themen, eingeübte, überprüfbare und vergleichbare Inhalte und künstlerische Techniken spielen auch im Kunstunterricht eine Rolle. Dennoch verspüren die Schülerinnen und Schüler in der Regel eine Andersartigkeit des Faches Kunst im Vergleich zu anderen Schulfächern. Der Kunstunterricht wird von vielen Schülern als Abwechslung erlebt und

oftmals auch als Entspannungsphase genutzt. Das andere Denken, das Spiel mit Irritation, die andersartigen Materialien, Herangehensweisen und Schaffensprozesse bilden einen Kontrast zu den stark strukturierten Schulbüchern, Fotokopiervorlagen und Arbeitsheften der meisten anderen Schulfächer, der den Schülern sehr bewusst ist.

Aus meiner Sicht als Schulleiter und Kunstpädagoge an einer Berliner Grundschule stellt sich die aktuelle Situation nun wie folgt dar: Pro Schuljahr werden ca. 460 bis 500 Schülerinnen und Schüler durch zwei Kunstfachräume – und diese Fachräume sind leider an Berliner Grundschulen keine Selbstverständlichkeit – mit jeweils zwei Stunden pro Woche geschleust. In der Studentafelplanung versucht die Schulleitung zu organisieren, dass die ca. 20 Schulklassen einen Fachraum nutzen können. Wenn möglich, plant man die zwei Schulstunden pro Woche als einen zusammenhängenden neunzigminütigen Block. Bis die Schüler in einen Gestaltungsprozess finden, Materialerkundungen durchführen und ihren Arbeitsplatz zum Arbeiten hergerichtet haben, dauert es jedoch oftmals so lange, dass selbst die Doppelstunden zu kurz sind. In den Kunstfachräumen selbst werden Werkzeuge und Materialien für sämtliche Jahrgänge der Klassen 1–6, bezogen auf die im Curriculum vorgegebenen Themen und Inhalte, in praktikabler und funktionaler Weise bereitgestellt und angeordnet. Die Auswahl der Materialien und des Mobiliars muss so erfolgen, dass die Räume auch für große Schülergruppen mit bis zu 29 Schülern funktionieren. Dabei ist die Schule auch auf Spenden und die Mitwirkung der Eltern angewiesen. An unserer Schule ist ein Fachraum vorwiegend für das Zeichnen, das Malen und die Kunsttheorie hergerichtet. Der zweite Raum ist variabler und daher eher für großformatige Arbeiten und sperrige Materialien und Werkzeuge geeignet. Die Räume sind vollständig ausgelastet und die Lagerung von Werken, an denen in der nächsten Woche weitergearbeitet werden soll, ist daher häufig nicht möglich. Zudem sollten die Fachräume am Ende des neunzigminütigen Blocks aufgeräumt und für die nächste Schülergruppe gereinigt sein. Eigene Materialien und hergestellte Skizzen, Objekte und Werkstücke müssen folglich meist in den – ebenfalls engen – Klassenraum mitgenommen werden. Im Gegensatz dazu ist das Künstleratelier ein völlig anderer

Raum. In der aktuellen Forschung zu Ateliers der Moderne und Gegenwart werden Begriffe wie „Imaginationsraum“, „Ort des kreativen Schaffens“ oder „Wirkungsstätte des Genies“ zur Charakterisierung von Ateliers verwendet (vgl. Mongi-Vollmer, 2011). Das Atelier macht eine künstlerische „Haltung, Programmatik und Richtung“ sichtbar (Bianchi, 2011, S. 32) und ist behaftet mit der „Aura des gänzlich Anderen, Besonderen und Genialen“ (S. 36); es stellt die „Urzelle kreativer Produktion“ dar (S. 37). Robert Fleck (2017) beschreibt das Atelier als einen Mythos und zugleich als einen konkreten Ort, der durch seine hochgradige Individualisierung einen utopischen Gegensatz zu den normierten Arbeitsplätzen in der Arbeitswelt bildet. An diesem Ort entstehen demnach künstlerische Arbeiten, die nach Deleuze und Guattari eine radikale Andersartigkeit in der Welt der Gegenwart aufweisen. Das Künstleratelier ist demzufolge mal Labor, Werkstatt, Ort von Experimenten, mal Büro, jedoch im Grunde ein nicht öffentlicher, intimer Ort des Künstlers. Das Atelier ist sehr individuell nach den künstlerischen Arbeitsprozessen des Künstlers aus- und eingerichtet. Im Atelier vollzieht sich „ein innerer Prozess des Nachdenkens, des Ausprobierens und Verwerfens, des sich Ärgerns, sich Ablenkens und einer Ideenverdichtung“ (Bianchi, 2011, S. 38). Das Atelier birgt somit nicht nur das, *was* ein Künstler oder eine Künstlerin (er)arbeitet, sondern vermittelt zudem durch seine Einrichtung, Ausstattung und Atmosphäre, *wie* der Künstler arbeitet. Das Atelier ist genauso individuell wie der Künstler selbst.

Das Künstleratelier als fremdartiger Raum im Kontext Schule

Im Rahmen des Programms *Max – Artists in Residence* wird nun ein solches Künstleratelier in die Räumlichkeiten einer Grundschule verlagert. Für ein Jahr bezieht eine Künstlerin oder ein Künstler einen Raum der Grundschule, welchen er als Atelier nutzen kann. Das Künstleratelier an der Schule hat Wirkung und Auswirkung auf den Schulalltag, da nun die oben beschriebenen künstlerischen Prozesse und das Arbeiten des Künstlers ganz unmittelbar in der Grundschule selbst und damit in der Nähe oder Nachbarschaft des Kunstfachraumes

stattfinden. Als Schulleiter und Kunstlehrer habe ich seit 2015 drei unterschiedliche Künstlerateliers miterleben können. Und, wie oben beschrieben, waren diese drei Ateliers so individuell, wie ihre darin arbeitenden Künstlerinnen und Künstler. Im ersten Atelier traf man auf einen Kimono, unzählige Plakate, Sprühfarben, Schriftzeichen, auf schwarzen Sand und Schablonen. Arbeiten waren nicht nur an den Wänden aufgehängt, sondern hingen an Schnüren von der Decke herab oder waren an Holzbalken aufgeklebt, die an den Wänden des Ateliers lehnten. Im folgenden zweiten Künstleratelier waren neben einer Drechselmaschine u. a. riesige Papierrollen, alte Zeitschriften, eine Sonnenliege mit künstlicher Palme, ein Overheadprojektor mit Zuckerhaufen und eine Glücksmaschine zu entdecken, wobei eine mysteriöse farbige Unterhose die Schülerschaft besonders faszinierte. Das aktuelle Atelier von zwei Künstlerinnen an der Carl-Humann-Grundschule wird gerade eingerichtet und wächst von Tag zu Tag. Zur Zeit sieht man dort sehr akkurat sortierte Materialien und Werkzeuge in Kisten, die auf Rädern im Raum hin und hergeschoben werden können. Daneben finden sich ein Tischventilator, Taucherbrillen, Taschenlampen und Lebensmittel sowie auf großen Papierbögen notierte Ideensammlungen.

Das Einrichten des Künstlerateliers stellt schon die erste Faszination eines Artist-in-Residence-Projekts dar. Meist ging ich mit unterschiedlichen Schülergruppen einmal pro Woche in diesen Raum, den die Schülerinnen und Schüler vorher noch als normalen Schulraum kannten, dann als leeren Raum und schließlich als individuell eingerichtetes Künstleratelier. Die erste Annäherung an den Künstler startete somit indirekt mit der Sichtung der Werkzeuge und Materialien im Atelier. Die Schülerinnen und Schüler erkundeten meist zeichnend die Werkzeuge und Objekte im Atelier, die sie in ihren Skizzenbüchern festhielten. Im Austausch der Schüler untereinander wurden Vermutungen über den Künstler, seine Kunstwerke und seine Arbeitsweise angestellt. In einem weiteren Schritt wurde der Künstler dann in seinem Atelier während der künstlerischen Arbeit besucht und interviewt. Der Atelierraum offenbart also nicht nur, was der jeweilige Künstler konkret hervorbringt, sondern auch wie er künstlerisch

arbeitet. Es entsteht ästhetische Erfahrung im und durch den Atelier-
raum. Das Atelier und der in der Grundschule arbeitende Künstler
unterstützen insofern die Kunstvermittlung; unmittelbare Eindrücke
und Beobachtungen im Künstleratelier und das Wahrnehmen, wie der
Künstler arbeitet, haben überdies Einfluss auf das eigene praktische
Tun und auf Vorhaben der Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer
im Kunstunterricht. Es entwickeln sich Begegnungen im Atelier, aber
auch im Kunstfachraum oder an weiteren Orten innerhalb der Schule.
Es entstehen Verabredungen und auch gemeinsame Arbeitsphasen,
ein paralleles Arbeiten, sodann auch gemeinsame intensive künstle-
rische Projekte und Vorhaben aller Beteiligten, die meist in einer
gemeinsamen (Abschluss-)Ausstellung münden. Im Schulalltag entwi-
ckelt sich eine gegenseitige Inspiration zwischen dem Künstler, den
Schülern und den Pädagogen.

Das Besondere und Einmalige des Spezialraums Künstleratelier wird
von allen Beteiligten geschätzt; darüber hinaus ist der Raum für
künstlerische Prozesse an der Schule von großer Bedeutung. Das Projekt
eröffnet einen effektiven Freiraum und geht damit über die Möglich-
keiten des herkömmlichen Kunstunterrichts hinaus. Dabei entstehen
Gelegenheiten, neue Erfahrungen zu machen, die im sonstigen Schul-
alltag nicht – jedenfalls nicht auf diese Weise – zustande kommen.
Das Projekt erlaubt es, mit außergewöhnlichen Materialien zu arbeiten
und in außerordentlichen künstlerischen Prozessen zu agieren, die
nicht auf bestimmte, gesetzte Resultate hinarbeiten. Hier im Künst-
leratelier konnten zum Teil auch Schülerarbeiten länger gelagert wer-
den, so dass manche Schüler ein ganzes Schuljahr lang intensiv an
einem einzelnen Projekt arbeiten konnten. Das wäre im Kunstfach-
raum so unmöglich gewesen. Die Schülerinnen und Schüler betonten
immer wieder, dass die ungeplanten, eher spontanen Begegnungen
mit den Künstlern und vor allem, *das zu tun, was man will*, für sie beson-
ders entscheidend waren. Das Nebeneinander der unterschiedlichen
Räume in der Schule begünstigte neue Erfahrungen, Schritte ins Un-
gewisse, Freiheiten und neue Perspektiven an der Schule. Der Künstler
als jemand, der von außen in die Institution Schule kommt und dort
unerwartet agiert, richtet einen *fremdartigen* Raum im Kontext Schule
ein. Damit unterstützt er künstlerische innovative Prozesse an der

Schule optimal. Indem meinen Schülerinnen und Schülern der oben
beschriebene Freiraum zur Verfügung gestellt wurde, entstand eine
ganz besondere Energie, eine Atmosphäre, eine Aura. Diese Atmos-
phäre ermöglichte Schaffensphasen, die etwas ganz besonders Präg-
nantes und Intensives hervorbrachten – eine neu sich entwickelnde
Schulkultur entstand und entsteht.

Das Künstleratelier als Innovationsquelle der Schulentwicklung

Schulentwicklung ist ein fortlaufender Prozess, der auf ständige Quali-
tätsverbesserung ausgerichtet ist. Er wird vorangetrieben durch die
sich ständig ändernden Anforderungen der Schülerinnen und Schüler
sowie des inner- und außerschulischen Umfelds der Schule. Die Schul-
entwicklung erstreckt sich dabei auf die Ebenen des Unterrichts, der
Schulkultur und der Personalentwicklung (vgl. BKJ, 2017).

Mit dem oben beschriebenen Künstleratelier kann ein solcher Prozess
in der Schule angestoßen werden. Das Engagement und die Eigen-
initiative der Kinder werden gestärkt. Die Künstler, die losgelöst vom
schulischen Kontext ihr Andersdenken, ihre Rätselhaftigkeiten und
Andersartigkeiten in die Schule tragen, ermöglichen es, neue und
unkonventionelle Freiräume zu schaffen. Es entstehen Gelegenheiten,
neue Unterrichtsformen zu erproben und eingefahrene Strukturen
zu verändern.

Das Programm *Max – Artists in Residence* hat in der Grundschule eine
Innovationsquelle installiert, die zum Nachdenken über neue Wege
und Formen von Unterrichtsgestaltung, neue Organisationsformen und
zum Arbeiten in fächerübergreifenden Projekten anregt. Infolgedessen
besitzt das Programm ein hohes Potenzial, um kulturelle Schulent-
wicklung zu begleiten und voranzutreiben.

Literatur

Bianchi, Paolo: Das Atelier als Manifest. In: Bechtloff, Dieter (Hrsg.): Kunstforum International, Band 208 Mai–Juni 2011 (S. 32–45).

BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V.): Kultur macht Schule: Schulentwicklung. In: Kulturelle Schulentwicklung – Glossar. https://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/kultur_macht_schule/documents/KMS_Fachstelle/PDF/Glossar_Kulturelle_Schulentwicklung_20140523.pdf [11.9.2017].

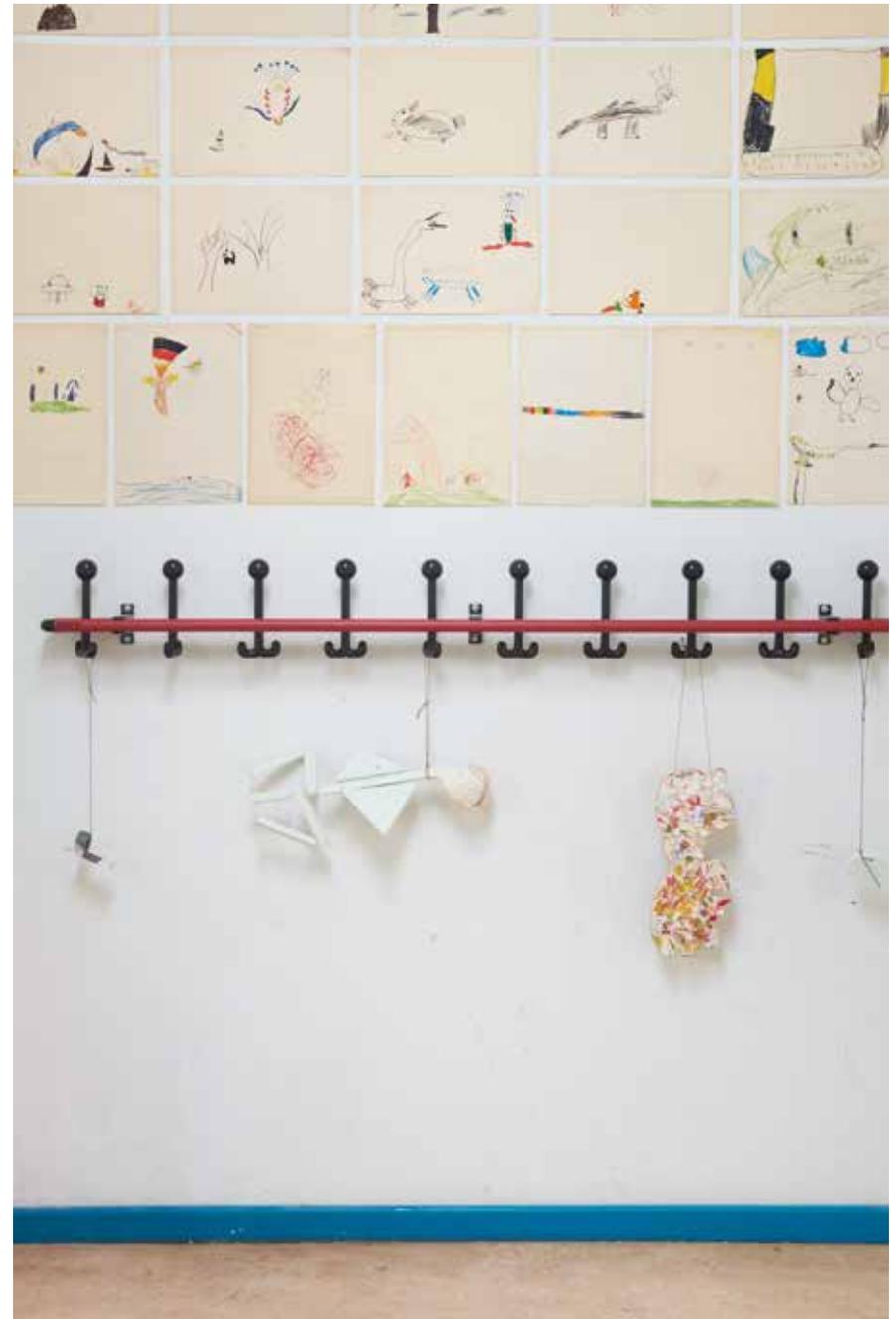
Fleck, Robert: Das Atelier im 21. Jahrhundert. Passagen Verlag, Wien, 2017.

Kaufmann, Susanne: Abgeschoben in die Sahnehäubchen-Abteilung. Kunstunterricht gerät in der Schule immer mehr ins Hintertreffen. In: Lindinger + Schmid: Kunstzeitung, Juli 2017 (S. 3).

Mongi-Vollmer, Eva: Das Atelier als „Anderer Raum“. Über die diskursive Identität und Komplexität des Ateliers im 19. Jahrhundert. In: Bechtloff, Dieter (Hrsg.): Kunstforum International, Band 208 Mai–Juni 2011 (S. 92–107).

Autor

Stephan Wahner
Schulleiter
Carl-Humann-Grundschule, Berlin



Interview mit Friederike Dunger und Kristin Grün

Wie habt ihr in eurem Atelier gearbeitet?

Friederike Dunger: Zu Beginn unserer Arbeit mit den Kindern haben wir das Thema „Abenteuer“ gesetzt. Welche Abenteuer kann man in der Schule erleben und wie kann man die Schule abenteuerlicher machen? Was gibt es überhaupt für Abenteuer? Wir haben nacheinander mit drei Kindergruppen gearbeitet. Mit der ersten Gruppe haben wir versucht, uns dem Thema durch Gespräche zu nähern und gemeinsam zu sammeln. Ziemlich schnell sind wir ins Machen gekommen und haben vier Erfindungen entwickelt.

Wie habt ihr rausgefunden, welche Erfindungen abenteuerlich sind?

FD: Mit den Schüler*innen der ersten Gruppe haben wir wirklich erst gemeinsam konzipiert, darüber geredet und dann begonnen, an den Erfindungen zu arbeiten. Als alles gebaut und eingerichtet war, haben wir mit ihren Klassen einen Testlauf gemacht. Die Schüler*innen haben die Erfindungen ausprobiert, und dann haben wir zusammen abgestimmt: War es abenteuerlich? Was könnte es noch geben? Als wir mit der zweiten Gruppe gearbeitet haben, die selbst den Abenteuerstestlauf erlebt hatten, dachten wir: Diese Kinder wissen jetzt schon etwas zum Thema Abenteuer, mit ihnen können wir inhaltlich nochmals richtig in die Tiefe gehen. Die Rückmeldung der Kinder war: „Okay, kannst du bitte aufhören zu reden? Wir wollen anfangen!“ Wir legten all unser Material auf einen großen Tisch, einigten uns in einem Satz mit ihnen darauf, das Atelier in einen „Abenteurraum“ zu verwandeln und schon begannen sie mit ihrer Materialerkundung. Dann sah der Raum vier Wochen lang aus wie – (Stille) ...

Kristing Grün: ... eine Baustelle.

Habt ihr etwas dagegen unternommen? Oder habt ihr mit den Kindern in dem Chaos weitergearbeitet?

FD: Das war ein sehr spannender Prozess. Bis auf die Setzung „Wir machen Abenteuererfindungen“ gab es keine Intention, keine weitere Anleitung. Unsere Rolle wurde plötzlich von den Kindern bestimmt: „Frieda, ich will das und das machen. Wie soll ich das machen? Kannst du mir helfen?“ Meine Lieblingsgeschichte ist die mit dem Schnee. Das war in der ersten Stunde mit der zweiten Gruppe. Die Kinder brauchten eine Säge, ich bin in den „Bastel-Kunst-Raum“ gegangen und hab eine Säge geholt. Als ich zurückkam, hatten sie die Kissen von Ikea aufgeschnitten und deren Inhalt flog durch den Raum. Sie meinten „Guck mal! Wir haben Schnee! Es schneit!“ „Oh, cool ...“ sagte ich. „Wollt ihr das vielleicht in einer Ecke schneien lassen? – und nicht im ganzen Raum?“

KG: Das wurde in der gemeinsamen Weiterführung der „Schneeraum“ vorn rechts im Atelier, als Teil des begehbaren Abenteuerparcours bei der Präsentation.

Man braucht schon viel Vertrauen und Wertschätzung, auch derart chaotische Impulse in eine fruchtbare, künstlerische Richtung zu lenken. Wie habt ihr denn die Kinder gefunden, mit denen diese Ebene entstanden ist?

FD: Durch die Absage einer anderen Schule kamen wir erst im laufenden Schuljahr an die Lisa-Tetzner-Schule. In den Herbstferien zogen wir ins Atelier ein und wollten danach direkt starten. Für die ersten zwei Termine suchten uns Lehrer*innen der 4. Klassen Kinder aus, bei denen sie sich eine Teilnahme an der AG vorstellen konnten. Da kamen dann vier Kinder. Ein paar mehr Kinder konnten wir schon vertragen. Ich bin dann durch die Klassen gegangen und habe unser Projekt angekündigt. Danach standen dann auf einmal 25 Kinder bei uns vor der Tür.

Oh, das ist ja ein großes Interesse! Wie habt ihr die Gruppe dann auf die Abenteuerforscher*innen geschrumpft, die durch die Aufführung geführt haben?



KG: Wir hatten eigentlich die Hoffnung, dass es ein bisschen abflaut und dann nur noch z. B. zehn Kinder übrig bleiben, die wirklich Lust haben. Aber das war nicht der Fall. Dann mussten wir leider anfangen, Kids nach Hause zu schicken, bei denen wir das Gefühl hatten: Das ist nicht das richtige Angebot für sie. Wir haben zwei Gruppen eingeteilt und mit jeder Gruppe ein halbes Jahr gearbeitet.

Die Kinder, die du gesehen hast, waren eine Auswahl aus den ersten zwei Gruppen. Wir haben Schüler*innen ausgesucht, bei denen wir das Gefühl hatten, sie haben auch Lust, später das Publikum durch den Abenteuerparcours zu leiten.

Es galt für alle: Bauen macht Spaß, Selber-Erleben macht Spaß. Es gab dann aber Kinder, die gefragt haben: „Wieso für andere? Wir wollen doch spielen!“

Was waren denn Kompetenzen, die Kinder mitbringen sollten, um euer Angebot wahrnehmen zu können? Wie würdet ihr das beschreiben?

KG: Generell schwierig an dem Nachmittagstermin war, dass es viel Konzentration bedurfte, um sich mal einen Moment hinzusetzen und darüber zu reden, an was und wie wir arbeiten wollten. Wir brauchten auch die Kompetenz, in einem relativ engen Raum in drei oder vier Kleingruppen an den Abenteuererfindungen zu arbeiten, ohne sich gegenseitig auf den Geist zu gehen.

FD: Es gab einfach Kinder, die haben sich auf den Boden gelegt und gedreht. Die hatten sieben Stunden Schule hinter sich und brauchten dann einfach keinen Input mehr.

Könnt ihr ein Beispiel geben, an welchen Erfindungen die Kinder dann bei euch gearbeitet haben?

KG: Ja, ich möchte von Pavel erzählen. Das war ein Junge, der unbedingt eine Hütte bauen wollte. Er hatte aber keine Idee, wie. Dann hat Frieda mit ihm aus Dachlatten ein Gestell gebaut und als wir das mit weißem Stoff bezogen hatten, war er schon nicht mehr da. Es hat dann ein anderer Schüler, Danilo, weiter gebaut, der hatte auch Interesse daran. Plötzlich hatten wir diesen Turm da stehen. Danilo:

„Okay, der Turm ist fertig. Was machen wir jetzt?“ Wir haben dann mit einem alten Beamer aus dem Keller ein Bild auf den Turm geschmissen, und dann ein Video. Man konnte in diesen Turm aus weißem Stoff hineingehen und das Video von innen anschauen. Die Kinder fanden das großartig. So hat sich der Videoraum entwickelt. Die Entwicklung ging von Pavels Hütte über meine Video-Idee hin zu Danilo, der den Rest übernommen hat. Er hat Videos bei YouTube gesucht, sie runtergeladen und geschnitten.

Danilo hat selbst die Videos geschnitten?

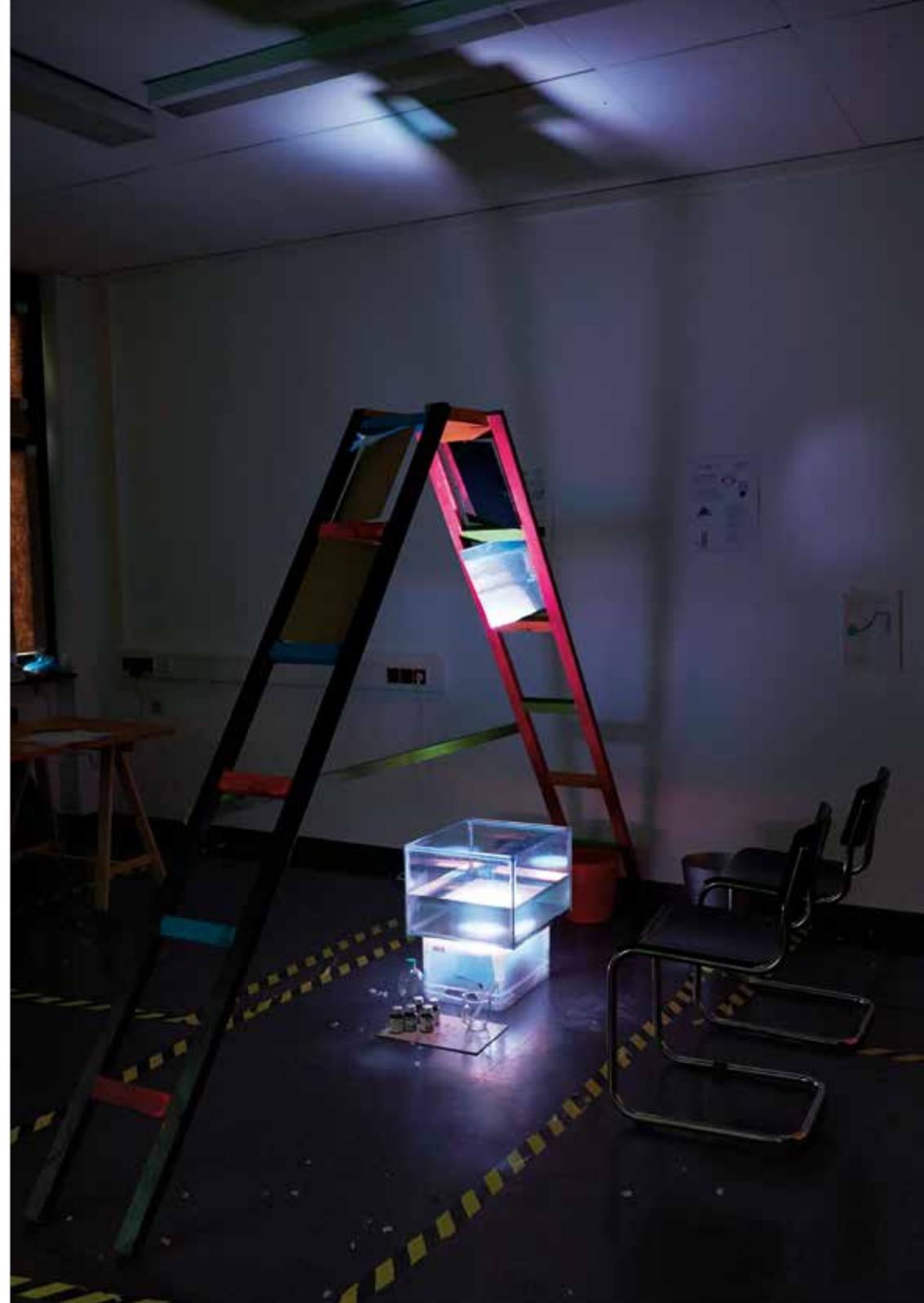
KG: Ja. Ich hab ihm einmal gezeigt wie man in „Movie-Maker“ ein Video schneidet und dann hat er das gemacht. Danilo ist nachmittags ins Atelier gekommen, hat seine Tasche abgestellt und gefragt: „Wo ist der Laptop?“. Dann hat er angefangen, alles aufzubauen und anzuschließen. Später hat er noch Kopfhörer in den Videoraum verlegt, weil die Musik aus den Videos die anderen Kinder gestört hat.

Gab es keinen gemeinsamen Anfang?

FD: Wir hatten ein Anfangsritual, aber ein paar Kinder kamen immer schon früher. Die Kinder kamen herein, es war ihr Raum, sie hatten ihr Material, ihre Erfindungen und Werkzeug. Wenn alle da waren, machten wir das Ritual zusammen – aber vorher haben die anderen einfach schon gebaut.

Haben die Kinder das auch gesucht? Einen Freiraum, in dem sie experimentieren können?

KG: Nach der letzten Präsentation hatten wir nochmals ein Treffen, da wurde genau das gesagt von den Kindern. Auf die Frage: „Was fandet ihr gut? Was war besonders?“ sagten sie: „dass wir hier machen konnten, was wir wollten.“ Eine Rückmeldung war zum Beispiel: „Ich konnte hier hinkommen in den OHA-Raum und machen was ich will, und es gab was zum Bauen. Und dann waren da auch noch Kristin und Frieda, und die haben geholfen.“





FD: Sie haben es alle auf eine ganz witzige Art beschrieben: Wir tauchen da auf als Helfer, die eben auch noch da waren. Man nimmt sich viel präsenter war, als man anscheinend ist ...

Ist das auch ein Ziel eurer pädagogischen Herangehensweise? Dass ihr offene, künstlerische Prozesse anstößt, in denen ihr euch in gewisser Weise selbst überflüssig macht?

FD: Nein, ich will mich nicht überflüssig machen, ich will in einen Dialog mit den Kindern gehen und dass das Gefühl für die künstlerische Idee nicht nur bei mir, sondern auch bei den Kindern ist.

KG: Die Kinder haben zu zweit oder dritt an etwas gearbeitet, das war „ihr Ding“, und dann gab es einfach ein konsequentes gegenseitiges Interesse an den Erfindungen der anderen. Wenn eine Kleingruppe etwas Neues erfunden oder gebaut hatte, wollten alle das sofort ausprobieren, das war sehr schön.

FD: Sie riefen dann: „Testlauf! Ich brauch jetzt Leute, die einen Testlauf bei mir machen! Das war auch ein Ausdruck davon, wie sich unser Arbeiten im Atelier gegenseitig bedingt hat.

Es war ein sehr prozesshaftes Arbeiten?

KG: Ja, sehr gegenseitig bedingt. Das war inspirierend und toll! Unsere Ideen und die von den Kindern und dann wieder andere Kinder, die gesagt haben: „Das ist aber blöd, das muss anders sein!“

Das klingt nach einer sehr kollektiven Arbeitsweise auf Augenhöhe. Welches Theaterverständnis liegt denn eurer Arbeit zugrunde?

KG: Ich habe in Hildesheim Kulturwissenschaften studiert. Ich arbeite stark aus einem Hildesheimer Theaterverständnis heraus, ein eher performatives, stark aufbauend auf der Theaterdefinition von Erika Fischer-Lichte, vor allem definiert durch die Gleichzeitigkeit von Zuschauer*innen und Performer*innen in einem Raum und durch die Ereignishaftigkeit. Ich interessiere mich sehr für partizipative Formen, bei denen die Zuschauer*innen Teil der Inszenierung sind. Ich

sehe es in dieser Theatertradition, was wir machen. Wir knüpfen z. B. an Performance, Live Art oder Happening an.

FD: Wir beide denken immer sehr stark die Zuschauer*innen mit. Für mich war der Punkt sehr wichtig: Wie bringen wir die Zuschauer*innen in ein Erlebnis?

*Es war beeindruckend, wie souverän die Kinder das Publikum bei den Aufführungen angeleitet haben. In der Tat ein sehr abenteuerliches Erlebnis, mit Augenbinde und Ohrenschützern ein unbekanntes „OHA-Getränk“ zu probieren ... Die Schüler*innen strahlten in ihrer Rolle eine solche Sicherheit aus, dass das Vertrauen entstand, sich auf diese Situation einzulassen.*

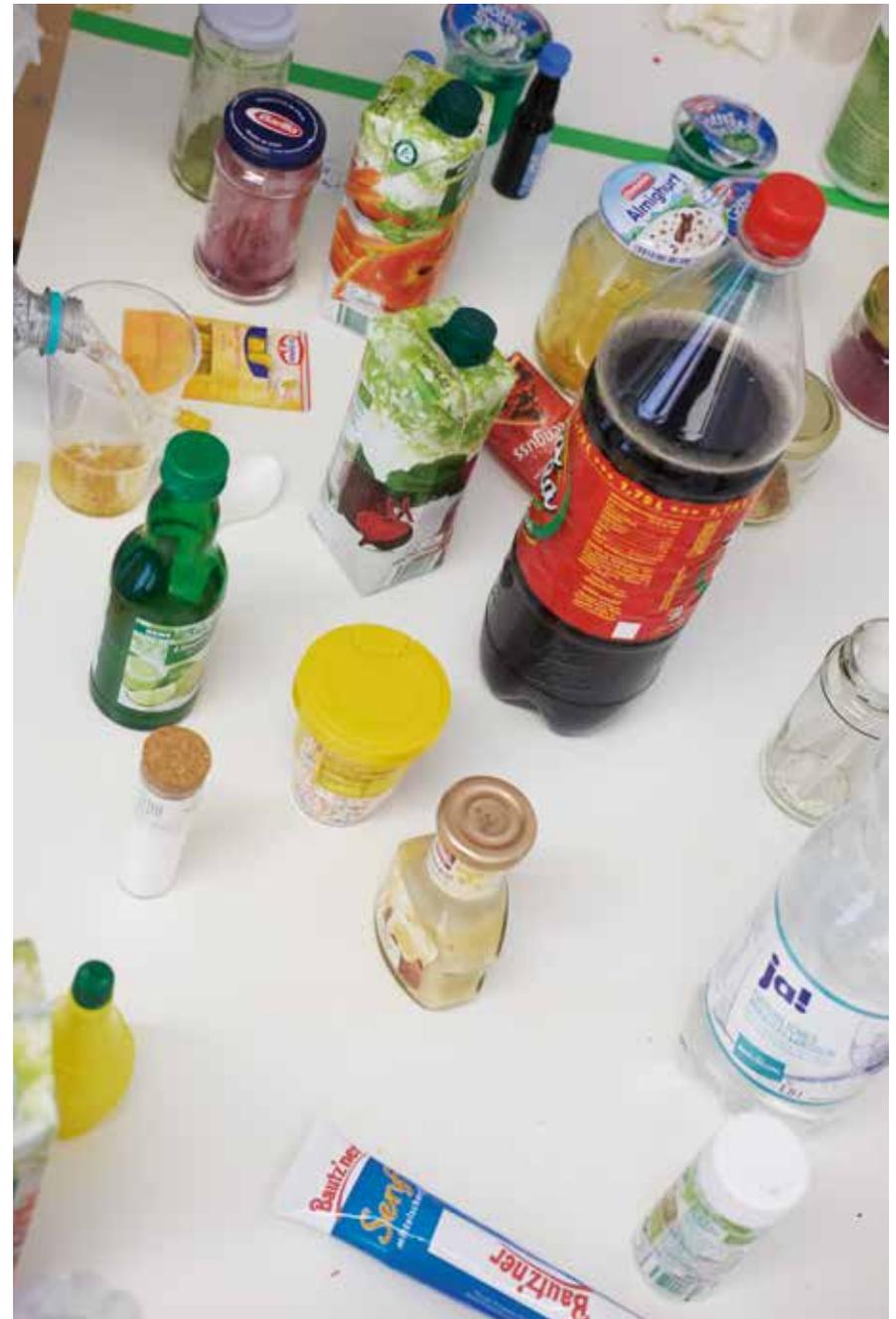
KG: Schön, dass das wahrzunehmen war, da es tatsächlich im Fall der Cocktailmixer sehr harte Rollenarbeit war! Wir haben sie als „Gastgeberrolle“ definiert: „Ihr präsentiert hier Leuten etwas, ihr wollt, dass sie sich wohl fühlen.“

FD: Ich hab das mit ihnen sehr lange geübt!

Gab es ein dramaturgisches Konzept?

KG: Wir hatten eine klare Spieldramaturgie: Es gab eine Rolle für die Zuschauer*innen, eine klare Ansprache: „Willkommen, ihr seid jetzt hier eingeladen, Abenteuer zu testen.“ Dann wurden Abenteuerteams gebildet, die zusammen den Parcours durchlaufen haben. Die Reihenfolge der Abenteuer wurde am „Challenge-Tisch“ (Erfindung von Danilo) vorgegeben, und dorthin kamen die Teams auch immer nach einem Abenteuer wieder zurück. Nachdem sie alle Stationen durchgespielt hatten, konnten die Zuschauer*innen eigene Abenteuerwünsche notieren oder eigene Abenteuererfindungen machen.

Zu Beginn des Parcours habt ihr Publikumspaare generiert, denn ihr hattet erforscht, dass man Abenteuer besser gemeinsam erleben kann. Wie habt ihr das herausgefunden?



KG: Mit der ersten Kindergruppe in unserem Atelier haben wir gemeinsam inhaltlich gesammelt und – zumindest ein bisschen – über „Abenteuer“ geredet. Ergebnisse waren zum Beispiel:

- Der Abenteuerfaktor „Spaß“ ist sehr wichtig. Allein hat man nicht so viel Spaß wie zusammen.
- Man muss Abenteuer immer zusammen erleben.
- Man muss immer ein Team sein.
- Man darf niemals aufgeben.
- Fast alles kann ein Abenteuer sein, wenn man es als Abenteuer betrachtet.
- Man erlebt schon so mindestens 100 Abenteuer am Tag.

KG: Daran war besonders interessant, wie sehr die Kinder sich den Begriff auch einfach angeeignet haben, im Sinne von „Na klar ist das Abenteuer, was ich hier mache!“

FD: Oder Theater.

KG: Oder „Na klar ist das Abenteuerforschung!“ Punkt. Dann muss erst mal jemand kommen und das Gegenteil beweisen. Das ist ein sehr interessanter Prozess, wenn Kinder lernen, dass sie „Welt“ definieren können und sagen können: „Ja, das was wir hier machen, ist Abenteuer. Und was wir hier machen, ist auch Abenteuerforschung!“

Lernen bedeutet oft eine Veränderung vom Ich zur Welt, von der Welt zum Ich und ganz besonders auch eine Veränderung im Verhältnis zu den anderen. Mira Sack beschreibt (in Bezug auf Etienne Wenger), dass in einer „Community of Practice“, das Lernen in der Community in theaterpädagogischen Prozessen, gewohnte Machtverhältnisse in Frage gestellt werden können. Ist das auch ein Teil des Abenteuers gewesen für die Schüler*innen? Dass sich mit den Anordnungen im Atelier Machtstrukturen verschoben haben?

KG: Auf jeden Fall.

FD: Die Kinder haben uns auch mit den Strukturen straucheln sehen. Wir haben nicht die ganze Zeit vermittelt „Das hier ist euer Raum und ihr macht einfach etwas, und das ist super“. Wir haben manchmal durchaus versucht, die Oberhand zu behalten. Die Kinder waren es auch nicht gewohnt, selbstständig und zeitweise unbetreut zu arbeiten.

KG: Es gab Kinder, die sind damit selbstverständlich umgegangen, haben sich ihren Raum genommen, geplant was sie machen wollten und es dann auch gemacht. Und dann gab es Kinder, die damit eher überfordert waren und Hilfe brauchten, sie reagierten mit: „Kannst du mir nicht sagen, was ich machen soll?“

Spielt eine „Begegnung auf gleicher Ebene“ mit den Kindern in eurer künstlerischen Arbeit, Theaterpädagogik, Vermittlung, eine Rolle?

FD: Ja! Als wir uns für *Max – Artists in Residence an Grundschulen* beworben haben, spielte die Frage eine große Rolle: Wie kommen wir mit Kindern in künstlerische Prozesse, in denen wir gleichberechtigt an einer dritten Sache arbeiten? Das umzusetzen, ist oft strukturell schwierig. Gerade dafür hab ich mich beworben, weil ich für mich eine Arbeitsweise finden möchte, bei der ich Kunst mache mit Kindern. Also wir machen das einfach zusammen.

Dafür erschien dieses Stipendium als idealer Ausgangspunkt, um herauszufinden, wie das funktionieren kann, um danach vielleicht auch klarer definieren zu können: Für eine künstlerische Begegnung auf Augenhöhe mit den Kindern brauchen wir bestimmte Strukturen – sonst werden diese Prozesse einfach strukturell schon unterbunden oder im Keim erstickt.

Habt ihr jetzt schon Ideen nach eurer Arbeit, welche Strukturen das sein könnten?

FD: Der Raum als dritter Partner war in diesem Prozess sehr wichtig, weil eine freie Materialerkundung möglich ist, ohne dass Material gesammelt und dann von der Kursleitung allein zu Hause „umgeformt“ wird, zum Beispiel von einer szenischen Improvisation in eine Textform. Nicht immer, aber manchmal entsteht dann bei den Kindern der Eindruck, das Geschriebene habe nichts mehr mit ihnen, mit ihrer Idee zu tun.

KG: Prinzipiell ist es super, solche Projekte an Schulen anzudocken. Die Kinder äußerten oft: „Wenn das nicht an der Schule wäre, hätte ich daran nicht teilnehmen können, meine Eltern hätten mich nicht fahren

können.“ In der Schule werden auch die Kinder erreicht, die sonst keinen Zugang haben zu künstlerischen Projekten in ihrer Freizeit. Allerdings: Du befindest dich dann auch in der „Struktur“, im „System“ Schule. Das bedeutet: ein Dreiviertelstundentakt, vorgegeben von der Klingel. Die Struktur ist so stark, dass dieses „Rauskommen“ und „in etwas Gehen“, was anders und freier ist, manchmal sehr schwer fällt. Einen festen Raum und einen Nachmittagszeitraum zu haben, in dem sonst keiner mehr in der Schule war und deswegen auch passieren konnte was wollte – das war unsere Chance. Auch weil wir über längere Zeiträume arbeiten und die Objekte stehen lassen konnten. Der Raum musste nicht nach jeder Stunde so aussehen wie vorher. Wir konnten diese „Struktur Schule“ mit ihrem 45-Minuten-Takt, ihren großen Gruppen und Bewertungssystemen tatsächlich ein bisschen aufbrechen.

Und es gab noch eine andere Ebene, auf der die übliche Ordnung der Dinge in der Schule durchbrochen wurde in eurem Abenteuerparcours. Ihr habt dem – teilweise spröden – Material andere Namen gegeben ...

KG: „OHA“ war ursprünglich die Abkürzung für unsere „Organisation zur Herstellung von Abenteuern“. Dann wurde das Atelier der „OHA-Raum“ und die Kinder haben diesen Namen für sich in Besitz genommen und vereinnahmt mit Erfindungen wie „Wir machen heute OHA!“ oder wir testeten „OHA-Getränke“. Selbst beim Abbau haben sie kleine Kugeln aus Klebeband geformt: die „OHA-Bälle“...

FD: Ganz am Anfang, als ich durch die Klassen gegangen bin, habe ich behauptet: „Ich bin Abenteuerforscherin und wir haben einen Raum, in den ihr kommen könnt, um gemeinsam mit uns Abenteuer zu erforschen und zu erfinden, die eure Schule braucht.“ Nach diesem Anfang haben wir das nie wieder erwähnt, dass wir Abenteuerforscherinnen sind.

Vielleicht wart ihr das dann einfach?

FD: Ich glaube, auch weil dieser Raum es war, brauchte die Verwandlung nicht mehr über uns zu geschehen.

Interview

Laura Werres
Theaterpädagogin, Projektleiterin
Jugendbereich RambaZamba Theater

120



OHAVCA
LLAVE

OHA – Assoziationen * Organisation zur Herstellung von Abenteuern*

Ein Dialog über die Kunst, szenisch zu forschen

Laura Werres: Kristin Grün, in Hildesheim ausgebildete Kulturwissenschaftlerin, und Friederike Dunger, ebenfalls Kulturwissenschaftlerin und an der UdK ausgebildete Theaterpädagogin, erforschten ein dreiviertel Jahr im Rahmen ihres Stipendiums *Max – Artists in Residence an Grundschulen* in der Lisa-Tetzner-Schule in Südneukölln mit Schüler*innen der 4. Klassen szenisch und ästhetisch „Abenteurer“. Mehrmals wöchentlich öffneten die Künstlerinnen nachmittags ihr Atelier zur gemeinsamen Arbeit mit den Kindern. Als „Organisation zur Herstellung von Abenteuern“ (OHA) verwandelten sie den „OHA-Raum“ in einen Abenteuerort, an dem selbstständig, unbenotet und ohne Zeitdruck mit Material experimentiert und Abenteuer gesucht werden konnte(n). Im Juni 2017 lud die OHA-AG das Publikum ein, ihre Abenteuererfindungen in einem Parcours im OHA-Raum und in den angrenzenden Schulfluren auszuprobieren und selbst abenteuerliche Erfahrungen zu machen.

Nehmen wir eine Frage als Ausgangspunkt: Was ist an diesem Projekt noch Theater?

Ute Pinkert: In der Theaterpädagogik haben wir es ja immer mit der Problematik zu tun, dass am Ende etwas veröffentlicht werden muss, das vor einem Publikum bestehen kann. Zwar wissen wir, dass sich Kreativität nur in Freiräumen entfalten kann, weshalb wir uns viel mit den Möglichkeiten der Rahmung von Situationen und Räumen beschäftigen, aber der Aufführungsdruck engt diese Freiräume schnell

auch wieder ein. Hier bieten Ansätze der ästhetischen Forschung (Helga Kämpf-Jansen) und der szenischen Forschung (Sibylle Peters) gute Auswege. Beide haben im Atelier von Friederike Dunger und Kristin Grün eine Rolle gespielt: Die ästhetische Forschung zeigt sich im starken Materialbezug und der Fokussierung auf bildnerische und konstruktive Momente. Die szenische Forschung, wie sie vor allem Sibylle Peters im Forschungstheater Hamburg entwickelt hat, findet sich im Anknüpfen an die Wünsche der Kinder (nach Abenteuern) und der Rahmung des Ateliers als „Organisation zur Herstellung von Abenteuern“. Diese Rahmung erzeugt im gelingenden Fall ein „Unwahrscheinlichkeitsfeld“, das es allen Beteiligten ermöglicht, in ein performatives Rollenspiel einzutreten. Das ist in gewissem Sinne Theater, denn die Akteure handeln anders, als es ihre soziale Rolle eigentlich vorsieht. Dass die Kinder so oft erwähnen, dass sie Spaß hatten, und die Beschreibungen der verrückten Aktionen sind ein Hinweis darauf, dass das performative Rollenspiel hier seine Funktion erfüllt hat ... Das Unwahrscheinlichkeitsfeld macht auch eine strukturelle Verbindung zwischen Forschungsprozess und Präsentation möglich: Es lag deshalb sozusagen in der „Natur der Sache“, dass die Zuschauer unmittelbar in das Abenteuer-Erleben einbezogen wurden.

LW: Du sprichst von „performativem Rollenspiel“. Worin unterscheidet es sich vom konventionellen Rollenspiel, wie wir es aus dem Theater kennen?

UP: Wie Sibylle Peters es beschrieben hat, orientieren sich die Rollen im performativen Rollenspiel nicht an fiktiven Figuren, sondern an der wirklichen Situation, die aber eben durch den Wunsch eine Verschiebung erfährt: Im Atelier von Friederike und Kristin wurden die Kinder zu Mitgliedern einer Organisation (zur Erfindung von Abenteuern), und in dieser Funktion waren ihnen andere Aktionen und Handlungsmöglichkeiten erlaubt, als sie die Alltagssituation normalerweise vorsieht. Das Repertoire, aus dem sich das performative Rollenspiel bedient, stammt damit eher aus dem Fundus sozialer Rollen (wie zum Beispiel Laborarbeiter*in, Versuchsleiter*in, Gästebetreuer*in), nur dass diese ein Stück weit „unwahrscheinlich“ gemacht werden. Meiner

Beobachtung nach knüpft das performative Rollenspiel weniger an die mimetische Verwandlung an (wie im fiktiven Rollenspiel), sondern eher an andere Spielformen wie das Explorationsspiel. Deshalb ist der hier beschriebene methodische Weg auch ein anderer: Es geht kaum um Verwandlung oder um das Training der dafür erforderlichen Fähigkeiten (wie zum Beispiel Beweglichkeit, Stimmeneinsatz), sondern in erster Linie um die Fähigkeit zur Erkundung von „Welt“. Insofern spielt es eine sehr große Rolle, in welcher Form diese „Welt“ den Kindern entgegenkommt. Oft sind es dann, wie ja auch im vorliegenden Atelier, bestimmte Materialien oder Objekte, die den Kindern zur zunächst ganz sinnlichen Erkundung zur Verfügung gestellt werden.

UP: *Du warst an diesem Arbeitsprozess näher dran als ich. Wie hat diese sinnliche Erkundung stattgefunden?*

LW: Sowohl für das „Herstellen“ als auch für das „Erleben“ von Abenteuern waren in den Proben- und Forschungsprozessen wie auch in den Aufführungen alle Sinne gefragt. Mit der ersten Gruppe sammelten die beiden Künstlerinnen noch auf verbaler Ebene inhaltliche Ideen: Wo in der Schule und im Alltag erlebt ihr Abenteuer? Welche Abenteuer kann die Schule gebrauchen? Nach und nach brachten die Künstlerinnen immer mehr konkretes Material wie Bretter, Stoff, Farben, einen Beamer, ein Aquarium, Zutaten für Mix-Getränke, einen Laptop mit Schneideprogramm u. v. m. in den OHA-Raum, als Basis für die Abenteuererfindungen. Die kleinen Gespräche, um die Verwandlungsvorhaben zu besprechen oder zu konzipieren, fanden immer seltener statt. Statt des Sprechens und Denkens wurden das Machen und die Sinne, der konkrete und gleichzeitig assoziative Umgang mit dem Material, zum Ausgangspunkt für die Abenteuererfindungen. Alles wurde auf die Möglichkeit zum Abenteuer hin untersucht und probiert: Kissen wurden seziiert, bis ihr bauschiger Inhalt als Schnee durch die Luft und auf die Haut flog, verschiedene Materialien und Farben wurden in hell erleuchtetem Wasser in einem Aquarium aufgelöst, aus Latten und weißem Stoff wurde eine Hütte gebaut, aus Säften, Sahne und anderen trinkbaren Dingen wurden OHA-Getränke gemischt, aus rotem Faden, Reißzwecken und kleinen Glöckchen wurde ein „Laser“



im Flur gespannt, der bei Berührung klingelte. Mit all ihren Sinnen konnten sich die Kinder im OHA-Raum an verschiedenes Material „herantasten“, es im wahrsten Sinne des Wortes „probieren“, es mit anderem Material mischen, mit Licht, Ton oder technischen Hilfsmitteln wie Fön oder Ventilator in Bewegung setzen.

Hier fand sich eine Herangehensweise, die sowohl in Schule und Forschung als auch im dramatischen Theaterspiel ungewöhnlich ist:

Neben dem in der üblichen Vernunftordnung bevorzugten Schauen und Hören waren alle Sinne gefragt, und die Nahsinne, insbesondere das Tasten, bekamen einen sehr hohen Stellenwert. In welchem (Forschungs-)Bereich in der Schule können sonst Geist und Körper so umfassende (Lern-)Erfahrungen machen?

UP: Gerade aus theatraler Perspektive ist es interessant, wie aus diesen beschriebenen Erkundungen szenische Arrangements gebaut wurden. Sibylle Peters spricht ja explizit von szenischer Forschung – das heißt, dass hier die Szene, also die Zuweisung der Spielaktionen zu performativen Rollen, und die Einbettung des erkundenden Spielens in Raum, Zeit und Kontext eine große Rolle spielen. Wie sind die beiden Künstlerinnen hier vorgegangen?

LW: Die performativen Rollen der Kinder ergaben sich ganz organisch aus der Notwendigkeit des erforschten Materials. Nach der Phase der Materialerkundung, Mischung und Anordnung wurden, so die Künstlerinnen im Interview, immer wieder Zeitpunkte bestimmt, wann eine „Abenteuererfindung“ (vorläufig) fertig war, um in der ersten kleinen Öffentlichkeit der Mitschüler*innen getestet zu werden. Dabei traten die Kinder der OHA-AG erst einmal als „Erfinder*innen“ auf. Sie zeigten und präsentierten ihre Materialkonstruktion und luden ein, diese auszuprobieren. Die Rückmeldungen der Testpersonen und der beiden Künstler*innen dienten als Reibungsfläche, um zu den Erfindungen passende, performative Rollen und Texte zu entwickeln und beim Publikum den größtmöglichen Abenteuerfaktor zu erzielen. Durch die Anordnung der gesamten Präsentation als Parcours waren die unterschiedlichen Erfindungen räumlich voneinander getrennt: Aus jeder Erfindung entstand eine eigene Szene mit passendem Umfeld. Die

OHA-Getränke, mit den Kindern in der Rolle der Gastgeber*innen, wurden beispielsweise auf einer Art Tresen präsentiert, an den sich das Publikum wie in einer Bar setzen konnte. Für den Schneeraum, der abgetrennt war durch einen dicken, durchsichtigen Vorhang, lag ein Schutzanzug bereit. Gemütlich konnten die Teams aus jeweils zwei Zuschauer*innen dort drin mit der Erfinderin sitzen, die mit einem Fön Flocken durch die Luft wirbelte und zur Berührung des „Schnees“ ermutigte. Der zentrale Challenge-Tisch verband die einzelnen Szenen, er war Startpunkt für jedes Abenteuer.

UP: Und wie ging es den Zuschauenden dabei? Wie wurde deren Aufmerksamkeit gelenkt?

LW: Im Abenteuerparcours wurde durch die Ankündigung, „gleich Abenteuer zu erleben“, und verschiedene theatrale Setzungen wie schriftliche (Um-)Benennungen von Räumen oder Gegenständen („OHA-Raum“, „Challenge-Tisch“, „Zauber-Wasser“, „Laser“...) der Erlebnis- und Erwartungshorizont auf das Abenteuer gelenkt. Im Publikum wiederholte sich die forschende Position: Auch hier wurden alle Sinne als Werkzeuge gebraucht, um Abenteuer zu erleben und auch, um den Grad der Abenteuerlichkeit zu messen. Durch das „Abdecken“ bzw. Verringern einiger Sinne (Ohrenschützer, Augenbinde) wurde bei den Zuschauer*innen die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit auf einzelne Sinne gelenkt (z. B. Geschmack). Es ergab sich eine gleichzeitig zielgerichtete und offene Dramaturgie: „Du wirst gleich Abenteuer erleben“ – wie sich das anfühlt, was von dem Erlebten abenteuerlich war, blieb subjektiv und war nicht Teil des begleitenden Narratives. Die Kinder lernen in der Theaterforschung, all ihren Sinnen und damit auch ihrem Körper zu vertrauen. Intuition, persönlich-assoziatives Interesse und eine Wahrnehmung durch Tasten und „Machen“ mit den Händen stehen bei der Materialerkundung und Anordnung im Vordergrund. Besonders die Verbindung des „unwahrscheinlichen“, phantasievollen Vorhabens mit dem sinnlichen, konkreten Erleben scheint einen Raum für natürliche Neugier und Kreativität zu öffnen. Durch die gemeinsame Materialerkundung und die Notwendigkeit, schon früh während des Prozesses immer wieder Testpublikum

einzuladen, konnten die Kinder in der OHA-AG lernen, ihre Ideen zu teilen, sich eigene Erlebnis- und Erfahrungsprozesse bewusst und diese dann transparent zu machen.

LW: Wie die Interviews der Kinder gezeigt haben, waren die „OHA-Erfahrungen“ für sie sehr intensiv. Denkst du, dass so ein Projekt letztlich auch die Schule verändern kann?

UP: Das ist immer schwer zu sagen, weil so ein Veränderungsprozess ja niemals monokausal abläuft. Aber ich denke, letztlich ist es so. Denn offenbar ist es hier gelungen, dass die Kinder diesen Atelierraum als den ihren in Besitz genommen haben und darin Erfahrungen von Selbstwirksamkeit machen konnten.

Wenn die Kinder sagen, dass sie sich wie „Bauarbeiter in der Schule“ (Interview) erleben, bezieht sich das nicht nur auf ihr buchstäbliches Tun im Atelier, sondern auch darauf, dass so ein Atelier auf das System Schule zurückwirkt, indem die Kinder die Erfahrungen aus dem Atelierraum in die Schule hineintragen und sie – bei Bereitschaft der verantwortlichen Akteure – damit letztlich Stück für Stück ein wenig „umbauen“. Das Atelier bildet hier einen dritten Raum – zwischen der Institution Schule, dem Alltag und der Kunst –, in dem auf performative Weise, also im Produzieren selbst, neue Formen der Beziehung erprobt werden. Und die Erfahrung dieser Beziehungsqualität ist es, die meiner Meinung nach die stärkste Wirkung auf die Kinder und ihre Umgebung hat.

LW: Was meinst du mit dieser Beziehungsqualität?

UP: Ich würde aus der Fülle der möglichen Bezeichnungen für diese Qualität der Beziehung gern auf den Begriff der Resonanz zurückgreifen, wie ihn Hartmut Rosa kürzlich in seinem Buch ausgearbeitet hat: Rosa begreift Resonanz als eine „spezifische Weise des In-Beziehung-Tretens zwischen Subjekt und Welt“, in der sie sich wechselseitig so berühren, dass sie aufeinander antworten, zugleich aber auch mit eigener Stimme sprechen.¹ Im kunstpädagogischen Kontext wird manchmal auch von „dialogischen“ Beziehungen gesprochen. Diese

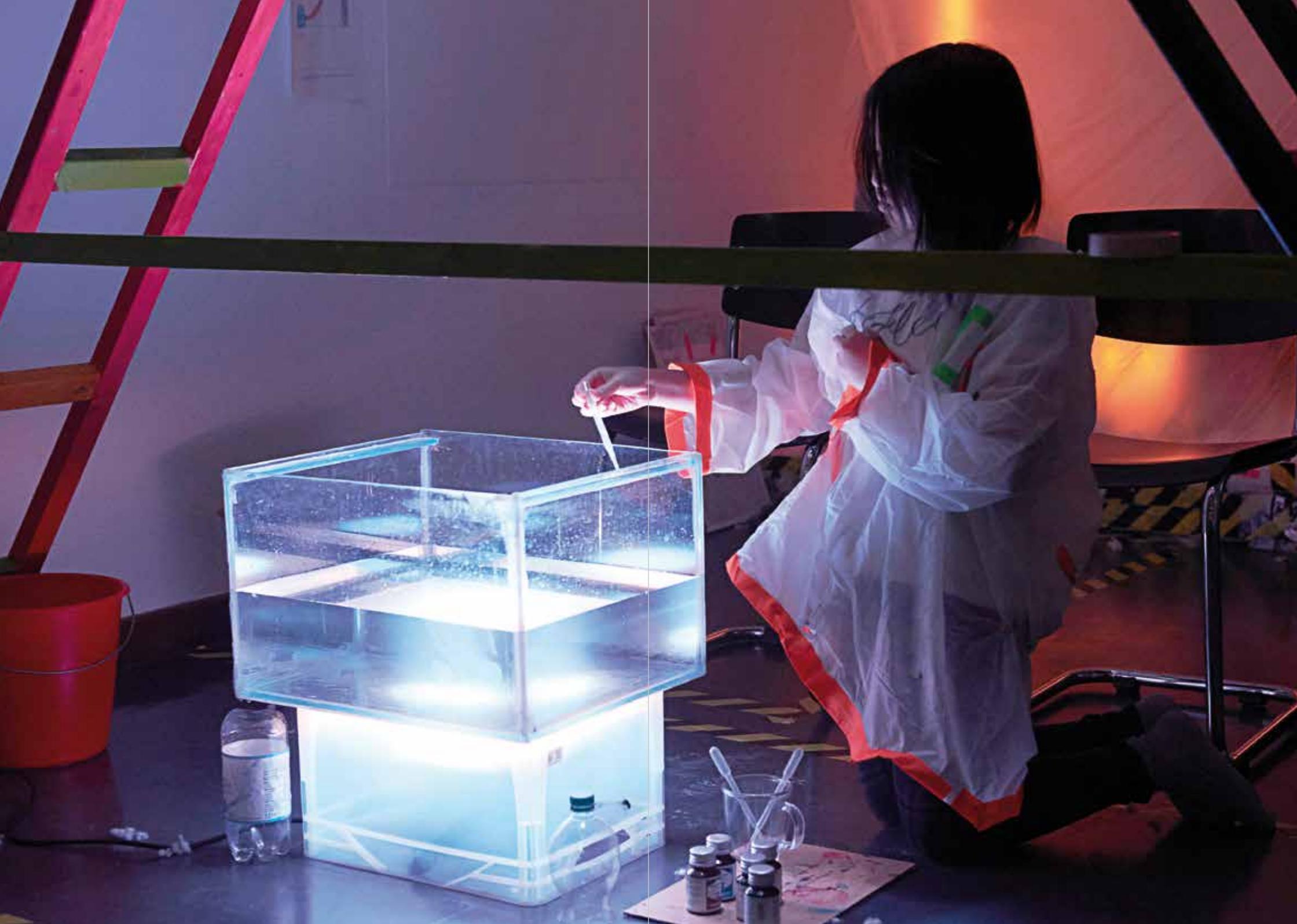
setzen übrigens, wie oben beschrieben, immer eine sehr sinnliche Annäherung an das Material voraus. Entscheidend ist jedoch, dass hier von einer prinzipiellen Unverfügbarkeit ausgegangen wird: Es geht nicht um Aneignung im Sinne eines Zueigen-Machens, sondern um ein Lauschen und Antworten auf ein Phänomen oder auch ein Subjekt, das ich nicht abwehre, aber auch nicht vereinnahme. Das ist ein hochkomplexes und sehr aktuelles Thema, wie ich finde.

LW: Der Begriff der Resonanz macht für mich das wechselseitige Inspirieren und „zum Klingen Bringen“ von Material, Raum, Schüler*innen, Künstler*innen/Kunstvermittler*innen und Publikum extrem anschaulich. Werden denn mit der Resonanz, dem gegenseitigen In-(diegleiche-)Schwingung-Versetzen und gleichzeitigem individuellen Ausdruck sowohl Beziehungen auf der zwischenmenschlichen Ebene als auch Beziehungen zwischen Mensch und Material, zwischen Schüler*innen und Erfindungen beschrieben?

Beziehst du deine These der starken Wirksamkeit von Beziehungsqualitäten vor allem auf die Verbindung zwischen Mensch und Material/Raum, oder auch auf die zwischenmenschliche Ebene?

UP: In dieser Qualität wird nicht grundsätzlich unterschieden zwischen Dingen und Menschen, was zu einer ganz anderen Stellung der Phänomene der so genannten Umwelt führt. Aber natürlich interessieren mich und Kolleg*innen, die dazu forschen, dabei vor allem die Beziehungen zwischen Menschen. Das ist sicher auch unserem Theaterblick geschuldet.

LW: Interessant ist diese zwischenmenschliche und gemeinschaftliche Dimension der gemeinsamen Atelierarbeit besonders im Schulkontext ja auch in Bezug auf Formen des Lernens und auf das Wissen, das dabei entsteht. Oft geht es in der Schule darum, individuelles Wissen anzuhäufen, das dann einzeln bewertet wird. In kollektiven künstlerischen Prozessen wie diesem, in dem auch die Grenzen zwischen Lernenden und Lehrenden verschwimmen, kann die entstehende Erkenntnis auch als „kollektives Wissen“ beschrieben werden. Dieses entsteht nach Etienne Wenger vor allem in zirkulären Lerngemein-



schaften, die sich auf gleicher Ebene um eine Thematik herum vernetzen. In diesen ursprünglich zur Erzeugung künstlicher Intelligenz erforschten „Communities of Practice“ gibt sich die Gruppe selbst Struktur und Kommunikationswege und speist Wissen in die Gemeinschaft ein, anderes Wissen wird „entnommen“, ein Austausch entsteht.² Mira Sack hebt für die „Communities of Practice“ in theaterpädagogischen Prozessen hervor, dass Bildungsprozesse hier zu einem sozialen Geschehen werden, die „neben dem eigenen Selbst-Welt-Bezug immer auch ein gesellschaftlich situiertes Verhältnis zur Welt“ erzeugen.³

UP: Welche Bedingungen sind günstig für Beziehungen von Resonanz und die Suche nach kollektivem Wissen?

LW: Ausgangspunkt für resonante Beziehungen in der Theaterforschung scheinen ein gemeinsames – oder gewecktes – Interesse und die Neugier zu sein, sich gemeinsam forschend in einen Unwahrscheinlichkeitsraum zu begeben. Neugier und die Idee, *gemeinsam* mit den Teilnehmenden ein Thema oder Phänomen zu erforschen, sind wichtig als Grundhaltung der Projektleitung.

UP: Es gehört auch viel Mut dazu, sich als verantwortliche Leitung auf so eine Offenheit einzulassen. Friederike Dunger und Kristin Grün haben diesen glücklicherweise im OHA-Projekt aufgebracht!

LW: Das Bild von Menschen, die gemeinsam auf einem Trampolin springen, könnte den Prozess beschreiben – gemeinsam nutzen sie den Schwung, um ein Phänomen zu erblicken, das über ihren Köpfen liegt. Ihr Rhythmus kann unterschiedlich sein, und doch verhilft ihnen der Schwung der Anderen zu neuer Erkenntnis.

Der ausschließlich für die OHA-AG genutzte, konkrete Raum mit seinem Reichtum an (Alltags-)Material wurde in diesem Projekt zu einem „dritten Partner“. Die Kinder begegneten sich gegenseitig zumindest teilweise in einer resonanten Beziehung und konnten diese auch zum Material und zum Raum entwickeln. Grundlegend war dabei, dass sie den Raum so wieder vorfinden konnten, wie sie ihn verlassen hatten – ihr Material wurde in der Zwischenzeit nicht verändert. Wichtig war auch die Freiheit, nachmittags in einem zeitlichen Rahmen zu arbeiten,

der nicht von der Schulklingel bestimmt wurde, sowie die Freiheit, Kinder für die OHA-AG auswählen zu können und keine Noten vergeben zu müssen.

LW: Hat Max – Artists in Residence an Grundschulen Potential, nicht nur in die Schule hinein, sondern auch bis in die Gesellschaft hinaus zu wirken?

UP: Den Schilderungen der Leiterinnen und der Kinder zufolge leben die Kinder hier ganz elementare und drängende Bedürfnisse aus. Aber was geschieht mit diesen Bedürfnissen, wenn es solche Ateliers nicht gibt? Wie können insbesondere Kinder und Jugendliche diese Bedürfnisse nach resonanten Beziehungen zu den Dingen, zueinander und natürlich zu sich selbst, die Bedürfnisse nach Erfahrungen von Selbstwirksamkeit befriedigen? Wir sind in der Pädagogik meist damit beschäftigt, Inhalte und Verfahren zu generieren, mittels derer etwas vermittelt werden kann, und mit dieser guten Absicht werden nach und nach alle Räume, auch diejenigen des informellen Lernens, pädagogisch besetzt. Begriffe wie „Leere“, „Lauschen“, „Risiko“ und „Eigensinn“ sind sehr unpopulär. Die gesellschaftliche Seite des Problems ist, dass es ganz buchstäblich kaum noch ungenutzte Räume gibt, in denen sich ohne Erwartung und Kontrolle eine kulturelle Praxis von Kindern und Jugendlichen entfalten kann. Dies wurde beispielsweise im Projekt *Junge Pächter* deutlich, das nach drei Jahren auslief, weil es immer schwieriger wurde, erschwingliche ungenutzte Ladenlokale zu finden (vgl. www.junge-paechter.de). Dabei wäre es doch sehr spannend, hier eine Zusammenarbeit zu stiften und darüber nachzudenken, wie die Projekte der *Jungen Pächter* in den Ateliers der Grundschulen vorbereitet werden könnten.

LW: Vielleicht gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Grad an Unwahrscheinlichkeit, mit dem die ästhetische und szenische Forschung „nach innen“ in die Institution hinein fragt (z. B. nach Abenteuern in der Schule), und dem Grad der Wirkung, die ein solches Projekt nach außen entfaltet? Der Umstand, dass Erwachsene (auf den ersten Blick den Lehrer*innen nicht unähnliche Personen) die Kinder ernsthaft auffordern mitzumachen, und somit selbst an ein mögliches Gelingen

ihrer behaupteten Unwahrscheinlichkeit glauben *müssen*, erzeugt bereits eine enorme Anziehungskraft.

Im Atelier von Friederike Dunger und Kristin Grün wurde das Abwegige, das Unwahrscheinliche der Schule gesucht in einem gemeinsamen künstlerischen Forschungsprozess mit den Kindern und dann auch mit dem Publikum. Die Fragestellung war nicht logisch, die Ergebnisse sind nicht objektiv, im Gegenteil. Aber genau das ist auch der Sinn dieser Forschung, die letztendlich den Mensch und sein Inneres in ihr Blickfeld nimmt.

Im Aufeinandertreffen der Assoziationsfelder Schule (u. a. Alltag, Bewertung, Konkurrenz) und Abenteuer (Freiheit, Aufregung, Spiel) in einem „dritten Raum“ liegt das Potenzial dieser Unternehmung, großes Potential – möglicherweise sogar im Sinne von Michel Foucaults „Heterotopien“, als Räume, die in besonderer Weise gesellschaftliche Verhältnisse reflektieren, indem sie sie umkehren.

¹ Vgl. Rosa, Hartmut: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin 2016, S. 285.

² Vgl. <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> [19.09.2017].

³ Vgl. Sack, Mira: Soziale Bande – Bildung und Bindung in der theaterpädagogischen „community of practice“. In: Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung. Herausgegeben von Ute Pinkert, Schibri-Verlag 2014, S. 142.

Autorinnen

Auf Basis des vorangegangenen Interviews entstand zwischen Laura Werres und Dr. Ute Pinkert, Professorin für Theaterpädagogik an der Universität der Künste Berlin, eine theaterwissenschaftliche Betrachtung in Form eines E-Mail-Austauschs.



Atelier Rubén González Escudero

Carl-Kraemer-Schule, Berlin



Rubén González Escudero (Madrid 1979) machte 2007 seinen Masterabschluss in Fine Arts an der Universidad Complutense de Madrid. Seitdem lebt er in Berlin. Er stellte seine Arbeit in Madrid, Berlin, Palma de Mallorca, New York, Kopenhagen, Zürich und bei Festivals wie *Under the subway video art night*, *Loop Barcelona* und *Manifesta XI* vor. Dieses Jahr präsentierte er im Radioprogramm der *documenta 14* einen Sound-Beitrag.

Zur Arbeit im Atelier

Erste Begegnung mit dem Raum: Ein altes Büro der Sozialarbeit.
Erste Handlung: Ich weiß den Raum und mache ihn so zu einem veränderbaren Raum. Erste Begegnung mit den Kindern: In meinem Kino zeige ich einen Film von meiner Arbeit. Erste Reaktionen: „Cool, wie viele ‚Likes‘ hast du auf YouTube?“

Ersten Ideen:

- Atelier in Arbeitsplätze unterteilen.
- Die Interessen der Kinder herausfinden, um dann ins Arbeiten zu kommen.

Probleme:

- Starre Strukturen: Stunden und Lehrpläne, Stundenaufbau etc.
- Viel Interesse seitens der Lehrer und Erzieher, aber des Projekt wird missverstanden: es passe nicht.
- Schwierigkeiten, etwas an der Schule zu vereinbaren.

Ich fange an, mit den Kunstexperten zu arbeiten. Idee der Kinder: Ein Film über „Die Schule der Zukunft“.

Neue Probleme:

- Der Platz ist zu klein für eine Klasse.
- Die Lehrer stornieren die Termine.
- Oft weiß ich nicht, was sonst an der Schule passiert. Manchmal fühle ich mich wie ein Gespenst.
- Es ist schwierig, mich auf meine eigene Arbeit zu konzentrieren.
- Andere nutzen das Atelier ohne Erlaubnis.

Neue Pläne:

- Die Willkommensklasse hat keinen Kunstunterricht. Die Lehrerin „bucht“ zwei Stunden pro Woche bei mir.
- Ich erhalte einen exklusiven Schlüssel für mein Atelier.
- Ich darf andere Klassenräume als Erweiterung meines Ateliers nutzen.

Entwicklung:

- Ich gebe den Schülern der Willkommensklasse ein Skizzenbuch.
- Ich fange endlich mit meiner eigenen Arbeit an.

Schlusszene:

- Ein Erzieher übernimmt das Projekt der Kunstexperten und storniert alles Erarbeitete. Er akzeptiert die Ideen der Kinder nicht.

Schließlich:

- Kunstfestival an der Schule: Die verschiedenen Werke der Schüler und meine Arbeit werden gezeigt. Das Werk der Willkommensklasse ist ein kleiner Film, der fast ganz von ihnen entwickelt wurde.

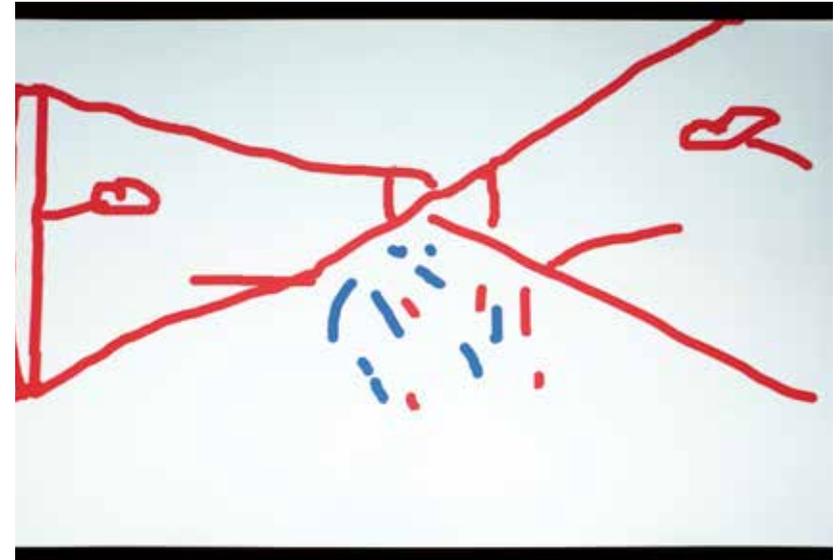
Schlussfolgerungen:

- Ich lerne neue Arbeitsmethoden kennen.

Beste Momente:

- Der erste Tag, an dem die Kinder reinkommen und beginnen, eigenständig zu arbeiten.
- Der Tag, an dem ich mit den Kindern in den Musikraum gegangen bin.
- Was sollen wir machen?
- Was wollt ihr machen?

Glitzern in den Augen. Selbst als es zur Pause klingelte, wollten sie das Zimmer nicht verlassen.



Atelier Friederike Dunger und Kristin Grün

Lisa-Tetzner-Grundschule, Berlin



Friederike Dunger arbeitet als freie Theaterpädagogin in Berlin, u. a. als freie Mitarbeiterin im GRIPS Theater, an der Jungen Deutschen Oper und in Projekten des FUNDUS Theaters Hamburg. Sie studierte Kulturwissenschaften und Ästhetische Praxis an der Universität Hildesheim mit Schwerpunkt Theater und Musik sowie Theaterpädagogik MA an der UdK Berlin.

Kristin Grün ist freie Theatermacherin, spezialisiert auf Performance-theater mit Kindern und Jugendlichen und arbeitet in verschiedenen Projekten alleine, mit ihrem Kollektiv *KLUB KIRSCHROT* oder gemeinsam mit anderen Künstler*innen und Theatern. Sie hat Kulturwissenschaften und Ästhetische Praxis an der Universität Hildesheim mit Schwerpunkt Theater und Bildende Kunst studiert.

OHA?!

Das Atelier in der Lisa-Tetzner-Grundschule war unsere Zentrale für die „Organisation zur Herstellung von Abenteuern“, kurz OHA genannt. Unser Vorschlag, Abenteuer zu erkunden, stieß bei den Kindern der 3. und 4. Klassen auf große Zustimmung. Sie hatten unzählige Abenteuererfahrungen parat: „zu Rewe gehen“, „Schokoküsse ohne Hände essen“, einen „Spieltag“ einlegen oder „etwas mit Strom bauen“, „man erlebt mindestens 100 solcher Abenteuer am Tag“. Da die wenigsten davon in der Schule stattzufinden schienen, wollten wir welche für diesen Kontext erfinden und mit möglichst vielen Kindern testen. Die Kriterien waren: Spaß, Spannung, niemals aufgeben und ein Team sein. Diese Vorstellungen der Kinder flossen in unsere Erfindungen ein. Nach und nach wurde das Atelier mit dem Begehren der Kinder nach Erlebnissen und gestalterischem Ausdruck belegt. Die Kinder sind Experten für Spielideen und lustvolle Veränderungen ihres alltäglichen Schulraumes. Ihre Ideen verbanden sich mit unseren eigenen Interessen an urban games, life art und interaktiven Performance-Formaten. Gemeinsam suchten wir nach spielerischen Settings und Situationen, die Schüler*innen und Lehrer*innen im Schulraum dazu auffordern, ungewohnten Handlungen nachzugehen – Abenteuer zu erleben.

Diese Prozesse des Planens und Diskutierens, der Austausch von Ideen und das Weiterentwickeln von Erfindungsentwürfen machte unsere gemeinsame künstlerische Arbeit mit den Kindern aus. Je länger dies stattfand, desto mehr wurde das Atelier auch der Raum der Kinder. Sie spezialisierten sich in kleinen Gruppen auf bestimmte Abenteuererfindungen, arbeiteten an diesen von Woche zu Woche weiter und entwickelten ganz eigene Arbeitsroutinen und Expertisen. Unsere Aufgaben bestanden in der Materialbeschaffung, Hilfestellung bei handwerklichen Fragen und dem abschließenden Inszenieren der beispielbaren Installationen für ein Abenteuer-Testpublikum. Das Atelier wurde zu einem unersetzlichen Partner in diesem Prozess: Der Raum moderierte und verkörperte, was zu tun war, auf welchem Arbeitsstand wir gerade waren, welches Material fehlte und wo die Grenzen des Machbaren lagen. Feedback, Aushandlungen und Entscheidungen, die sonst in reflektierenden Gesprächen (wie Stundenvor- und -nachbereitungen) meist durch Erwachsene bestimmt werden, gab stattdessen der gemeinsame, kontinuierliche Arbeitsraum von sich aus und für alle sichtbar und veränderbar vor.



Atelier David Iselin-Ricketts

Evangelische Schule Neuruppin



David Iselin-Ricketts wurde 1987 in Keene, NH, USA geboren und wuchs in New England und Kalifornien auf. 2014 schloss er sein Kunststudium an der Universität der Künste in Berlin ab. Seit 2010 lebt und arbeitet er als bildender Künstler in Berlin. Er nahm 2015 an den *Re:sidency oyo* in Litauen teil und war 2016/17 Stipendiat der Stiftung für Futuristische Forschung.

Bildungs-Simulacra

Ich habe mich bei *Max – Artists in Residence an Grundschulen* bemüht, das Oppositionsschema Lehrer – Künstler, Atelier – Klassenzimmer, Freie Kunst – Bildung zu unterlaufen und zugleich eine problematisierte Verschränkung dieser Komplexe gesucht. Ich bin dabei zu dem Neologismus „Bildungs-Simulacra“ gekommen. Zur Verdeutlichung meines Ansatzes habe ich die Möbel eines Klassenzimmers für das Atelier übernommen, diese aber um DDR-Zaunelemente ergänzt und mit ihnen den Raum unterteilt. Die Schüler_innen und ich tragen Hemden der Brandenburgischen Männerkleidungsmarke Camp David, die wir als Kittel bzw. Uniformen nutzen. Außerdem haben wir Körperkulpturen entworfen, die unsere Anwesenheit doppeln. Die Forcierung und das gleichzeitige Untergraben des Ateliers/Klassenzimmers als ein Repräsentationsdispositiv schließen dessen Funktion als mysteriös heterotopischen Raum des Werdens oder autonomen Handelns nicht aus, sondern sollen die fragilen „kreativen“ Prozesse vor zu viel Transparenz und metaphysischer Vereinnahmung schützen. Die von mir geforderte „als ob“-Haltung haben die Schüler_innen mühelos übernommen, als eine Art Spiel. In dieser spielerischen Tätigkeit sah ich eine Aktualisierung des Begriffs des Bildungs-Simulacrams. Das Spielen, eben gerade das Nachspielen, produziert Bilder und Handlungsfelder, welche sich weitgehend von inneren Prämissen, Referenzen und Vorbildern entkoppeln können. Dabei kann es zu „produktiven“ Missverständnissen kommen, die nicht nur in Bezug auf Form oder Inhalt, sondern häufiger und stärker ausgeprägt auch in Bezug auf Einstellungen wirken – so kommt meine eigene künstlerische Strategie nicht ganz ohne Ironie aus; umgekehrt konnte ich der

pragmatischen, sachlichen aber doch humorvollen Einstellung der Schüler_innen viel abgewinnen, zum Beispiel den „vier Maximen des ‚Neoliberal Child‘“: 1. Kunst ist ein Zauberwort. 2. Kunst ist eine leicht gefälschte Währung, die sich gegen Aufmerksamkeit und Liebe eintauschen lässt. 3. Kein Projekt muss zu Ende realisiert werden, Potential darzustellen ist alles (never grow up!). 4. Jeder bastelt sich selber selbst.



Christoph Medicus

Picasso Grundschule, Berlin



Christoph Medicus studierte Kunst und Philosophie in Mainz, Leipzig und Berlin. Neben regelmäßigen Ausstellungsbeteiligungen (2017 u. a. im Künstlerhaus Saarbrücken, im Arp Museum Bahnhof Rolandseck und in der Galerie Schwartzsche Villa Berlin) entwirft er seit 2009 Veranstaltungen und Ausstellungsreihen für den Projektraum *Beta-kontext* in Berlin. Projekte entstehen dort im Austausch mit anderen Künstlern und Akteuren aus angrenzenden Bereichen.

Nach oben offen ...

Bis ganz nach oben, Quasimodo. Ich betrete einen Klangteppich aus Kinderstimmen. Lachen und Schreie dringen bis ins Dachgeschoss, in dem sich keine regulären Klassenräume befinden. Ein anderer Ort? Wer bin ich, wenn ich hier bin? Wer sind die dort? Beim Einzug begutachte ich das Schulgebäude und werde dabei selbst begutachtet. Kinder und andere Lehrer sehen mich Dinge in den Aufzug laden. Sie sind munterer, schneller, energiegeladener als ich. Mein erster Gedanke ist, ob hier alles Spiel sein könnte, ob hier fließend Lernen gelernt wird? Die ersten Wochen verbringe ich mit Vor- und Nachbereitungen, dann kommen die ersten Besucher ins Atelier. Was lasse ich stehen? Was räume ich lieber weg? Sie kommen selten allein, denn sie spielen in Gruppen. Um dauerhaft spielen zu können, werden also Partner gebraucht. Bin ich diesen Spielern gewachsen? Nehme ich mich ernst genug, um lachen zu können? Nehme ich sie ernst, indem ich meine eigene Rolle als Spielmacher ernst nehme? Plötzlich bin ich die Bank! Wir setzen uns auf den Boden und besprechen die Regeln: Wir sind hier gemeinsam und bewegen uns vorerst in Zeitlupe, damit sich keiner verletzt. Wir packen mit an, wenn es alleine nicht mehr weitergeht. Wir machen uns selber etwas vor und anderen etwas nach. Wir suchen untereinander immer wieder nach Augenhöhe, trainieren mit Werkzeugen. Wer etwas entdeckt, macht dies irgendwann auch öffentlich. Es ist kein Problem, wenn man sich bei den anderen etwas abschaut. Ich verteile die Einsätze, in einer von greller Klingel durchbrochenen Raumzeit. Es gibt Auslegungssachen, aber weder gutes noch schlechtes

Material. Alles ist hier möglicher Rohstoff. Dies muss ich als Spielbank zulassen, auf der Suche nach nächsten und eigenen Entscheidungen ... Und dann gibt es da noch die Waffen. Ein Akkuschrauber schreit: „Kunst oder Krieg!“ Ich verteile Schrauben und verweise aufs Holz. Wer hier Erwartungen spinnt, wird nicht fertig, aber auch das ist okay. Zu intim? Vieles bleibt liegen und hat trotzdem eine Berechtigung. Wenn nicht im Moment, dann für die Nachkommen. Daran sind alle beteiligt.



Atelier Anne Mundo

Meusebach-Grundschule Geltow



Anne Mundo studierte Freie Kunst/Malerei an der Kunsthochschule Berlin-Weißensee bei Prof. Katharina Grosse und bei Prof. Hanns Schimansky (Meisterschülerin). Parallel dazu: Theoriediplom bei Dr. Franziska Uhlig an der Bauhaus-Universität Weimar. Sie eröffnete ihren eigenen Projekt- und *GalerieRaum Anne Mundo* und beteiligt sich an Ausstellungen, u. a. im Literaturforum im Brecht-Haus, in der Galerie Inga Kondeyne und in der Galerie im Turm.

Zur Arbeit im Atelier

Mir war es wichtig, eine Anleitung für ein selbstständiges Arbeiten, für ein gemeinsames Schaffen und einen toleranten Umgang zu geben. Unsere Mittel dafür in der freien Kunst waren hauptsächlich die der Tuschemalerei und der chinesischen Kalligrafie.

Ausgangspunkt der Arbeit waren die wiederholbaren Grundübungen zum Erlernen der Pinselführung: Das sind unter anderem Kreise, Schildkröten, Blumen, Bambus, Zeichnungen von Krabben und die antiken Schriften.

Die damit eingeübte Konzentration auf die Gleichmäßigkeit der Linie wurde im weiteren Verlauf der Tuschemalerei, in einer Variation von fünf Graustufen, assoziativ und raumbildend auf das Reispapier aufgetragen.

Die Übungen entwickelten sich zu Darstellungen von Schiffen, Wasserfällen, Labyrinthen, Monstern und Herzen, zu Äpfeln, Burgen, Göttern und Schlangen. Im Experimentieren verselbstständigte sich der Ausdruck bis hin zum abstrakten Tuschefluss.

Die Kinder rieben und mischten Farben an, erforschten verschiedene Materialien und Zeichenpositionen. Wir malten auf dem Tisch, am Boden, Farbschicht auf Farbschicht an die Wände, draußen, am Feldrand, und zusammen auf einem Blatt Papier.

Beim Zeichnen erzeugten sie Klänge, sangen Lieder, lösten Rätsel, schrieben eigene Geschichten, trugen sie einander vor und erfanden eine rostige Zeitmaschine.

Zwei Tische standen in der Mitte des Raumes, Pinsel lagerten aufgereiht am Fenster, außerdem eine Pinselbank, Filz, Reibestein, eine grüne Gießkanne, angefüllt mit Wasser, und einige Rollen Papier. Sechs Hocker verteilten sich auf zwölf Quadratmeter.

Aus dem Kunstunterricht heraus kam erst eine 4., dann eine 3. Klasse mit je fünf Schülern pro Gruppe. In der Mittagspause stand die Tür offen für alle. Die Hortgruppe bestand aus ca. zehn sich abwechselnden Kindern

Die Arbeit im Atelier war hauptsächlich ein großer Spaß beim freien „Konstruieren“. Das Zeichnen verstand sich unter anderem als Spiel, als ein Werkzeug für die Entwicklung fantastischer Dinge.

Zwei Aspekte waren mir bei der Arbeit besonders wichtig:

- Eine Gruppe sein, sich gegenseitig betrachten.
- Eigene Gedanken in eine Sprache umsetzen. Etwas Bestimmtes mitteilen.



Atelier Merle Richter

Johann-Peter-Hebel-Schule, Berlin



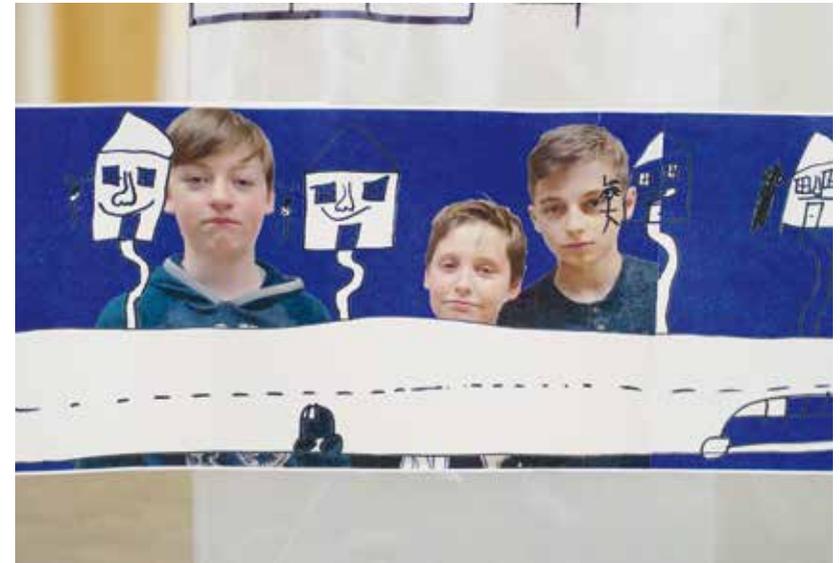
Merle Richter wurde 1985 geboren. Sie studierte Bildhauerei an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn und Freie Kunst an der Städelschule Frankfurt am Main sowie an der staatlichen Akademie der bildenden Künste Karlsruhe. 2014 erhielt sie ihre Meisterschülerauszeichnung bei John Bock in Karlsruhe. Sie lebt und arbeitet in Berlin. In Richters künstlerischer Praxis vermischen sich klassische Arbeitsweisen im Umgang mit Keramik und Fotografie mit wissenschaftsähnlicher Beobachtung und laborhafter Prozessualität. Ihre Werke sind von konzeptuellen, recherchebezogenen, performativen und – was das Skulpturale angeht – ephemeren Momenten geprägt.

Zur Arbeit im Atelier

Es geht mir vor allem darum, den Kindern ein „freies“ Arbeiten zu ermöglichen – ohne Aufgabenstellung und möglichst unabhängig von meinen Neigungen und Präferenzen z. B. in der Wahl von Material, Technik und Inhalten. Vielmehr sollen sie im Atelier den Raum erhalten, ihre eigenen Ideen und Zugänge zu finden, diese zu entwickeln und umzusetzen und darin auch voneinander zu lernen. Ich begleite sie in dem Prozess und kann bei Bedarf aus Erfahrung heraus Hilfestellungen geben.

Um zu beschreiben, was in dem zweiten Jahr im Atelier passiert ist, ist es daher fast unumgänglich, wenigstens auf ein paar Arbeiten der Schüler_innen einzugehen. In diesem Jahr arbeitete u. a. eine Gruppe von sechs Sechstklässlern kontinuierlich über mehrere Monate an ihren individuellen Projekten. In unseren Gesprächen über gemeinsam betrachtete Kunst habe ich in diesem Jahr viel von ihrem Sinn für Witze und gute Geschichten gelernt. Ihre Arbeiten haben mich berührt und zum Teil nachdenklich gestimmt. So entstand bei einer Schülerin eine aus Zucker und Wachs geformte Treppenlandschaft mit Baum, in welcher ein mit Anzug und Krawatte gekleideter Mann, Kaffee trinkend, stolpert und die Treppe herabstürzt; etwas entfernt, sitzt ein Mädchen, welches vertieft in ein Buch die Beine baumeln lässt. Bei einem Schüler entstand aus einer Nachbildung eines Tellers mit Pommes und Backfisch im weiteren Prozess eine mit Kunstrasen

„überwachse“ Insel mit der Freiheitsstatue, welche die in den Medien ironisierte und viel kursierende Frisur des Präsidenten Trump trägt. Unter dem Titel „Frisuren wie Haare“ fertigte eine andere Schülerin eine Serie von Kohlestiftzeichnungen an, welche mit stilisierter Umrisslinie ein gespenstisch leer gelassenes Gesicht zeigen, dieses ist mit immer wieder neuen Frisuren „ausgestattet“. Welche mit *my hair is creepy*, *#girly girl* oder *#Horror* betitelt sind. Dazu gruppierte sie zwei kontrastreich farbig bemalte Keramikschalen. Zusätzlich entstand eine Filzstiftzeichnung, ein Selbstporträt, welches sie von hinten, auf einen „rauschenden“ Bildschirm schauend, zeigt. Die Arbeiten der anderen Schüler trugen die Titel: *die fliegende Insel*, *Nishiyama Izumi* und *The Village*.



Atelier Elma Riza

Rose-Oehmichen-Schule, Berlin



Elma Riza ist eine französische bildende Künstlerin und Performerin. Nach ihrem Abschluss an der Kunsthochschule Berlin-Weissensee gründete sie die interdisziplinäre Plattform *Imprévu Berlin* und fing an, mit Installation-Performance Soloprojekte zu entwickeln. Sie arbeitet auch mit anderen Bildenden Künstlern, Musikern und Tänzern zusammen und zeigt regelmäßig ihre Arbeit im Rahmen von Festivals (*Xchange Festival Berlin*, *SPACE/TIME Berlin*, *Festival NAH DRAN*, *48 Stunden Neukölln*) und Ausstellungen (Kunsthaus Essen, Kunstverein Neukölln, Kreuzberg Pavillon, Galerie La Traverse Marseille). Ihre Arbeit befasst sich – meist ortsspezifisch – mit Raum und Zeit, und hinterfragt unsere Wahrnehmung von realen und imaginären Räumen.

Zur Arbeit im Atelier

Dieses Jahr habe ich in meiner Residenz an der Grundschule, zum ersten Mal eine konkrete Verbindung (aber auch Konfrontation) mit einer Institution außerhalb der Kunstszene erlebt.

Dazu gehörten in erster Linie der (langsame und mühsame) Aufbau eines Dialogs zwischen Künstlerin und Lehrenden und der (schnellere und spannendere) Austausch zwischen Künstlerin und Kindern.

Damit erhielt ich auch einen Einblick in den Bereich der Ästhetischen Bildung im Rahmen einer Institution wie der Schule und konnte erleben, welche Wirkungen und Implikationen sie hervorruft.

Einer der wichtigsten Aspekte für mich war die Frage, welche Rolle ich als Künstlerin in diesem Rahmen übernehme. Und was stelle ich in den Fokus, wie gestalte ich den Austausch mit den Kindern? Was kann ich den Kindern anders vermitteln, und was kann ich ihnen anbieten, was sie nicht unbedingt in der Schule oder zu Hause vorfinden.

Eine erste Antwort hat der Raum selbst gegeben: Für mich als Künstlerin ist das Atelier nicht unbedingt der Ort, wo meiner Arbeit eine fertige Form erhält. Das Atelier ist mehr ein Raum für Experimente und das ermöglicht den Kindern, dort auch ziemlich leicht einen Platz für sich zu finden. Wir konnten nebeneinander arbeiten, uns gegenseitig beeinflussen und so zu neuen Ideen kommen.

Die Anwesenheit von Kindern und ihre Interessen haben mich dazu gebracht, mit anderen Medien und Materialien zu arbeiten und den Fokus auf Installation, Skulptur und Objekte zu setzen. Das Performative in meiner Kunst war dieses Jahr im Atelier nicht wirklich präsent – der Hauptgrund dafür war, dass ich den Kindern nicht einfach eine Art Workshop bieten wollte.

Zu der Frage, welche Rolle ein Künstler in der Schule spielen kann, gibt es mehrere Antworten, die eng mit der Gastschule zusammenhängen: Wie bereit ist die Schule, sich zu öffnen, sich mitzubewegen? Umgekehrt gilt: Wie sehr kann man sich als Künstler an so eine Institution anpassen, ohne seinen roten Faden zu verlieren. Es geht um ein Gleichgewicht zwischen freier Kreativität und Begrenzung und wie man in diesem Spannungsfeld möglichst viele interessiert und beteiligt.



Einblicke: Die Kinder im Atelier

Fabian, 2. Klasse:

Was ist das Besondere an der Arbeit im Atelier?

„Dass man malen kann, was man möchte und dass ich meiner Fantasie freien Lauf lassen kann.“

Warum ist die Arbeit im Atelier für dich wichtig?

„Die Arbeit im Atelier ist für mich wichtig, weil ich mich beruhigen kann.“

Beginnend links oben, Fabians Beschreibung der „Schlangenfamilie“:

„Diese Schlange ist wie Iron-man mit einem kleinen Körper, das ist die Fragezeichenschlange, Skorpionschlange, Hundeschlange, die Deutschlandfanschlange, die Haiflossenschlange, Hammerschlange, Stockschlange, Würfelschlange, Hakenschlange, Sphinxschlange, Schnecken-
schlange und die Seepferdchenschlange.“





Jonas, 4. Klasse:

Was ist der Unterschied zum Unterricht?

„Freie Arbeit im Atelier! Da hat man die Freiheit, etwas zu bauen. Im Unterricht, da wird einem bloß vorgeleiert, was man machen muss und dann muss man im Heft arbeiten.“

Karolina 4. Klasse:

Was hast du gelernt?

„Dass man denken kann, was man malen will“



Merle, 4. Klasse:

Was steckt hinter der Idee, den Schulraum mit Käfigen auszustatten?

„Dass er [der Künstler] nicht sofort eingreifen kann, wenn wir irgendwas machen, sondern uns einfach mal lässt. Wenn es hier keinen Käfig gegeben hätte, könnte er gleich zu uns hin und eingreifen. Und dann wär' ja die Kreativität zerstört.“



Rahmenprogramm

Alle Schulen, Künstlerinnen und Künstler nehmen an internen Workshops im Rahmen des Programms teil. Diese dienen neben der Fortbildung auch dem Austausch und der Weiterentwicklung der Programminhalte. Darüber hinaus werden an jeder Schule pro Schuljahr im Regelfall drei Standortgespräche durchgeführt, um die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden, Schulleitungen und Stipendiaten kontinuierlich zu verbessern.

Um die Debatte über Ästhetische Bildung und den Wert von Künstlern an den Schulen zu vertiefen, lädt die Stiftung zu öffentlichen Vorträgen und Podiumsgesprächen ein. Im Schuljahr 2016/17 fanden folgende Veranstaltungen statt:

Vortrag von Prof. Dr. Wolfgang Ruppert „Leih-Künstler. Ein erweiterter Wirkungsraum des Künstlers?“

Seit dem 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart gilt der Künstler mit seinen künstlerischen Arbeitsweisen nicht nur als der Repräsentant von Kreativität, sondern wird im Künstlerhabitus in der Gesellschaft zugleich mit ideellen Bedeutungen aufgeladen. Kann die Präsenz eines Künstlers in Schulen an diese Doppelbedeutung anschließen und sein Atelier als kreativer Ort für ästhetische Impulse wirken?

Vortrag mit Prof. Dr. Jörg Heiser „Das Atelier als künstlerisches Labor“

Im Schulalltag gibt es eine relativ scharfe Trennung zwischen den als „nützlich“ erachteten Fächern wie Mathematik, Deutsch und

Fremdsprachen einerseits und den künstlerischen Fächern andererseits. Insofern kann es als gelungene Anordnung gelten, wenn Künstlerinnen und Künstler für ein Schuljahr ihr Atelier in einer Schule ansiedeln. Denn in den Ateliers vermischen sich klassische künstlerische Arbeitsweisen mit wissenschaftsähnlicher Beobachtung und laborhafter Prozessualität. Während die Schülerinnen und Schüler sich ganz selbstverständlich auf das Tun im Atelier stürzen, führt es bei erwachsenen Besuchern häufig zu Irritationen. Daraus leiten sich einige interessante Fragen ab: Welche Bedeutung kann das Atelier für die Kinder haben? Wie verändert sich das Verhältnis der Künstler zu ihrem Atelier, wenn sie es in die Schule verlegen? Und welche Bedeutung hat ein solcher Atelierraum für Künstler in Zeiten von um sich greifender Raumnot, die auch immer mehr die Schulen selbst erreicht?

Vortrag mit Prof. Carmen Mörsch „Arbeit im Spannungsverhältnis: Künstler_innen in der Bildung“

Das Engagement von Künstlern in der Bildung reicht zurück bis in die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts, also bis in die frühe Aufklärung. Historisch gesehen, unterhalten Künstlern zu den jeweils zu Bildenden ein ambivalentes Verhältnis zwischen Komplizenschaft und Erziehung, zwischen Emanzipation und Disziplinierung. Dies betrifft auch die Arbeit von Künstlern in Schulen, die zum Ende des 19. Jahrhunderts erstmals zu finden ist und sich seit den 1960er Jahren als Praxis etabliert hat. Daraus resultiert bis heute ein komplexes Anforderungsprofil, vor dessen Hintergrund sich diese Arbeit konstitutiv als spannungsreich darstellt. Ein reflexives Verhältnis zu diesen Anforderungen und Spannungsverhältnissen sowie ein Wissen darüber, wie man produktiv mit ihnen umgehen kann, fördert das Gelingen von Projekten mit Künstlern in Schulen.

Einführung in alle Vorträge:

Prof. Dr. Kirsten Winderlich

Mitglied im Beirat der Stiftung Brandenburger Tor

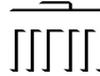


Stiftung Brandenburger Tor

Die Stiftung Brandenburger Tor hat seit dem Jahr 2000 ihren Sitz im Max Liebermann Haus. Das Max Liebermann Haus am Pariser Platz ist kein bloßer Erinnerungsort. Die Brüche, die hier stattfanden, fordern den kulturellen Diskurs und die Auseinandersetzung mit den Themen *unserer Zeit* – im Bewusstsein der Geschichte. Daraus leitet die Stiftung Brandenburger Tor als Kulturstiftung der Berliner Sparkasse ihren Auftrag ab, die Bedeutung der Kultur für unsere Zivilgesellschaft hervorzuheben und zu stärken. Sie widmet sich der Ästhetischen Bildung, veranstaltet Ausstellungen und initiiert Kulturdebatten sowie Konferenzen und Projekte. Max Liebermann, der große deutsche Maler, ist daher auch Namensgeber des Programms *Max – Artists in Residence an Grundschulen*. Die Stiftung arbeitet operativ; sie konzipiert demnach ihre Projekte und verantwortet auch in der Umsetzung.

www.stiftungbrandenburgertor.de





**STIFTUNG
BRANDENBURGER TOR**
Die Kulturstiftung
der Berliner Sparkasse
im Max Liebermann Haus

Impressum

ISBN: 978-3-00-058046-8

Kontakt

Stiftung Brandenburger Tor
Max Liebermann Haus
Pariser Platz 7
10117 Berlin

Telefon: 030 2263 30-27
info@stiftungbrandenburgertor.de
www.stiftungbrandenburgertor.de

Redaktion: Marcus Peter

Mitarbeit: Caroline Armand, Lena Vorholt

Alle Fotos stammen von Nick Ash, bis auf die Fotos folgender Seiten:

13: Caroline Armand, 71: Rubén González, 76: Gordon Welters, 78–79
oben: Evelyn May, 79 unten: David Iselin-Ricketts, 82–83 und 98 links:
Christoph Medicus, 84–87 und 97: Anne Mundo, 95 und 98 rechts: Elma Riza,
101: Julian Dorst.

Lektorat: Heide Frey

Gestaltung: Kognito Gestaltung GmbH

Für die Zurverfügungstellung der künstlerischen Arbeiten bedankt sich die
Stiftung Brandenburger Tor bei den Künstlerinnen und Künstlern sowie
bei den Schülerinnen und Schülern der beteiligten Schulen in Berlin und
Brandenburg.

© 2017 Stiftung Brandenburger Tor, die Autoren und Fotografen



m
ax Artists in
Residence an
Grundschulen

Ein Projekt der Stiftung Brandenburger Tor in
Kooperation mit der Universität der Künste Berlin

Gefördert von der
Robert Bosch **Stiftung**

und mit Mitteln der



Universität der Künste Berlin



ISBN 978-3-00-055932-7