

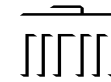


STIFTUNG
BRANDENBURGER TOR
Die Kulturstiftung
der Berliner Sparkasse
im Max Liebermann Haus

Max

– Artists in Residence
an Berliner Schulen



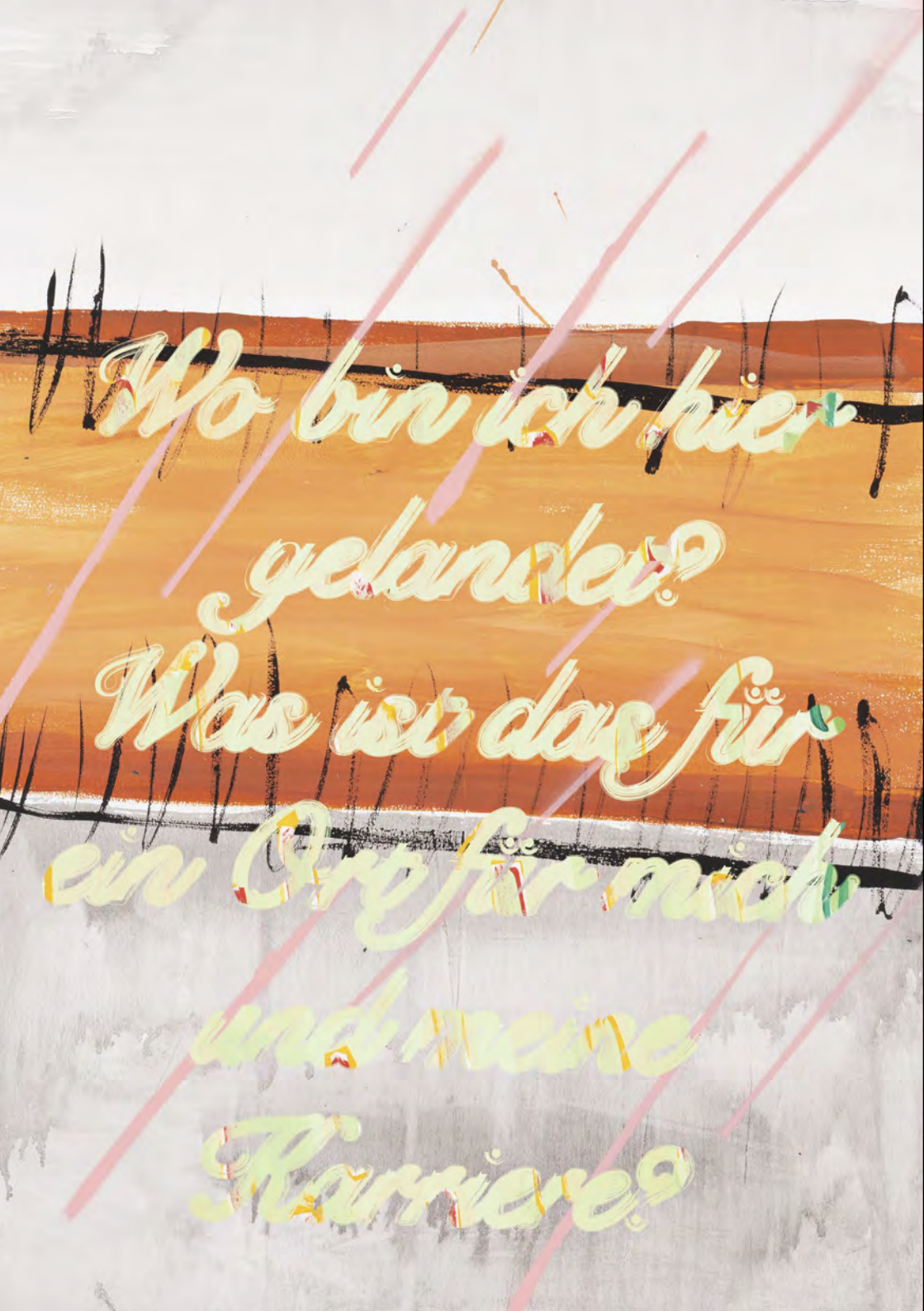


**STIFTUNG
BRANDENBURGER TOR**
Die Kulturstiftung
der Berliner Sparkasse
im Max Liebermann Haus

Max – Artists in Residence an Berliner Schulen

Einblicke 2021/22





Inhaltsverzeichnis

Editorial	06
Evaluationsbericht »Gestern haben wir die Computer kaputt gemacht, da waren Landschaften drin.«	10
01 Voraussetzungen	11
02 Phänomenologie und Forschungsperspektive	18
03 Künstlerische und pädagogische (Selbst-)Verständnisse beteiligter Künstlerinnen	20
04 Wem gehört das Atelier?	32
05 Empfehlungen	38
06 Tot oder lebendig? Die Bedeutung des Materials in Ateliers	40
<i>Ursula Rogg</i>	
Ein Raum für Kunst	46
Rezension einer ehemaligen Max-Künstlerin <i>Merle Richter</i>	
Jenseits der Messbarkeit lernen	53
Rezension der Erfinderin des Max-Programms <i>Kirsten Winderlich</i>	
Beteiligte	56
Abbildungsverzeichnis	58

Max–Artists in Residence an Berliner Schulen

Editorial

Mit dem Programm *Max–Artists in Residence an Berliner Schulen* bringt die Stiftung Brandenburger Tor Ästhetische Bildung und freischaffende Kunst zusammen. Künstlerinnen und Künstler aus unterschiedlichen Gattungen wie Fotografie, Malerei, Zeichnen, Soundart, Skulptur und anderen erhalten ein Stipendium und richten ihr Atelier für mindestens ein Jahr an einer Schule ein. Seit 2015 bedeutet das die Förderung von jungen Künstlerinnen und Künstlern aus Berlin und Brandenburg und kulturelle Schulentwicklung gleichermaßen. Der wichtigste Ort des Programms ist das Atelier an der Schule. Wie genau dieses künstlerische Labor funktioniert und was es braucht, dass sich die Wirkung der Ästhetischen Bildung dort besonders gut entfaltet, untersuchte die Professorin Ursula Rogg (Akademie der Bildenden Künste München) in einer ausführlichen Evaluation. Die Ergebnisse werden in dieser Ausgabe der Reihe „Einblicke“ der Stiftung Brandenburger Tor präsentiert und rezensiert.

Zum Programm

Die Ateliers in der Schule haben für das Max–Programm zwei Funktionen: Sie dienen den Stipendiatinnen und Stipendiaten als Räume für die Produktion eigener Kunst, und gemeinsam mit Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonal werden sie zu experimentellen Begegnungsorten. An mindestens drei Tagen die Woche arbeiten die Künstlerinnen und Künstler vor Ort, und an einem dieser Tage steht die Tür für Kinder und Jugendliche offen. Frei von Leistungs- und Erwartungsdruck gehen die Schülerinnen und Schüler in einen ergebnisoffenen Prozess. Weder durch die Stiftung Brandenburger Tor noch durch die Schule wird vorgegeben, was in dieser Zeit passiert. Der Inhalt entsteht in einem dynamischen Prozess zwischen individuellen Interessen der Schüler und Schülerinnen und der Expertise der Künstlerinnen und Künstler.

Das Max–Programm schafft damit einerseits eine Grundlage für künstlerische Arbeit, indem Ort und Budget zur Verfügung gestellt werden, und setzt zeitgleich neue Impulse für die Integration Ästhetischer Bildung im Schulalltag. Geleitet wird das Programm von Caroline Armand (Programmleitung der Ästhetischen Bildung) und Fiona Faßler (Referentin für Ästhetische Bildung).

Die beteiligten Künstlerinnen und Künstler werden von einer Fachjury, bestehend aus Mitgliedern der

Stiftung Brandenburger Tor und der Universität der Künste Berlin, ausgewählt. Dabei wird auf hohe künstlerische Qualität, Eignung für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen und auf Diversität in der künstlerischen Ausrichtung geachtet.

In den Ateliers arbeiten Max–Künstlerinnen und Max–Künstler mit der Reflexion von Licht, verbinden Geräusche zu einem Soundscape, schneiden Holzskulpturen, holen Keramik aus den Brennöfen, rühren Eitempera an, spannen Leinwände auf selbst gebaute Holzrahmen, beobachten das Sonnenlicht bei der Cyanotypie, zeichnen oder schwingen den Pinsel über Papier, Leinwand oder Holz und vieles mehr.

Wie genau die Wirkung des Programms sich entfaltet und an welchen Stellen es weiterentwickelt werden sollte, ist Thema der Evaluation. Es handelt sich bei der hier vorgestellten Erhebung um eine zweite Evaluation. Bereits im Jahr 2019 hat das Institut Educult die Wirkung des Programms untersucht. Die Ergebnisse können in der Ausgabe „Einblicke 2018/19“ nachgelesen werden. Während jene Evaluation sich auf die Wirkung für die Schule konzentrierte, erforscht Ursula Rogg nun die konkreten Vorgänge im Atelier. Was heißt es, ein Atelier an einer Schule zu haben? Wie lassen sich die Vorgänge dort beschreiben? Welche Prozesse werden bei den

Künstlerinnen, Künstlern sowie Schülerinnen und Schülern ausgelöst? Was braucht es, um diese weiter zu fördern? In welchen Bereichen kann das Programm weiterentwickelt werden? Wie kommt das Atelier durch die Pandemie?

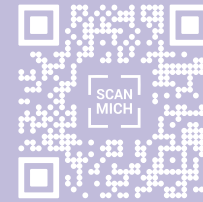
Aufbau

Ursula Rogg, Professorin an der Akademie der Bildenden Künste München im Fachbereich Kunstpädagogik verantwortlich für die Klasse Quereinstieg/artists pedagogy, hat dieses innovative Programm nun gemeinsam mit den beteiligten Künstlerinnen und Künstlern, Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden des Bereichs Ästhetische Bildung/Kunst der Universität Potsdam an der sie bis März 2021 lehrte, im Auftrag der Stiftung Brandenburger Tor auf seine Wirksamkeit geprüft. In ihrer Forschungstätigkeit entwickelte Rogg ein künstlerisches Verfahren in Form von dokumentarischen Hörstücken, mit dem sie auch das Max-Programm untersuchte.

Für die auditive Feldforschung und Transkription wurde sie unterstützt von Nadine Hoffmann, Leon Hannes Riedel, Tabea Russow und Leonie Wittmann von der Universität Potsdam, Institut für Lehrer*innen-Bildung. Die teilnehmenden Schulen und Künstlerinnen sind: Die Carl-Humann-Grundschule mit der Künstlerin Vanessa

Farfán, seit 2016 im Programm. Die Kolibri-Grundschule mit der Künstlerin Josephine Hans, seit 2020 dabei, wie auch die Tesla-Schule mit der Künstlerin Roshanak Amini.

Das Ergebnis besteht aus zwei Teilen: einer akustischen Evaluation und einer schriftlichen Analyse. Im hörbaren Teil verbindet Ursula Rogg Audioaufnahmen aus den vier Ateliers. Durch die gekonnte Montage von O-Tönen entsteht ein einzigartiger Zugang in die produktive und kommunikative Welt des Max-Programms. Eng verzahnt mit dem hörbaren Teil, arbeitet Ursula Rogg die Wirkung und die Empfehlungen in einer schriftlichen Analyse heraus, die in diesem Band abgedruckt ist. Durch Scannen der QR-Codes ist es möglich, zum hörbaren Teil zu gelangen und die Zitate aus dem Text im Original zu erleben. Vor dem Lesen des Textes empfiehlt sich das Hören der akustischen Dokumentation über den oben stehenden QR-Code. Begleitet wird der Evaluationsbericht von zwei Rezensionen, mit unter-



Das gesamte Hörstück

<https://soundcloud.com/presse-432782390/sets/evaluation-von-max-artists-in-residence-an-berliner-schulen>



schiedlichen Perspektiven auf die Ergebnisse und das Max-Programm. Kirstin Winderlich (Beirätin der Stiftung Brandenburger Tor) nimmt den Blick als Erfinderin des Max-Programms und Professorin für Musisch-Ästhetische Erziehung und Kunstdidaktik an der Universität der Künste Berlin ein. Die ehemalige Max-Künstlerin Merle Richter spricht aus ihrer Erfahrung als Max-Stipendiatin zwischen 2015 und 2018.

Die künstlerischen Schriftbilder stammen von der Malerin und aktuellen Max-Stipendiatin Josephine Hans. Es handelt sich um eine Verbildlichung ausgewählter Zitate aus der Evaluation, welche die schriftliche Analyse grafisch ergänzen. Ebenso bilden Arbeiten von Schülerinnen und Schülern aus dem Atelier von Josephine Hans an der Kolibri-Grundschule in Marzahn eine Klammer um die theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Max-Programm. Im Namen der Stiftung Brandenburger Tor bedanken wir

uns bei allen Programmbeteiligten und Förderern, die das Max-Programm überhaupt erst ermöglichen. Allen voran gilt der Dank unseren Künstlerinnen und Künstlern für ihr Engagement in den Ateliers, den Schulen für die Bereitstellung der Ateliers und die Bereitschaft, sich auch auf die künstlerischen Interventionen einzulassen. Ausdrücklich möchten wir uns bei unseren Förderern, der Senatsverwaltung für Kultur und Europa, der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie sowie der Schering Stiftung für die finanzielle Unterstützung bedanken.

Bianca Richardt
Prof. Dr. Peter-Klaus Schuster
(Vorstände der Stiftung Brandenburger Tor)

Fiona Faßler
(Referentin für Ästhetische Bildung)
Caroline Armand
(Programmleitung Ästhetische Bildung)

„Gestern haben wir die Computer kaputt gemacht, da waren Landschaften drin.“

Ursula Rogg

Evaluationsbericht auf Grundlage der
Audiodokumentation von *Max-Artists in
Residence an Berliner Schulen* im
Zeitraum von März 2021 bis März 2022

Kapitel 01

Voraussetzungen

Die „radikal andere Methode, verfügbare Zeit auszufüllen, besteht darin, daß man Institutionen zugänglich macht, die der Möglichkeit und Wünschbarkeit menschlichen Zusammenwirkens mehr Raum gewähren“.
(Illich 1971: 95)

Mit der Pandemie haben die Kinder Formen des Austauschs in körperlich-räumlicher Abwesenheit gelernt: Talking Heads auf dem Bildschirm ersetzen die Anwesenheit der Lehrenden, Breakout-Rooms die Arbeitsgruppe, und die „Kachelansicht“ erinnert vage daran, Teil einer Klasse – gewesen – zu sein. Schulalltag jenseits sinnlicher Erfahrung wurde zur Norm. Und während wir sehend und hörend unentwegt Informationen empfangen, fielen die Reize für die „Nähesinne“ Riechen, Spüren und Berühren mehr oder weniger weg. Social Distancing heißt für die Ästhetische Bildung Totalentzug ihrer Grundbedingungen.

Wirkungsdarstellungen zeigen seit Beginn der Epidemie eine rasant gestiegene Rate von Depressionen bereits im Kindesalter.¹ Sie legen nahe, dass der räumliche Abstand vom Körper des Anderen nicht ohne Abstandnehmen vom eigenen Körper und der eigenen Ich-Findung vollzogen werden kann und dass soziales sowie sinnliches Abstandhalten nicht gut für die Seele sind.

Für viele der berührungsarmen Kinder und Teenager, die ohne Spiel und Sport, lustvolle und spielerische Berührungen auskommen müssen, gilt dies auch für die Begegnung mit Materie. Aktivität und Erfahrung der Hände bleiben vielfach auf das Wischen über kühle glatte Oberflächen und das Zusammenfügen vorfabrizierter Elemente reduziert; einige Kinderhände begegnen und behandeln regelmäßig Lebensmittel. Weitere Erfahrungen mit den „denkenden Händen“² haben sie kaum.

In dieser Situation findet diese zweite Evaluation des Programms *Max-Artists in Residence an Berliner Schulen* im Zeitraum von März 2021 bis März 2022 statt; im Mai 2021 wurde nach den Lockdowns der frühen Pandemiemonate die Arbeit in den Ateliers in kleinen Gruppen wieder aufgenommen.

Forschende:

Wir stehen in der Tür von dem Atelier und schauen in den Raum.

Also, was sehen wir denn?

Kind:

Wenn wir reingehen, dann sehe ich hier ein Bild von mir, das sollen so

Portale sein. Da geht was rein und da kommt was raus ...

Ich sehe hier einen Projektor und ich sehe hier mein Gebautes mit Pferden ...

Bei Emilia sehe ich was Schönes, so einen Hundeplatz.

Und ganz viel Knete ... Dann sehe ich hier was von M. Es sieht hier so

aus, als wenn ein Pferd so tot auf dem Boden liegt (lacht) neben den

Pferdekötteln, Pferdeäpfeln. Ekelhaft. Ich sehe verseuchtes Wasser.

Ich sehe hier was von Margo, was er gemacht hat. Ich sehe Beton:

dreihundert Gramm. Ich sehe hier das Bild mit den Händen. Ich sehe

einen Drucker, einen Hausalarm. Ich sehe hier ein paar Zeichen von

den Ägyptern oder so. Ich sehe einen Wasserkocher.

Ich sehe ein cooles Alien.

Forschende:

Genau, aber wo ist denn das?

Kind:

Kunstwerke, Tische, Stühle, sehr viele Kunstwerke. Schränke,

Fächer ... Hier sind ganz viele schöne Meisterwerke.

Atelier Roshanak Amini, Tesla-Schule, Prenzlauer Berg

Die Aktivitäten in allen Max-Ateliers haben etwas gemeinsam: Kinder machen etwas, das für sie Bedeutung hat. Eine Künstlerin, ein Künstler ist räumlich-physisch anwesend und unterstützt sie darin. Manche stellen etwas her, andere nehmen etwas auseinander, wieder andere malen ein Bild oder sprechen über Bilder; umgeben sind sie alle von Materialien, Werkzeugen und Dingen, manche davon alltäglich, andere nicht; sie agieren, reagieren und produzieren. Es zeigen sich Bedeutungen, von denen niemand wusste, Bilder, die keiner kannte.

Die vorliegende Evaluation basiert auf einer teilnehmenden Beobachtung und reflektiert die Ziele des Programms im Feld. Vier Künstlerinnen und etwa 25 Kinder sind die Protagonist*innen, die im Folgenden zitiert werden. Ihre Ateliers sind die Forschungsfelder, Forschende sind vier Studierende von der Universität Potsdam sowie ich als Verantwortliche dieser Evaluation. Wir haben im Verlauf eines Jahres zugesehen und zugehört, was sich in vier exemplarisch ausgewählten Ateliers des Max-Programms ereignet hat. Die Publikation ist Zusammenfassung, Abschluss und Reflexion dieser Feldforschung und erst in Verbindung mit dem Hörstück vollständig.

Vorüberlegungen, Forschungsfragen

„Alles geht von einem Raum aus, der zur Schule gehört, aber durch die Nutzung einer Künstlerin oder eines Künstlers zu einem einzigartigen Möglichkeitsraum wird.“

(Decker/Schuster/Peter in: Einblicke 2015/16: 10)

Im Evaluationsbericht von Educult, der 2019 vorgestellt wurde, beziehen sich die Autor*innen vielfach auf die „Arbeit im Atelier“, ohne dass diese näher beschrieben würde. In Fortsetzung des Educult-Berichts möchte ich diesen Aspekt ergänzen mit Fokus auf Vorgänge in den Ateliers, die als Orte der Begegnung, der Handlung und des Dialogs untersucht werden. Mittels Transkriptionen von O-Tönen und begleitenden Reflexionen interessieren mich Antworten auf die Frage, welcher Art diese Begegnungen sind.

Das Alleinstellungsmerkmal von *Max – Artists in Residence an Berliner Schulen* besteht nach meinem Verständnis und der Lektüre konzeptrelevanter Texte in der Begegnung mit dem physischen Raum, dem sinnlich erfassbaren Material und den Arbeitsweisen der Künstler*innen. Dabei ergibt sich eine fachdidaktische Gretchenfrage: Benötigt das Kind für sein künstlerisch-forschendes Lernen eigentlich eine Aufgabenstellung? Und weiter gefragt: Gehen von der Gegenwärtigkeit vorhandenen Materials und der Artefakte der ebenfalls anwesenden Kunstschaftenden Reize aus, die stark genug sind, um selbstgesteuertes Handeln anzuregen? Ist das dann schon Lernen – und geht es überhaupt darum?

Der Kunsttheoretiker Jörg Heiser legt am Beispiel der Arbeit von Merle Richter dar, „wie sich Menschen und nichtmenschliche Seinsformen, zugleich menschliche Technologien [...] ineinander verhaken und verschlingen und vorantaumeln in einer Gemengelage“, der sich die Künstlerin, wie Heiser schreibt, „erst einmal ohne viel Aufhebens durch intensivierte, reflektierte Wahrnehmung nähert“. (Heiser 2016: 46)

Was würde aus solcher Art Verschlingung entstehen? Um im schulischen Denken zu bleiben: Was kann bei den Kindern an „operationalisierbaren“ Vorgängen beobachtet werden, und allgemeiner gefragt: was an nicht sichtbaren, nicht messbaren Verstehensleistungen? Würde es, mit Blick auf die Künstler*innen, um die Vermittlung von Praxiswissen gehen, um Genres oder um ein vollkommen offenes Experimentieren, das sich allein auf den Prozess konzentriert? Welche Rolle hätte das ästhetische Urteil? Und nicht zuletzt, mit Blick auf uns selbst: Wie würden wir als Forscher*innen und Dokumentarist*innen ein Verständnis von den Wahrnehmungs- und Reflexionstätigkeiten der Beteiligten herstellen können?

Ethnografisch forschen

Eine wesentliche Strategie für erkenntnisorientiertes künstlerisches Forschen bilden intensives Beobachten und/oder Zuhören. Aktives, empathisches Zu- und Hinhören ist in diesem Fall die Grundlage für die Begegnung zwischen den Forschenden und Beforschten und für die Genese von aussagefähigen Daten in Form von Daten – hier: digitalen Audioaufzeichnungen. Im nächsten Schritt, dem Schnitt, werden diese Aufzeichnungen zum Forschungsmaterial. In zyklischen Wiederholungsverfahren werden Muster erkennbar: Wiederholungen, Koinzidenzen, Brüche. Das kann ein Tonfall sein, der nicht zur Aussage passt; es können Gespräche sein im akustischen Hintergrund, die sich mit dem akustischen Vordergrund zu neuen Sinneinheiten verbinden; körperliche Äußerungen wie Seufzer, Gelächter; Halbbewusstes in unvollständigen Sätzen.

Wichtigster Bestandteil jeder Ethnografie ist die teilnehmende Beobachtung, die „immer wieder den Logiken des Forschungsfeldes angepasst werden muss und mit Interviews, technischen Mitschnitten, Dokumenten usw. kombiniert werden soll. Im Mittelpunkt der Forschungen stehen dabei immer die AkteurInnen, die als ‚Experten ihres Alltags‘ adressiert werden und mit welchen in ihrem Lebensumfeld geforscht wird.“ (Ströhle 2016: 16)

Im Sinne einer Methodentriangulation ergänzen die Interviews mit den teilnehmenden Künstler*innen, der Projektleiterin und einer beauftragten Prozessbegleiterin die teilnehmende Beobachtung, die teilweise von Studierenden der Uni Potsdam, teils von mir durchgeführt wurden. Dabei ist das Verstehenskonzept von Pierre Bourdieu von besonderer Bedeutung; es fordert die Herstellung einer „Beziehung des aktiven und methodischen Zuhörens“ und verlangt damit eine Bereitschaft, sich den Geschichten und deren Einzigartigkeit in den gegebenen Bedingungen zu unterwerfen. (Bourdieu 1997: 781) Gerade bei Kindern kann die Anwesenheit von Forschenden „durch eine Art [...] kontrollierten Effekt der Anpassung dazu führen [...], deren Sprache anzunehmen und sich ihre Sichtweisen, Gefühle und Gedanken zu eigen zu machen [...], welche einer ganzen gesellschaftlichen Kategorie gemeinsam sind.“ (Bourdieu 1997: 782) Diese „gesellschaftliche Kategorie“ wäre hier die Gesetzmäßigkeit der Schule. Ohne Blick auf die Differenz zwischen dem Atelier als kleinster Einheit von Lernen und den machtvollen Äußerungsformen von Schulen sind weder die Ereignisse im Atelier noch die Gesprächs- und Aufnahmesituation zu verstehen und zu deuten.



Die Studierenden, die an je drei mehrstündigen Terminen jeweils zu zweit in den vier verschiedenen Ateliers anwesend waren und das Audiomaterial aufgenommen haben, entwickelten dafür unterschiedliche Herangehensweisen:

Zwei Feldforscherinnen nahmen an den Aktivitäten teil und verhielten sich darin nach einer Beschreibung von Jürgen Zinnecker, Kindheits- und Bildungsforscher, „so wenig erwachsen wie möglich“.

Ein Studierender/Feldforscher orientierte sich am Prinzip „fly on the wall“ und blieb damit als passiv wirkender Zuhörer möglichst unauffällig im Gesamtgeschehen.

Im Kontrast dazu bezog eine weitere Feldforscherin die Kinder aktiv in die Dokumentation mit ein, indem sie den Zusammenhang und die Geräte erklärte und die Kinder offen (und in der Aufnahme hörbar) ansprach. Ganz im Sinn der Aktionsforschung wurden Kinder auch zum Sprechen aufgefordert. Wesentliche Bedeutung haben die Transkriptionen, die grundsätzlich von jenen gemacht wurden, die die Situation erlebt hatten. Sie alle wurden vor ihrer Verwendung von den Beforschten legitimiert. Sich beschreibend und nicht zuschreibend zu verorten, im Gespräch mit, nicht im Sprechen über Beforschte zu reflektieren, sind dabei Regeln einer von uns so verstandenen guten Dokumentation. Der Schnitt schließlich stellt einen hermeneutischen Prozess dar: Durch wiederholte Prozesse des Auswählens, Verschränkens und Verdichtens ergibt sich in diesem konkreten Fall die Dauer von 36 Minuten aus Aufnahmen, die in Summe etwa 38 Stunden ausmachen. Das Dokumentarische³ wirkt dabei im doppelten Wortsinn: Es beweist und es erzählt.

Die Materialität von Wissen und Erkenntnis

Die Materialität dieser Untersuchung besteht in erster Linie aus dem Klang der Stimme. Deren Besonderheit besteht in der Verschmelzung von körpergebundener, innigster Subjektivität und deren kontextgebundener Objektivierung. „Stimme“ meint dabei, „dass es eigentlich um den ganz eigentümlichen Ausdruck eines Menschen geht, seine Fähigkeit, aus sich heraus eine Erfahrung zu ermöglichen, die Sinne und Emotion gleichermaßen anspricht“. (Engelmeier 2021: 59) „Objektiv“ wird im Sinne von Zeugenschaft verstanden. Im Vorgang intensiven Hörens inkorporieren wir die Stimmen der anderen. Hörende erfahren aber zugleich die Differenz zwischen der eigenen Position und der Positioniertheit der Protagonist*innen. Wenn Tom, 9 Jahre, sagt: „Und das ist von M. hier, das ist abstrakte Kunst. Das ist richtig gut geworden“, liegt die Objektivität der Aussage für die Rezipient*in nicht darin, dass M. richtig gute abstrakte Malerei produziert, sondern dass ein

Kind sich mit der Kunst eines anderen beschäftigt, dafür Begriffe findet und in diesem Kontext Ansätze von Urteilsfähigkeit zeigt. Der Kontext besteht im Mitdenken von Räumen und Körpern, von Akteur*innen und Handlungen, kurz: von Situationen; so wird verständlich, dass „» Objektivität« nicht als „Neutralität“, sondern stets nur als Position im wahrsten Sinne des Wortes zu haben ist: als situiertes Wissen, das einerseits jeweils aus einer konkreten Position (aus einer Perspektive, einem Körper) spricht, und andererseits auch eine solche bezieht“. (Sternfeld 2020: 115)

Endnoten:

- 1 Siehe COPSYS Längsschnitt-Studie von Child Public Health des Universitätsklinikums HH in Kooperation mit dem Robert Koch Institut zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen: <https://www.uke.de/kliniken-institute/kliniken/kinder-und-jugend-psychiatrie-psychotherapie-und-psychosomatik/forschung/arbeitsgruppen/child-public-health/forschung/copsy-studie.html#:~:text=Die%20COPSY%2DL%C3%A4ngsschnittstudie%20untersucht%20die,Kindern%20und%20Jugendlichen%20in%20Deutschland.>
- 2 Geht zurück auf „The Thinking Hand“ des Architekten und Theoretikers Juhani Pallasmaa.
- 3 Zentraler Inhalt meiner Dissertation, durchaus auch aus medien- und kulturkritischer Sicht; siehe UR: das feld betreten heißt das feld verändern. München 2018.

Kapitel 02

Phänomenologie und Forschungsperspektive

Die Gründung des Max-Programms geht auch auf Prof. Dr. Kirsten Winderlich, Kunstdidaktikerin, Kindheitsforscherin und Gründerin der grundschule_künste zurück, wo sie bereits 2014 ein Atelier für Künstler*innen und Kinder etabliert hat. Winderlich geht es um eine Kunstdidaktik im Sinne von „Anderswerden“, ein Geschehen, das auf den Kräften der Selbstbildung beruht¹. Dafür muss aus Sicht der Wissenschaftlerin (die sich ihrerseits auf die Bildungswissenschaftler Koller und Waldenfels als Phänomenologen bezieht) etwas „durchgemacht“ werden. Dieses Durchmachen kann man verstehen als einen Prozess des Dazwischenseins, das es auszuhalten gilt: zwischen Wollen und Handeln, Beobachten und Imaginieren, Ahnen und Ausprobieren. Ihren Beiträgen zum Fachdiskurs verdanke ich einen Bildungsbegriff, der das selbsttätige Lernen – sie nennen es Bildung – auch als Folge von adaptierten, zu eigenen transformierten Handlungsweisen versteht. Analog versteht sich hier die Forschungsperspektive. Hinzu kommen schulpädagogische Ansätze von Ivan Illich zum Konzept des Convivialismus und der „Institutionen des Zusammenwirkens“. Diese Re-Lektüre ist hilfreich, um das Atelier mit Blick auf die Bedeutung von Dingen und Materialien als „Lehrmittel“ einzuordnen.

Forschende:

Du schneidest da gerade was aus?

Kind:

Ich mach gerade ein Bild, also einen platten Hasen.

Forschende:

Ach so, du hast also erst quasi die Hasen so als ...

Kind:

Figuren ...

Forschende:

... gemacht, und jetzt machst du ein Bild. (Kind stimmt zu)

Wie stellst du dir das vor, wie das am Ende dann werden soll?

Kind:

Flach.

Der Ort für all dies ist das Atelier. In kaum einem anderen Raum ist ergebnis-offenes Handeln so anerkannt, und in kaum einem anderen Raum bildet sich das Unterscheidungsvermögen so stark wie hier am Materiellen: Hier lernt man so exakt wie möglich im Nichtwissen zu navigieren, voller Naivität und bei vollem Verstand, es dient der „experimentellen Form der Welterschließung“ (Winderlich 2016: 119ff). In Konsequenz stellt Winderlich die Frage, wer im Kunstunterricht überhaupt lehrt: „... könnte es vor dem Hintergrund der Bildung immanenten Selbstbildung nicht auch das Kind selbst sein, das sich selbsttätig und in Auseinandersetzung mit sich, dem Anderen und der Welt bildet und entwickelt? Wer oder was kann alles lehren? Muss die Lehre zwingend von einer Person ausgehen, [...] oder können auch Impulse gesetzt werden, ohne dass die Impulsgeber anwesend sind? Inwieweit kann Kunstdidaktik nicht auch von dem Raum ausgehen, den sie besetzt, in den sie eingreift und in dem sie wirkt?“ (Ebd.: 120)

Kind:

Bücher sind nix für mich, ich mag eher so Mathematik ...

Forschende:

Und Kunst anscheinend.

Kind:

Naja, ich ... mag keine Kunst, wenn wir eine feste Aufgabe kriegen.

Wenn ich freien Lauf für meine Sachen habe, dann finde ich Kunst

eigentlich relativ gut, aber das haben wir meistens nicht im Kunstunterricht.

Einmal haben wir halt so einen Farbkreis gemacht, den fand ich also

nicht cool, weil wir hatten so ein Blatt, da waren Zeilen, da sollten wir

von Rot nach Blau wechseln, sollten mal so ein bisschen Mischmasch

machen (tiefes Luftholen). Ich habe eine Note Vier bekommen.

Forschende:

Was meinst du, warum?

Kind:

Weil mein Farbverlauf richtig blöd war ...

Forschende:

Und wie lange bist du hier schon dabei?

Kind:

Ein halbes Jahr fast. M. hat es mir eigentlich gezeigt, er hat mal gesagt:

Ich gehe jetzt zur Künstlerin. Habe ich gedacht, vielleicht gehe ich auch

zur Künstlerin, ich möchte auch mal dahin. Also er hat gesagt:

Künstlerin. Da habe ich gedacht: Oh, vielleicht kann man da ja was

Cooler machen. Und es war so, dass man hier was Cooler machen konnte.

Atelier Roshanak Amini, Tesla-Schule, Prenzlauer Berg

Endnoten:

1 Winderlich, Kirsten: kunstdidaktik anders denken.

Kapitel 03

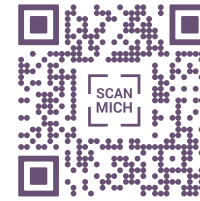
Künstlerische und pädagogische (Selbst-)Verständnisse beteiligter Künstlerinnen

Try to get out of that concept that you have to clean! I'm a messy art maker, so I try to leave it: „This is your space, this is your table and you deal with it.“ I try to think of them more like artists – I mean nobody would ever go to an artist's studio and move things, saying: „Oh, no sorry, this should be cleaner!“ No, kind of like „this is your world“.

Roshanak Amini

Was verführt einen Jungen, der im Kunstunterricht mit der Note Vier bewertet wird, freiwillig dazu, eine „Künstlerin“ in ihrem Atelier zu besuchen? Man darf dort etwas Eigenes machen! Eine Bedingung dafür ist mit Sicherheit das Gebot der Freiwilligkeit. In den folgenden Absätzen werden die Besonderheiten der vertieft untersuchten Ateliers an Schulen dargestellt. Lauscht man den Stimmaufnahmen, wird auch deutlich, welche Bedeutung die Künstler*innen im Kontakt mit den Kindern dort haben.

Faszinierend sind die Parallelen, die neben den unterschiedlichen Kunstbegriffen, Produktionsweisen, Prozessen und Ergebnissen auftreten. So wird sich herausstellen, dass in keinem der Ateliers die Aufgabenstellung von Bedeutung war, und, vielleicht noch erstaunlicher: Es gab keine Disziplinprobleme. Vielmehr entsteht das Bild eines sich aus sich selbst heraus entwickelnden, ständig fortgesetzten Arbeitens, das sich an eigenen Wünschen und der künstlerischen Praxis der jeweiligen Künstlerin orientiert.



Hörstück, im Atelier
von Roshanak Amini



Atelier für Zusammenarbeit:

Die Sprach- und Konzeptkünstlerin Roshanak Amini

Im Atelier von Roshanak Amini, einer vielsprachigen Konzeptkünstlerin, stehen die Zusammenarbeit und der Austausch im Vordergrund. Ihr Atelier hat den Charakter einer Atelieregemeinschaft. Im folgenden Absatz beschreibt sie ihre Bereitschaft, auch Objekte für Kinder auf deren Wunsch herzustellen – eine Geste, die an der Schule unüblich ist:

Roshanak Amini:

Like if they want a horse and they can't make it, I make it. And that is fine, like it is not much about how do you learn the skills of painting. If you want to learn – learn it ... I mean most artists get other people to do their stuff like that is very normal. It's more about their ideas and developing their ideas even when you don't have the skills to do it and of course, if they really want to learn the skills and I can help them, then I help them and we learn that skill.

Die Künstlerin bezieht die Kinder, die kontinuierlich das Atelier mit ihr teilen, intensiv in künstlerische Entscheidungen und teilweise sogar in Ausstellungsvorbereitungen mit ein. Dies geht so weit, dass sie die Kinder dazu auffordert, in ihre Arbeiten einzugreifen. So führen die Kinder teilweise angefangene Zeichnungen der Künstlerin fort. Umgekehrt erhält die Künstlerin von den Kindern Geschenke und Angebote, Feedback und Kritik:

Forschende:

And do you get some impulses through the students?

Roshanak Amini:

Yes, definitely. When I first came here I was, I mean I love drawing hands, I also love drawing like language, written stuff, and I was drawing hands a lot and the kids were also then interested to draw hands or like do handprints, that was really funny. And I kind of ask them to draw inside my paintings. So, yes it was really nice and fun, and also same with these

three, because actually these three students are the ones who came the longest ... and they really know what I do and they ask about what I do and I also then asked for their input. So, we were looking for example to these different lightboxes for the Exit sign and I was asking T. or M., which one is better? Which one do you think works better? And then we talk about it and it's really nice. Also with the books, and they know kind of what I am doing. And I also really take their opinions.

Die Künstlerin stellt den Kindern die Wahl der Materialien und Themen frei. Hier beschreibt sie, warum es für sie sinnvoll ist, auch für wechselnde Interessen und Ansätze konsequent offenzubleiben:

I do try to encourage the kids to stay with the thing that they have started with. But I don't push them; they're not required to finish this today or to finish it ever. They started something and they don't like it – so it's fine, move on! I really do encourage them. When you're interested in their work, they become interested in their work! That of course, but beyond [...] where I see the kid has started something and has just detached their work – this is totally fine because it happens to me all the time. Then ... work on another thing! I don't know why, but I did that when I started: „Okay, try to make one thing today or two things today“ ... and I was like ... After some sessions I said like no, he can make a hundred! Maybe this is how he works – you need to move from one thing to another, to another, to another.





Hörstück, im Atelier
von Josephine Hans



Atelier für die eine Aufgabe: die Malerin Josephine Hans

Die Entscheidung der Künstlerin Josephine Hans, sich in ihrer pädagogischen Arbeit auf eine Regel zu konzentrieren, gibt den Kindern Sicherheit und stellt sie dennoch vor Herausforderungen. Konträr zu ihrer Kollegin fordert Josephine Hans das Einhalten von Regeln: Das begonnene Bild muss zu Ende gemalt werden. Die Künstlerin hilft den Kindern, wenn die Schwierigkeiten zu groß werden, um sie selbst bewältigen zu können; im Podcast werden wir Zeugen davon. In der folgenden Transkription wird die Freude an Selbstständigkeit, Kooperation und Zusammenhalt deutlich sowie der Wunsch, das Geschaffene für andere sichtbar zu machen. Zahlreiche Handlungsvarianten wie Auffordern, Nachahmen, Schenken oder Helfen laufen kontinuierlich parallel zum Gestaltungsprozess, auch Konkurrieren gehört zwischenzeitlich dazu:

Josephine Hans:

Ich mal jetzt ganz viele Plakate, weil ich mir überlegt hab, dass wir vielleicht ein Tag vor den Ferien hier drinnen auch eine kleine Ausstellung machen können.

Kinder:

Jaaaa!

Kind:

Weil die Lehrer und so, die können hier sowas kaufen, irgendwie, was wir gemacht haben.

Künstlerin:

Ihr immer mit eurem Kaufen, das ist für euch das Wichtigste, dass irgendjemand was kauft.

Kind:

Aber das ist dann nicht für uns, das ist dann für die Schulkasse.

Künstlerin:

Wenn irgendjemand eure Bilder kauft, dann kriegt ihr das Geld und nicht die Schulkasse.

Kind:

Wenn wir was kriegen, dann teilen wir das unter uns auf.

Kind:

Nein! Wer bei sich die Sachen verkauft hat, das ist sein Geld. Wenn bei dir ganz viel gekauft wird, ist das dein eigenes. Wenn bei mir ganz viel gekauft wird, ist es mein eigenes Geld, und bei D. ist es ihr eigenes Geld, und bei A. ist es ihr eigenes Geld.

Kind:

Aber wir möchten ja alles zusammen verkaufen, und wenn schon, denn schon ...

Kind:

Ja, aber man verkauft ja seine eigenen Sachen. Meine ich jetzt.

Kind:

Ja, aber ... wir sind ja Freunde, also können wir ... zum Beispiel, schau mal: Du verkaufst die Sachen von mir und ich verkauf die Sachen von dir ...

Kind:

A. verkauft die Sachen von D. und ...

Kind:

Nein, nein, nein! Keiner kriegt ...

Kind:

Und D. von A.

Kind:

So. Wir reden jetzt mal nicht übers Geld. Weil, wie ich unsere Eltern kenne, werden die das erst mal einkassieren. (Künstlerin lacht)

Kind:

Nee! Nee, nee, nee! Dann sag ich: Nein, Mutter!

Kind:

Das haben wir selber verdient!

Kind:

Mit unseren Künstlersachen!

In den regelmäßigen Ausstellungen an der Schule können auch Kinder, die im Leistungsranking der Unterrichtsfächer nicht so gut abschneiden, ihre (wie sich zeigt, unerwarteten) Stärken öffentlich machen. Ein Besuch der Klassenlehrerin vermittelt, wie sich die Erwartungshaltung der Lehrerin mit Blick auf das Mädchen A. in der Ausstellung nach und nach verändert:

Kind:

Hier ist die Ausstellung.

Lehrerin:

Hier ist die Ausstellung?

Kind:

Ja.

Lehrerin:

Hier ... na komm, wir schmulen mal kurz rein (Sie sagen hallo) Und, woran wart ihr beteiligt?

Kind:

Zum Beispiel das, das hier hab ich gemacht!

Lehrerin:

Ooh! Erzählst du mir was über dein Bild?

Kind:

Das soll eigentlich ... Das soll ein Kamm sein ...

Lehrerin:

Ein Kamm ...? Okay ...?

Josephine Hans:

Ja, A. macht tolle Bilder! A. ist sehr frei und hat immer irgendwie sofort eine Idee, ne? Manchmal muss man ein bisschen aufpassen, dass sie nicht vergisst, zu Ende zu malen.

Josephine Hans:

Aber zeig mal noch mehr!

Lehrerin:

Und die C.?

Josephine Hans:

Ist das nicht auch von dir, A.? Das unter dem Kamm, ist das nicht auch von dir?

Kind:

Ähhh, jaaaa ...

Josephine Hans:

... und dieses, da oben, ist das auch von dir oder nicht?

Kind:

Ja, ist auch von mir.

Lehrerin:

Das warst du?

Kind:

Hm ...

Lehrerin:

Okay ... Also, die ... die ... die A., die braucht das richtig, was?

Josephine Hans:

Ja, aber so richtig!

Atelier Josephine Hans, Kolibri-Grundschule, Marzahn

Hier kommen Erwartungshaltungen der Lehrerin gegenüber zwei Kindern zum Ausdruck, die angesichts der Bilder und im Gespräch nach und nach korrigiert werden: Während die Künstlerin auf die ausgestellten Bilder von A. verweist, sucht die Lehrerin nach Bildern von C., die es offenbar in dieser Ausstellung nicht gibt. Zum Ende des Gesprächs zeigt sich die Lehrerin gegenüber A. und ihrer Arbeit anerkennend.





Hörstück, im Atelier
von Vanessa Farfán



Atelier für künstlerisches Forschen: die Licht- und Installationskünstlerin Vanessa Farfán

In Vanessa Farfáns Arbeitsweise verzahnen sich seit vielen Jahren die ästhetischen Praktiken der Kinder und eigene forschende Arbeitsansätze. Ihr Atelier gleicht einem optischen Laboratorium, in dem zahllose Einzelobjekte sich zu einem Licht- und Farblabor fügen. Im Podcast spricht sie von der Freude, „an der richtigen Schule gelandet“ zu sein, und ihrer Dankbarkeit für den „frischen Blick“ der Kinder und deren Fähigkeit, „verblüffend einfache Lösungen“ in Momenten der Stagnation zu finden. Farfáns Atelier an der Carl-Humann-Grundschule ist eine eigenständige Institution, die fraglos den Bedingungen der Künstlerin gehorcht. Für ihre Arbeit mit Kindern hat Farfán zahlreiche Ausstellungen realisiert und Preise gewonnen. Für die täglichen Besuche des Schulleiters sowie die wöchentlichen Besuche der Kinder räumt die Künstlerin Raum und Zeit ein. Hier ist das Atelier eindeutig der Arbeitsraum der Künstlerin. Die Bedeutung ihres Ateliers beschreibt die Künstlerin so:

Vanessa Farfán:

Mein Atelier kann ich wahrnehmen als eine Ansammlung von Skizzen, dreidimensionalen Skizzen. Die Lupen, die da hängen, oder die Tastatur hier von der kaputten Orgel oder die kaputten Computer, das sind so Skizzen, die mir sagen: In diese Richtung da kannst du laufen ... Ich mache ein Experiment und ich hänge [es] da an die Wand und lege [es] aufs Fenster und gucke, was mit Sonnenlicht passiert mit dieser Skizze. Es ist da und sagt: Ich bin hier, ich bin hier, ich bin hier. Und wenn die Kinder kommen, ist es schön. Sie sagen: Ach, guck mal, ich will [das] auch machen! Aber sie machen [es] anders! Das ist echt so eine Art Labor, Atelier, Skizzensammlung, vielleicht wie eine Art Wunderkammer, so nehme ich mein Atelier wahr.

Atelier Vanessa Farfán, Carl-Humann-Grundschule, Prenzlauer Berg

In Farfáns Atelier kann man beobachten, wie die Kinder gemeinsam und doch für sich arbeiten. Themen ergeben und verändern sich, atmosphärisch getragen von heiterer Konzentration. Beweglich wie Schwarmintelligenz wandern die Gespräche von einem Thema zum nächsten, ohne den Bezug zum gemeinsamen Gegenstand zu verlieren. In diesem Sinn findet ein Lernen statt, das im fachlichen Kontext als „Denkhandeln“ bezeichnet wird: Intuition und Planung, Wahrnehmung und Handlung, Aktion und Reaktion fallen zusammen und ergeben eine Eigendynamik, die zwar ab und zu der Hilfestellung oder einer Initiative vonseiten der Künstlerinnen bedarf, nicht aber deren Steuerung. Die Künstlerin dazu:

Vanessa Farfán:

Ich glaube, alles, was passiert hier im Atelier, ist deshalb möglich, weil ich Künstlerin bin ... weil wir, ich meine auch die Kollegen und Kolleginnen, Künstler sind! Ich bin keine Pädagogin und ich habe keinen Leistungsdruck. Auch die Kinder müssen hier keine Punkte oder Noten bekommen. Ich denke, die Arbeit mit den Kindern ist von der Stiftung sehr unterstützt und gut abgedeckt. Ich würde mir etwas mehr Unterstützung im künstlerischen Teil wünschen. Ich glaube, das fehlt mir manchmal: dass wir von Max eine Ausstellung als Künstlerinnen haben und ein bisschen mehr Aufmerksamkeit auf unsere eigene Arbeit als Künstlerinnen. Weil ich glaube, ohne das [ist] das andere nicht möglich ...

Das explizite Nichtwissen, der willkommen geheiße Kontrollverlust über das, „was hier passiert“, das Gebot der Freiwilligkeit und das durchgängige Prinzip von Zusammenarbeit auf vielen Ebenen – des Schenkens, des Herstellens für jemanden, des Helfens und auch des Konkurrierens – prägen die Atmosphären in den Ateliers. Dabei nehmen die Kinder die Künstlerinnen wechselnd als Charaktere zwischen Mentorin, Begleiterin oder Meisterin wahr. Die Künstlerinnen beziehen die Kinder in ihre künstlerischen Entscheidungen mit ein oder profitieren von deren erweiterten, aber verwandten Verfahrensweisen (der „frische Blick“ und die Fähigkeit, „verblüffend einfache Lösungen“ in Momenten der Stagnation zu finden). Aufgaben gibt es nicht, Regeln hingegen schon („zu Ende malen“).

Teilweise wird den Kindern die Wahl der Materialien und Themen freigestellt, teils ist der Rahmen dessen, was im Atelier getan wird, klar abgesteckt. In allen Ateliers arbeiten die Kinder selbstgesteuert, intrinsisch motiviert und im engen Austausch miteinander und mit den Künstlerinnen. Dabei orientieren sie sich zwar an eigenen Wünschen, aber auch die künstlerische Praxis der jeweiligen Künstlerin wird in ihren Techniken, Verfahren und Gestaltungen sichtbar.



Kapitel 04

Wem gehört das Atelier?

Bedingungen schaffen

Die folgenden Aussagen machen deutlich, wie stark sich äußere Gegebenheiten darauf auswirken wie die Akzeptanz der Künstler*innen ist und mit welcher Energie sie das Atelier betreten.

Josephine Hans:

Ganz extrem ist der Fahrtweg hierher gewesen am Anfang. Ich bin eine Stunde 36 oder so hierher unterwegs, von zu Hause bis hierher ... Ich komm hierher und bin schon fertig von der Fahrt. Da muss ich mich erst mal ausruhen ... Das ist wie so ein neuer Rhythmus. Und das klingt jetzt so banal, aber es macht einen Riesenunterschied, welche Energie man auch in das Gemalte mit reinbringt.

Vanessa Farfán:

Ich fühle mich in einer privilegierten Situation hier in der Carl-Humann-Grundschule. Herr W., der Leiter der Schule, war selbst Künstler, und er hat total Verständnis für künstlerische Prozesse. Wir machen eine Performance zusammen einmal im Jahr, wir werden die nächste Performance ... also ... ich bin in der richtigen Schule gelandet, um das Programm zu hundert Prozent ...

Irritationen im Umgang mit den individuellen Regelwerken der Schulen wechseln mit Beschreibungen von produktiven Teams, großer persönlicher Freiheit und einem respektvollen Miteinander. So treffe ich bspw. regelmäßig den Schulleiter Stefan Wahner im Atelier von Vanessa Farfán an, der sich dort Ruhe und Inspiration holt. Anderen Schulleitungen muss klar vermittelt werden, dass Vorgaben zur künstlerischen Aneignung der Räumlichkeit gewährleistet werden müssen, soll das Programm erfolgreich sein.

Dass es hier noch Verständnisdefizite gegenüber den Bedürfnissen von Künstler*innen gibt, wird im Gespräch mit Roshanak Amini klar. Sie hadert mit den klassischen Ressourcen Zeit und Geld:

I kind of leave this space as their space ... Like I don't patch anything on their tables. These are their tables, they get to do as they want. They can be messy, I'm messy. So, if they want to come ... and they can't concentrate, they can come and do what they want to do. If they can only do half an hour or ten minutes, it's fine, like it is not an art class. Like I don't want to make it into a structure, that is like an art class ... It's really more like an art studio for them. So, like I can't foresee when they come for like this many hour for this time next week.

Denselben Zusammenhang bringt die Prozessbegleiterin so zum Ausdruck:

Silke Ballath:

Drei Tage die Woche müssen sie da sein im Atelier. Okay, einen Tag arbeitet sie mit den Kiddies. Dann kam Corona, und sie konnten nicht mehr alle zu ihr kommen, sondern nur noch einzeln und für zwei Stunden am Tag, dadurch waren ihre Tage total gecrashed, und sie konnte nicht mehr für sich arbeiten. An den anderen Tagen musste sie arbeiten, um Geld zu verdienen. Da entstehen Erwartungshaltungen, die von der Stiftung so nicht formuliert sind und auch nicht so gemeint sind, die aber von der Schule an die Künstlerinnen herangetragen werden. Und die meisten Frauen, die jetzt gerade da sind, reagieren nicht unbedingt mit Subversion. Und da hilft es halt zum Beispiel, dass ich da bin und mit ihnen über diese Sachen spreche. Und in dem Fall sage ich: Hör auf, an den anderen beiden Tagen für die Schule zu arbeiten!

Aus diesen Erfahrungen lassen sich wichtige Empfehlungen ableiten:

*Das Atelier sollte, bevor es als Lernort dient, als Residenz der jeweiligen Künstler*in betrachtet werden und geschützt sein. Die Künstler*innen sollten in der Organisation und Präsentation ihrer Arbeitsprozesse umfänglich unterstützt werden.*

Dafür muss gesichert werden, dass

- 1. der Zugang möglichst uneingeschränkt gegeben ist; dies sollte von der Projektleitung im Vorfeld mit der Schulleitung geklärt werden.*
- 2. das Atelier dem künstlerischen Schaffen den jeweils notwendigen Raum bieten kann (Größe, Höhe, Licht, Temperatur und Zugänglichkeit).*
- 3. Lage und Anfahrt zumutbar bleiben bzw. dass die Situation im Voraus mit den Künstler*innen unter Berücksichtigung ihrer Lebensbedingungen geklärt wird.*

Alles Weitere bleibt den Aushandlungs- und Gestaltungsprozessen der Gemeinschaft von Schulvertreter*innen, Künstler*innen und Kindern überlassen.

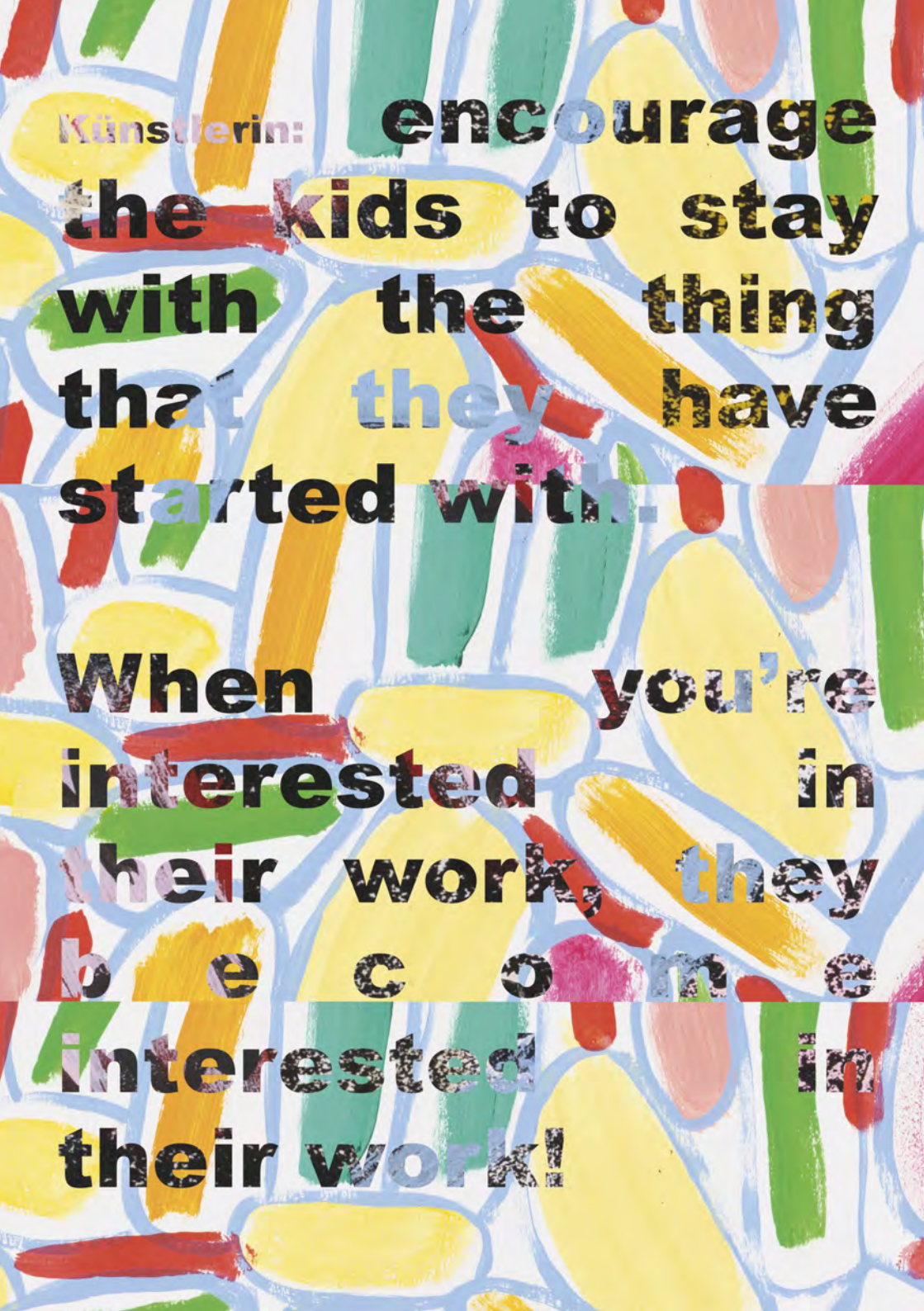
Biografie, Institution und Glaubwürdigkeit

Die Systeme Kunst und Schule lassen ein Spannungsfeld entstehen, in dem sich die Künstler*innen positionieren müssen. Der Erfolg des Programms bemisst sich auch an dessen Außenwirkung (sichtbar am Projekt *Kinder kuratieren* der Stiftung Brandeburger Tor und des Gropius Bau). Die Bandbreite der Identifikation mit einem Atelier an einer Schule reicht von der Empfindung, privilegiert zu sein, bis hin zu quälenden Spannungen, die sich aus der Zugehörigkeit zum Kontext Kunst ergeben und nicht in Passung mit dem sozialen Umfeld Schule gebracht werden kann. Davon spricht der folgende Auszug aus dem Schreiben einer Künstlerin, die nicht namentlich genannt sein möchte. Im Verlauf der Evaluation entschied sie sich, die Zustimmung zur Veröffentlichung der Tonaufnahmen zurückzuziehen. In den vorausgegangenen Gesprächen war es im Schwerpunkt um die Herausforderung gegangen, Kontakt zu den Schüler*innen herzustellen. Die Pandemie hatte die Situation zusätzlich erschwert.

Künstlerin:

*Ich bin total froh und dankbar, dass ich dieses absurde Jahr mit Unterstützung von Max durchgehen konnte. Allerdings hatte und habe ich weiterhin Schwierigkeiten mit der Öffentlichkeit, die mit Max einhergeht. Da ich im Moment und seit etwa einem Jahr einiges in meiner Praxis neu definiere, brauche ich ein Atelier, das mir erlaubt, frei zu arbeiten und zu denken. Ich kann mit den Schüler*innen arbeiten, aber ich möchte meine künstlerische Position im Moment nicht öffentlich werden lassen ... Ich fühle mich exponiert auf eine Weise, die ich nicht mit meinem Anspruch an meine Profession vereinbaren kann.*

Diese Spannung entsteht weniger durch die kunstpädagogische Arbeit an sich (die Künstlerin arbeitet in der Museumspädagogik), sondern hat ihren Ursprung im Symbolisch-Kulturellen: Der Mehrwert von Kunst ist nach wie vor an ein Autonomiegebot gekoppelt. Mitglied eines staatlichen Gefüges zu sein, kann als Beschädigung der Glaubwürdigkeit der Professionalität als Künstler*in erlebt werden. Die Künstlerinnen sind sich dessen bewusst, gehen aber, wie die folgenden zitierten O-Töne zeigen, vollkommen unterschiedlich damit um, öffentlich auch als Akteurin im Feld der schulischen Bildung sichtbar zu werden. Die Aussagen umreißen persönliche und allgemeine Problemaspekte, manche zeigen auch Lösungswege. Manche reagieren mit alternativen, andere mit konfrontativen Verhaltensweisen. Dabei zeigt sich, dass sich viele der gravierenden Themen auf biografische Erfahrungen zurückführen lassen. Die gesellschaftliche Reputation von Schule steht in harschem Kontrast zum Freiheitsgebot der Kunst – andernfalls stehen sie,



Künstlerin: encourage
the kids to stay
with the thing
that they have
started with.

When you're
interested in
their work, they
become
interested in
their work!

die Kunst sowie die Künstlerin, im Verdacht, ihre Unabhängigkeit aufs Spiel zu setzen, verbunden mit dem Risiko, ihre professionelle Glaubwürdigkeit zu gefährden. Dieser Themenkomplex spielt sich in hierarchischen Relationen, ästhetischen und habituellen Implikationen sowie der kulturell-symbolischen Einordnung von Schule im sozialen Feld der Kunst ab. Im Wesentlichen lassen sich alle praktischen, kommunikativen und repräsentativen Folgen darauf zurückführen. Auch die eigene Schulbiografie spielt eine Rolle, ein Gesichtspunkt, der Wirkungen zeigt, wie es die Prozessbegleiterin Silke Ballath aus ihrer Beobachtung bestätigt:

Der biografische Aspekt, den man als Künstlerin reinbringt in die Schule, ich glaube, den darf man nicht unterschätzen, ... Und ich glaube, den hat jeder von uns, egal ob man in eine Kirche geht oder in ein Museum. Es gibt einfach Dinge, die werden getrieben davon und die passieren, ob man will oder nicht. Und die machen was und die sind interessant, auf jeden Fall! Denn sie erzielen was. Das anzuschauen mit den Leuten und zu reflektieren, ist total wichtig. Mit einer Künstlerin aus dem Programm habe ich genau über diese Tatsache gesprochen: wie sie sich die ersten drei Monate an der Schule gefühlt hat und wie sie damit kämpfen musste, an ihre Praxis ranzugehen, weil das über die eigene Schulzeit getriggert wurde!

Josephine Hans spricht über ihr Erleben der Umgebungswelt, die sie vor allem ästhetisch wahrnimmt; ferner ist sie sich deren sozialer Zuschreibungen bewusst. In den folgenden Zitaten kann man ihre Auseinandersetzung damit nachvollziehen. Im Gegensatz zur vorangegangenen Fallgeberin beugt sie sich nicht symbolisch aufgeladenen Erwartungshaltungen im System Kunst, sie findet vielmehr zu einer Haltung, die man als Selbstermächtigung bezeichnen kann. Zunächst bringt die Künstlerin den Zusammenhang zwischen eigener Biografie und der aktuellen Schulerfahrung auf einer ästhetischen Ebene zum Ausdruck:

Auf jeden Fall habe ich in Berlin-Buch Abitur gemacht, in so Mini-Plattenbauten ... die da hochgezogen wurden ... eine schöne pastellfarbene Welt oder sowas. Das ist eine prägende Zeit gewesen, weil ich da meine Kindheit und Jugend verbracht habe, und das ist ja so Rand-Berlin ...

Die Beobachtungen der sozialen Situation im Umfeld der Schule, das auch in einer Randlage Berlins liegt, beschreibt die Künstlerin so:

Ich beobachte hier die Menschen. Es sind alles ganz unterschiedliche Leute, aber vieles ist hier schwer. Schwierig und schwer für die Leute. Das sieht man an deren Miteinander, an Stimmungen, am Gesicht. ... Ich

hab das alles aufgesaugt wie ein Schwamm. Und dann bin ich hier im Atelier, und dann kommen die Kinder. Und das sind ja die Kinder von den Leuten da draußen. Und dann erzählen die mir was, so nebenbei. Und das alles hat gemacht, dass ich hier nicht angekommen bin und nicht dachte: Yo, jetzt mach ich hier meine Sachen, sondern lange damit zu tun hatte, das wahrzunehmen und, jetzt als letzten Punkt, das auch so stehen zu lassen und nicht ständig an meine Vergangenheit zu denken und über Abbruch und ...

Als der Druck steigt, grenzt sich die Künstlerin in einem Akt der Selbstermächtigung ab; sie entwickelt eigene Strategien, zeigt ihre und die Arbeit der Kinder in Ausstellungen an der Schule und hinterfragt Bedingungen des Stipendiums.

Ich kann mich nicht so identifizieren mit diesem Ort Schule als Künstlerin, das ist wie ein Gegenteil. Das war auch Teil von diesem schwierigen Hier-Ankommen, dass man sich fragt: Wo bin ich hier gelandet? Wie ist das ein Ort für mich in meiner Karriere?

Schließlich entscheidet sie sich für einen offensiven Umgang mit ihrem schulischen Background:

*... dann habe ich, letztendlich weil ich jetzt hier bin und weil ich das zugesagt habe und weil ich das Stipendium auch genieße, beschlossen, dass ich die Leute aus der Kunst hierher einladen muss. Und so habe ich in den letzten zwei oder drei Monaten befreundete Künstler*innen hierher eingeladen.*

Die Sensibilität, mit der Künstler*innen darauf reagieren, dass ihre berufliche Integrität infrage gestellt sein könnte, ist unterschiedlich ausgeprägt; sie muss ernst genommen, kontinuierlich reflektiert und in Entscheidungen einbezogen werden.

Kapitel 05

Empfehlungen

Zugänglichkeit der Ateliers souverän und unabhängig gestalten

Die Förderung der Künstler*innen als solche sollte Bestandteil der Zusammenarbeit sein. Nur wenn die Ateliers und die Finanzierung für die eigene künstlerische Arbeit eine realistische Basis haben, bleiben positive Erfahrungen der beschriebenen Art möglich. Nur dann können die Künstler*innen den Kindern Zugang zu künstlerischen Wahrnehmungs- und Handlungspraxen gewähren. Konkrete Möglichkeiten zur Umsetzung wurden bereits benannt (Nutzbarkeit der Ateliers, Zugang, Rückzugsmöglichkeit).

Netzwerke für Künstler*innen professionalisieren

Kurator*innen und Kunsttheoretiker*innen sollten regelmäßig eingeladen werden, um die Reflexion der künstlerischen Positionen zu unterstützen und das Netzwerk der Künstler*innen zu professionalisieren bzw. zu vergrößern. Dazu gehört auch die Kontaktaufnahme zu Projekträumen und Netzwerken der jüngeren Kunstszene, analog zum Alter und Status der Professionalisierung der Stipendiat*innen.

Identitäten stärken

Expert*innen zum „educational turn“ in der Freien Bildenden Kunst sollten für Vorträge und Diskussionen eingeladen werden, um das Selbstbewusstsein und die Identität der Künstler*innen in ihrer gesellschaftlichen Wirksamkeit zu stärken. Zu solchen Angeboten sollten auch Pädagog*innen zur Schulung bzw. Erweiterung ihres Kunstbegriff eingeladen werden.

Diskursiv werden

Angeichts der besonderen Qualitäten und Potenziale der Lern- und Bildungsvorgänge im Programm von *Max–Artists in Residence an Berliner Schulen* wird weiterhin empfohlen, sich in professionelle Strukturen künstlerisch-educativer Netzwerke bundesweit einzubringen. Dazu gehört der weitere Austausch mit anderen Förderern sowie mit Universitäten und Kunsthochschulen.

Forschungsfragen entwickeln

Publikationen sollten regelmäßig erscheinen und weniger repräsentativ denn diskursiv konzipiert sein; dafür müssen spezifische Fragestellungen entwickelt und wissenschaftliche sowie künstlerische Perspektiven erarbeitet und publiziert werden.

„Critical Friends“ beibehalten

Von der Programmleitung unabhängige Persönlichkeiten engagieren sich in ihrer Rolle als „Critical Friends“ für die Belange der Künstler*innen. Zudem tragen sie Verantwortung für allseitigen Perspektivwechsel und reflektieren das Gesamtgefüge bezüglich seiner Regeln, Normen und Erwartungshaltungen und besonders seiner blinden Flecken. Die Begleitung des Programms durch solche Partner*innen, die für „Awareness“ sorgen, sind weiterhin von zentraler Bedeutung. Hieran sollte unbedingt festgehalten, gegebenenfalls bedarfsgemäß auch nachgesteuert werden.

Kapitel 06

Tot oder lebendig?

Die Bedeutung des Materials in Ateliers

Die Evaluation könnte hier schließen. Die Rollen sind reflektiert, Wirkungen dargestellt und beschrieben, Empfehlungen ausgesprochen. Damit würde aber das einzigartige Motiv des Programms unberührt bleiben, nämlich die Verlebendigung von Dingen und Materialien im Atelier.

Das Atelier kann als Ort für die Zwiesprache mit Dingen und Materialien verstanden werden: Im unmittelbaren Austausch entstehen Ergebnisse und zahllose Zwischenergebnisse, die Ausdruck eines dialogischen Prozesses zwischen dem handelnden Menschen und der handelnden Materie sind. Anders als in einer Werkstatt geht es dabei um einen Dialog mit offenem Ausgang. Die Dinge, Materialien, Stoffe, Werkzeuge, Instrumente und Zeichen werden, wenn es gut geht, im Atelier zum Sprechen gebracht – auf ihre und doch auf ungewöhnliche Weise: Manchmal gehen die Künstler*innen damit bis an die Grenzen des Machbaren, manchmal unterlaufen sie Erwartungshaltungen und Gewohnheiten, die mit dem Material verbunden sind. Ein solches Ineinandergreifen von Geschehnissen durch Akteur*innen menschlicher und nichtmenschlicher Art, ist Kindern und Jugendlichen vertraut. Sie sind, wie auch Künstler*innen, Physiker*innen und Biolog*innen dafür zugänglich (wenn im Märchen Brote und Äpfel sprechen, wundert sich niemand).

Kind:

Wir haben einfach verschiedene Farben in diese Sprühdose da oben reingemischt. Und dann, dann ist nur eine Farbe da. Da ein bisschen heller, da ein bisschen dunkler.

Forschende:

Dann, wenn man es aufhängt, dann sieht man noch mal, dass es da so läuft. Das macht noch mal was ganz Eigenes. Was ganz Eigenes macht die Farbe dann.

Kind:

Ich habe da nix gemalt. Ich habe nur gesprüht.

Forschende:

Also war das quasi eine Gruppenarbeit?

Kind:

Hm.

Atelier Roberta Busechian

Grundsätzlich kann man sagen, dass im Atelier die Eigenschaften des Materials korrespondieren, korrelieren oder in Konfrontation mit den Imaginationskräften und dem Willen des Menschen gehen, der sich seiner bemächtigt: Holz trocknet, Ton bricht, Papier vergilbt. Die Kassette spielt eine Arie (Atelier Roberta Busechian), der Pinsel „pinselt dich gleich an“ (Atelier Josephine Hans), das Mikroskop zeigt nie gesehene Bilder, die Landschaften und Städteansichten in einer Draufsicht gleichen (Atelier Vanessa Farfán). Großes wird klein, Zufälliges zur Gestalt, alle Verben sind Handlungsverben. Verstehe ich Material als etwas, das Handlungsmacht besitzt, wäre hier „Agens“ angebracht, ein Begriff, den Bruno Latour in seiner Akteur-Netzwerk-Theorie einführt. Nach dem Erfinder des „Parlaments der Dinge“ macht erst das Zusammenspiel zwischen den Akteur*innen im Netzwerk vieles möglich: Weder der Mensch allein noch der Pinsel allein vermögen einen Pinselstrich zu ziehen.

Es entsteht also:

- *ein Zusammenspiel von Mensch und Handlungsfähigkeit // Material und Handlungsfähigkeit*
- *Können und Nichtkönnen // Eignung und Nichteignung*
- *Experiment und Aufmerksamkeit // Besonderheit und Möglichkeit*
- *Aktion und Kontemplation // Dehnung und Bruch*
- *Wiederholung und Varianz // Essenz und Synthese*
- *Beweglichkeit und Ausdauer // Ausnahme und Regel*

Im Atelier ist meistens unklar, wie das ausgeht. Während Schule meist nach wie vor auf eine lineare Struktur vertraut – Themen und Fächer werden nacheinander angeordnet, Wissen systematisch addiert und geschichtet –, vertrauen die Künstler*innen bei ihrer Arbeit im Atelier (an Schulen) auf die Präsenz der Dinge und den unwissenden Lehrmeister: Nicht alles ist / muss (gleich) verständlich sein. Mit Werkzeugen bspw. kommen erweiterte Handlungsmöglichkeiten ins Spiel. Was ist mit Schraubenziehern und Mikroskopen angesichts zerschmetterter Laptops machbar? Was wird durch die Verwendung der Werkzeuge hörbar und sichtbar?

Die Künstlerin Vanessa Farfán hat gemeinsam mit Kindern einige Objekte dieser Gattung in Dinge rückverwandelt und auch hier Eigenständigkeit und Handlungsmacht vermittelt. Wichtig dabei, es bleibt nicht beim (be-freunden) Akt bloßer De(kon)struktion.

Vanessa Farfán:

Ich habe mir Gedanken gemacht. Okay, was ist das Gefühl von diesen Kindern mit diesem Home Schooling – so viele Stunden am Computer zu sitzen, keinen Freunden zu begegnen. Ich habe also einen Computer-Friedhof angelegt. Und dann kamen die Kinder zu mir ins Atelier, und ich sage: Heute machen wir etwas anderes, wir werden Computer kaputt machen, aber richtig kaputt. Ich höre nur: Yeah ...! Ich sage: Jeder nimmt einen Laptop mit, ich habe Brillen besorgt, solche Sicherheitsbrillen ...

Kind:

Vanessa, der arme PC! [...] Ich hab den auf die Treppen geschmettert.

Kind:

Ach, und das war mal die Tastatur.

Kind:

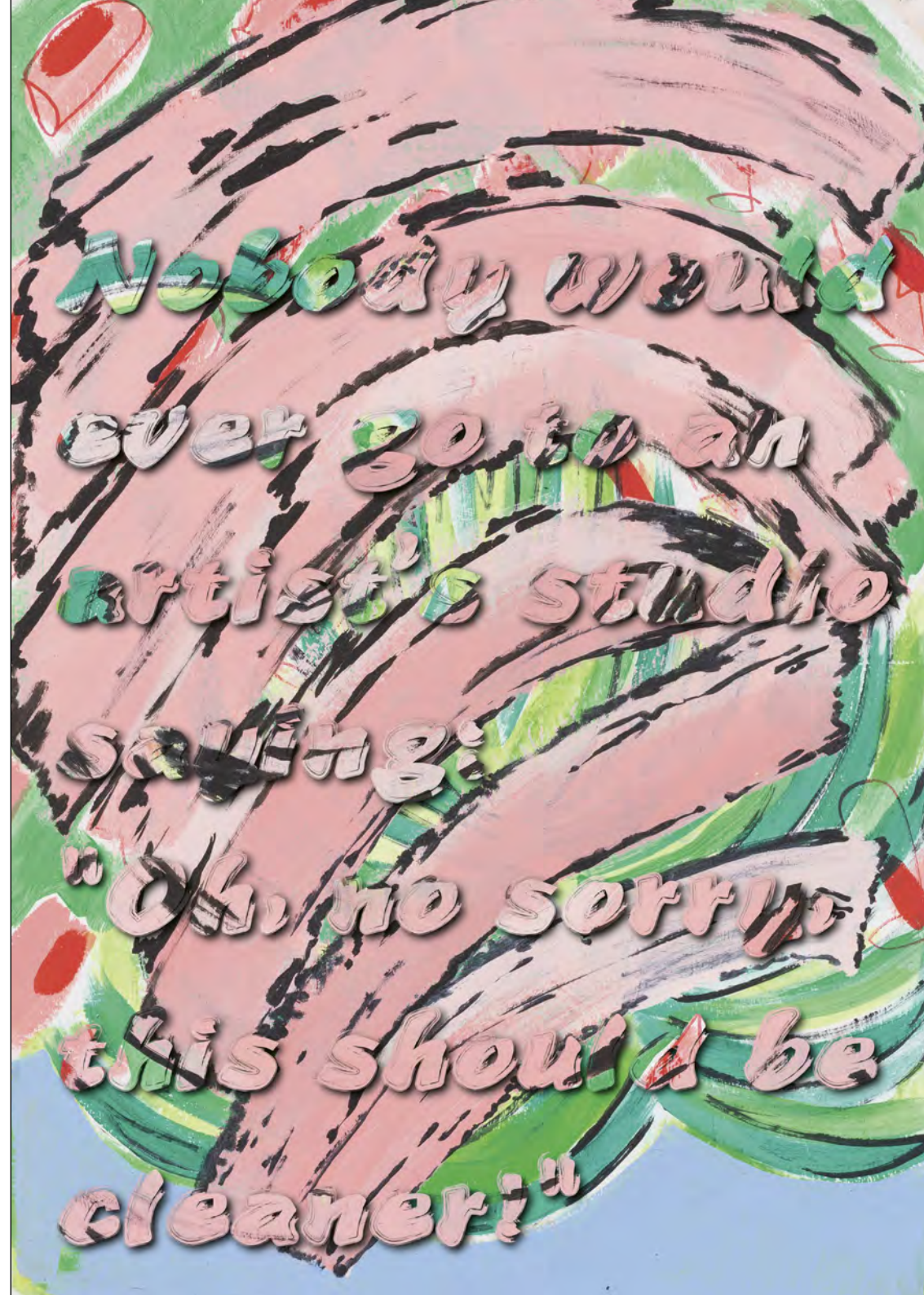
Und das war mal das CD-Fach!...

Künstlerin:

War vielleicht wie diese Praxis aus der Biologie, Lebewesen zu sezieren ... Ich sezriere Computer! Dann sage ich: Okay, stopp! Jetzt ist genug mit dem Körper und auch mit der Wut. Jetzt machen wir die feinen Arbeiten. Dann habe ich diese kleinen Schraubenzieher besorgt und auch ein Mikroskop ...

In der Folge zahlreicher Entscheidungen, von der Künstlerin und den Kindern getroffen, von der Besonderheit und Reaktionsweise der Materialien abhängig, ergibt sich mitunter Unvorhersehbares, auch Überraschungen stellen sich ein, hier „Landschaften!“. Der Drang zur spontanen sprachlichen Äußerung vollendet das Zusammenspiel von Impulsen, Reaktionen und Transformationen im Wechselspiel menschlicher und materieller Aktivität.

Dafür wesentlich ist die Möglichkeit, „Zugang zu den Lehrmitteln“ zu haben, die in Gestalt fassbarer, gegenständlicher Umweltprodukte zugänglich gemacht werden. Im Atelier sind alle Gegenstände Lehrinstrumente, sie ergänzen die Distanzwelt digitaler Wahrnehmungs- und Handlungsweisen und haben die Kraft, diese zu durchbrechen.



Zum Schluss: das Atelier als „konvivaler“ Lehrraum für Mensch und Materie

Wir sollten Abstand davon nehmen, ein Atelier an der Schule als das zu bezeichnen, was es ohnehin ist: ein Bildungsraum. Bildung braucht auch Räume für Schwebendes, für Erkenntnisse, die (noch) nicht gesichert sind. Als Ort für Nichtsprachliches und für den Austausch menschlicher und nichtmenschlicher Existenzformen. Im Kontrast zu den Erwartungshaltungen der Schule stehen im Atelier dialogbereite Akteur*innen bereit – Material, wandelbar und sprechend, bedeutungstragend und dabei deuthingsoffen.

Nicht nur bei Kindern setzt diese Konstellation Energie frei und kann die Weichen stellen für den Erwerb selbst- und welterhaltenden Wissens. Wenn wir uns der Konsequenzen einer solchen Sicht ernsthaft hingeben, stellen wir uns gegen die Kraft, mit der wir den Zustand der Welt konsequent ruinieren; vielfach nur, weil uns die Fähigkeit zu alternativen Vorstellungen und Handlungsweisen fehlt. Über diese Handlungsweisen, die im Materiellen mehr als Ressourcen und Verbrauchsmittel sehen, eine Lebensweise zu erlernen, die auf Austausch und dem Wissen beruht, dass alle und alles aufeinander bezogen sind, muss heute das Ziel jeden schöpferischen Tuns und jeglicher Bildungsanstrengung sein.

Die Ateliers von *Max–Artists in Residence an Berliner Schulen* sind ein Schritt in diese Richtung: Konkret bieten sie Räume für ein Lernen an und mit und durch das Material und erweiterte Verwendungsweisen. Sie geben den Kindern Raum für ihr Weltwissen, ihre Anliegen und neue Gemeinschaften. Ich empfehle uneingeschränkt eine Verstetigung und Erweiterung des Programms.

April 2022

Ursula Rogg

Literaturverzeichnis:

Ash, Nick: das artist-in-residence-projekt. ein zwischen 2014 und 2016 an der udk berlin entwickeltes und umgesetztes projekt. In: Winderlich, Kirsten (Hg.): grund_schule kunst bildung. band vier: artist in residence. Oberhausen/Berlin: Athena, 2016, S. 22–76.

Bourdieu, Pierre: Verstehen. In: Ders. u. a. (Hg.): Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: UVK, Universitätsverlag, 1979.

Breidenstein, Georg u. a.: Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz/München 2013.

Dewey, John: Kunst als Erfahrung. Frankfurt/M., Suhrkamp, 1980. [Orig.: Art as Experience, New York: Capricorn Books, 1958].

Engelmeier, Hanna: Trost. Vier Übungen. Berlin: Matthes & Seitz, 2021.

Heiser, Jörg: Atelier, Labor, Schule. In: Stiftung Brandenburger Tor: *Max – Artists in Residence an Grundschulen*. Einblicke 2015/16. Berlin: Stiftung Brandenburger Tor, 2016.

Illich, Ivan: Schulen helfen nicht. Über das mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft. München 1970. [Orig.: Celebration of Awareness, New York 1970].

Illich, Ivan: Entschulung der Gesellschaft. München: Beck, 2017. [Orig.: Ders. und Valentina Borremans: Deschooling Society, New York 1971].

Koch, Lutz: Einleitende Bemerkungen zum Thema Pädagogik und Ästhetik. In: Ders. u. a. (Hg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim 1994, S. 8–21.

Pinkert, Ute: sich bilden oder lernen? überlegungen zu leitbegriffen im theaterpädagogischen diskurs. In: Winderlich, Kirsten (Hg.): grund_schule kunst bildung. Band sieben: lernen. Oberhausen/Berlin: Athena, 2019, S. 148–153.

Richter, Merle: In: Winderlich, Kirsten (Hg.): grund_schule kunst bildung. band vier: artist in residence. Oberhausen/Berlin: Athena, 2016, S. 84–93.

Rogg, Ursula: das feld betreten heißt das feld verändern. Audiodokumentation als Prozessbegleitung und künstlerische Bildungsfor-schung. München: Kopaed, 2019, S. 121ff.

Schmidt-Lauber, Brigitta: Das qualitative Interview oder: Die Kunst des Reden-Lassens. In: Götttsch, Silke/Lehmann, Albrecht (Hg.): Methoden der Volkskunde. Positionen, Quellen, Arbeitsweisen der Europäischen Ethnologie. Berlin 2001, S. 165–186.

Martin Seel: Ästhetik des Erscheinens. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2016.

Sternfeld, Nora: Der Objekteffekt. In: Dies.: Das radikaldemokratische Museum. Berlin/Boston: De Gruyter, 2018, S. 113–124.

Stiftung Brandenburger Tor: *Max–Artists in Residence an Grundschulen*. Einblicke 2015/16 und 2018/19. Berlin 2016/2019

Ströhle, Claudius: Migrationsschule. bricolage monografien. Bd. 1. Innsbrucker Studien zur Europäischen Ethnologie. Universität Innsbruck 2016.

Winderlich, Kirsten: kunstdidaktik anders denken. In: Dies. (Hg.): grund_schule kunst bildung. band vier: artist in residence, S. 118–129. Oberhausen/Berlin: Athena, 2016.

Zinnecker, Jürgen: Die Praxis von Handlungs-forschung: Berichte aus einem Schulprojekt. München: Juventa, 1975.

Ein Raum für Kunst

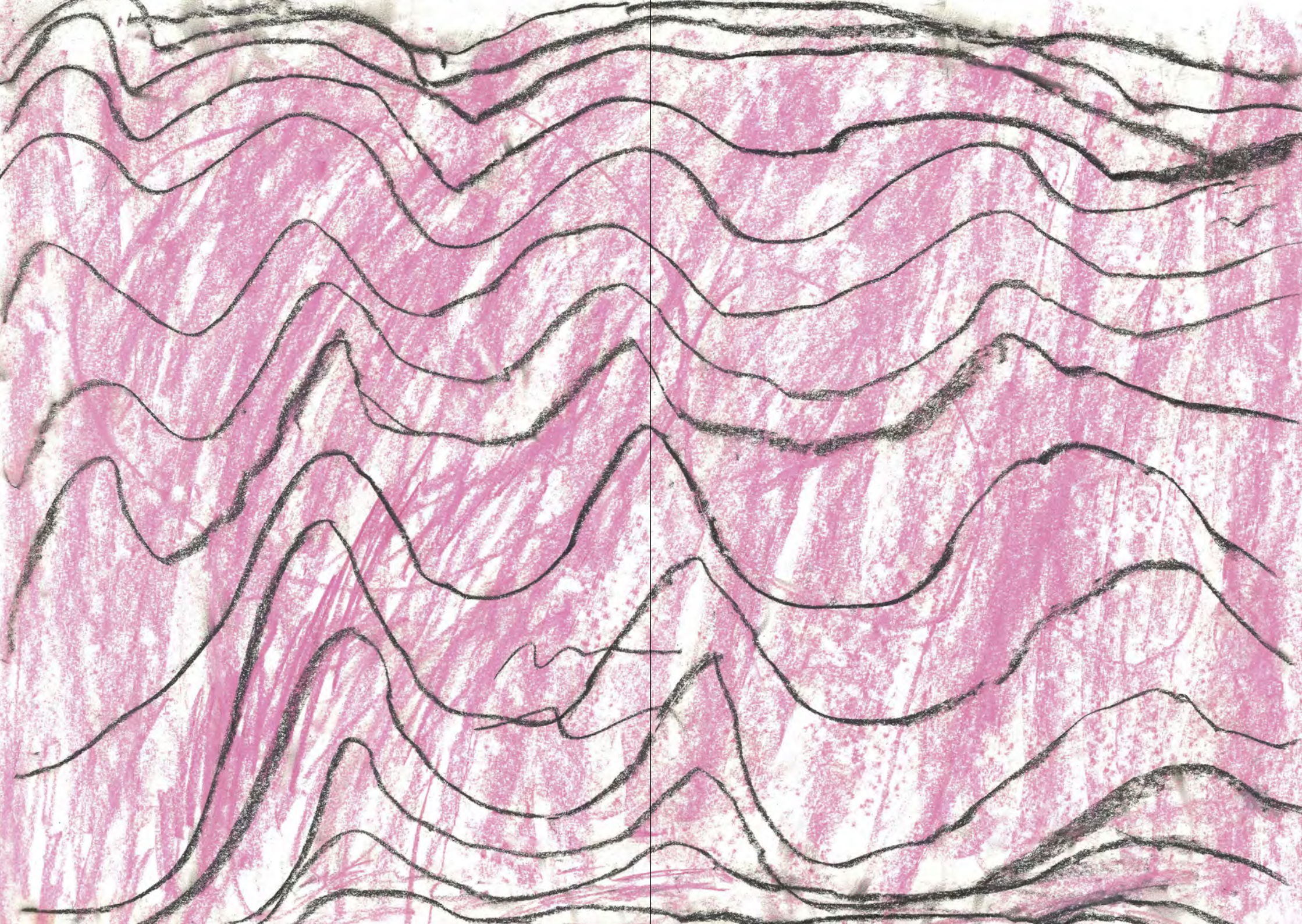
Merle Richter

Rezension einer ehemaligen
Max-Künstlerin

„Kreativität ist für Winnicott¹ kein rein künstlerisches Geschehen, sondern wohnt dem Menschen als allgegenwärtiges Potenzial inne“, spricht eine Stimme in der akustischen Dokumentation des *Max-Programms*. Es folgen ein Rascheln, ein angeschlagener Ton und dann der wichtige Satz: „Es geht um die gelungene Interaktion mit der ihn umgebenden Umwelt.“ Was für ein Raum bzw. was für eine Umwelt² muss das sein, die Ursula Rogg hier in ihrem Hörstück sprechen lässt? Ein Raum, der später so beschrieben wird, dass er voraussetzungslos zu einem kreativen Handeln anregen kann. An anderer Stelle gibt die Künstlerin Vanessa Farfán in ihrem Atelier einen ersten Hinweis: „Das ist irgendwie eine Art Labor, Atelier, Skizzensammlung, vielleicht eine ... Wunderkammer ... So nehme ich mein Atelier wahr.“ Die vielen Kinderstimmen und die verschiedenen Geräusche im Hintergrund scheinen wie eine klangvolle Bestätigung ihrer Worte.³ Ausgehend von dieser Frage begegne ich Text und Hörstück von Ursula Roggs Evaluation des Programms *Max-Artists in Residence an Berliner Schulen* aus der Perspektive einer ehemaligen Max-Künstlerin. Ich entscheide mich, den Fokus darauf zu legen, welche erweiterten Wertschätzungen das Atelier erfahren kann, wenn eine Künstlerin oder ein Künstler dieses mit Kindern teilt. In der Analyse

der „künstlerische[n] und pädagogische[n] (Selbst-)Verständnisse beteiligter Künstlerinnen“⁴ verweist Rogg auf die Parallelen, die sie in den Ateliers der verschiedenen Residenzen, trotz unterschiedlicher Kunstbegriffe und Arbeitsweisen der Künstlerinnen, beobachten konnte. Diese bestehen unter anderem darin, dass in keinem der Ateliers eine Aufgabenstellung von Bedeutung war. Diese Beobachtung korreliert mit einer Äußerung des Künstlers John Baldessari und seiner langjährigen Lehrerfahrung: „Well, can art be taught at all? And, you know, I prefer to say, No, it can't. It can't be taught. You can set up a situation where art might happen, but I think that's the closest you get.“⁵ Wie eine solche Situation aussehen kann, zeigen die Künstler und Künstlerinnen, indem sie einerseits in ihrer „Lehre“ oder eben „Nicht-Lehre“ auf „die Präsenz der Dinge und Materialien vertrauen“⁶ und andererseits den Kindern intrinsisch motivierte (Selbst-)Bildungsprozesse im Sinne eigener Zugänge zum Spiel und zu ihrer Kreativität zutrauen und diese nicht steuern. Vielmehr, so fasst Rogg zusammen, ist die Atmosphäre in den Ateliers von einem „durchgängige[n] Prinzip von Zusammenarbeit auf vielen Ebenen – des Schenkens, des Herstellens für jemanden, des Helfens und auch des Konkurrierens“⁷ geprägt, und dies wechselseitig. Ganz ähnlich einer Ateliergemeinschaft, wie es eine der Künstlerinnen benennt. Auch in Baldessaris Erfahrungsberichten finden sich ganz ähnliche Beschreibungen dieses Prinzips: „And then, there was this trade-off I told you of people working on various people's work. So I would help on students work when they needed help and vice versa, and – Oh, and the other important thing, too, is an attitude I tried to develop, was that you were an artist when you walked in the door. We'd break down this relationship of student and teacher.“⁸ Rogg zeigt auf, dass die Arbeitssituation in den Ateliers der verschiedenen Residenzen, neben der besonderen Wertschätzung des Materials und der Dinge, eben auch durch diese spezifische Haltung vonseiten der Künstlerinnen geprägt wird.

Was im Kontext von *Max* auf die Kinder „überspringt“, ist weit mehr, als dass die „künstlerische Praxis der jeweiligen Künstlerinnen [...] in den Techniken, Verfahren und Gestaltungen [der Kinder] sichtbar“⁹ wird. So zeigt Rogg etwa, dass die Kinder in den Künstlerinnen Menschen begegnen, die es verstehen, Momente des Scheiterns so zu transformieren, dass diese in ihrem Arbeitsprozess produktiv werden können. Menschen, die in einem dialogischen Arbeiten mit Material im weitesten Sinne eine Offenheit für Unwägbares mitbringen. Menschen, die in ihrer Praxis das umschließen, was für Erfahrungsprozesse charakteristisch ist, denn Erfahrungen „kennen Umwege und Aufenthalte, auch Rückschritte und Suchbewegungen, deren Erfolg noch unbekannt ist“¹⁰. Momente des Unwägbaren oder des Scheiterns werden in der spezifischen Situation des geteilten *Max-Ateliers* für die Kinder zur Selbstermächtigung produktiv



und erfahren so Wertschätzung. Um noch einmal Baldessaris Erfahrungen aufzurufen – er überprüfte den Erfolg/die Wirkung ästhetischer Bildungsprozesse mit folgender Idee: „My idea was always you haven’t taught until you see the light in their eyes.“¹¹ Die Idee, die Lehre danach zu bemessen, dass jemand von etwas gepackt wird, dem er nachgehen möchte, dass ihn etwas anzieht, wofür er zu „brennen“ beginnt, kann ich aus meiner *Max-Zeit* gut nachvollziehen. Die Kinder haben es mir wieder und wieder gezeigt. Dass dies auch die Künstler*innen fordert, immer wieder aufs Neue zu prüfen, ob auch jedes Kind angesprochen wird, ergibt sich hieraus ebenso.

In ihrem Hörstück zur Evaluation, gelingt es Rogg zum einen, genau dieses „light in their eyes“ einzufangen. Indem Sie die Art und Weise, wie die Kinder über ihre Arbeiten, ihre eigene Sache und das Gesamte sprechen, wiedergibt, lässt sie uns an diesem Moment teilhaben. So können wir spüren, wie die Kinder mit Begeisterung beteiligt sind, sich identifizieren und mit Energie versuchen, Worte für das zu finden, was sie angeht und dem sie Bedeutung geben. Auch wird nachempfindbar, dass die Künstlerinnen mit Interesse und innerer Beteiligung das Tun der Kinder begleiten. Zum anderen gelingt es Rogg in bemerkenswerter Dichte und Intensität, den Charakter des Programms einzufangen. Die Montage von O-Tönen und verschiedenen Hintergrund- und Nebengeräuschen vermitteln eindrücklich ein Gefühl von Ort, Situation und Atmosphäre des Geschehens. Beiläufige Gespräche und Kommentare der Beteiligten geben Einblick in konkrete Vorgänge und Begegnungen.

Die Wahl eines Hörstücks für die Auswertung des Programms erweist sich als Glücksfall, gelingt es Ursula Rogg doch damit, aufzuzeigen, welche erweiterten Wertschätzungen „das Atelier“ erfährt, wenn ein Künstler*innen dieses mit Kindern teilen. Die Aufzeichnungen machen erfahrbar, wie das Programm von den individuellen Begegnungen zwischen den Persönlichkeiten der Künstler*innen und den Persönlichkeiten der Kinder – mit ihren jeweils besonderen Eigenheiten – lebt; sie dokumentieren das unmittelbar Konkrete und die schwebenden, meist schwer fassbaren Momente, in denen sich Verständigung einstellt.

-
- 1 Gemeint ist: Winnicott, Donald W. (1896–1971), englischer Kinderarzt und Psychoanalytiker.
 - 2 Rogg, Ursula: O-TÖNE KULTURELLER BILDUNG: *Max-Artists in Residence an Berliner Schulen*, https://www.youtube.com/watch?v=NkwWH_XMok, 07:11-07:26.
 - 3 Ebd., 04:07–04:22.
 - 4 Rogg, Ursula: Gestern haben wir die Computer kaputt gemacht, da waren Landschaften drin. Evaluationsbericht auf Grundlage der Audiodokumentation von *Max – Artists in Residence an Berliner Schulen* im Zeitraum von März 2021 bis März 2022, in dieser Publikation, Stiftung Brandenburger Tor, 2022.
 - 5 Baldessari, John. In: Knight, Christopher: A Situation Where Art Might Happen: John Baldessari on CalArts, 19. November 2011, <https://eastofborneo.org/articles/a-situation-where-art-might-happen-john-baldessari-on-calarts/> (letzter Zugriff: 4.10.2022) – From an oral history interview with John Baldessari, conducted by Christopher Knight at the artist’s studio in Santa Monica, California, April 4–5, 1992. Archives of American Art, Smithsonian Institution.
 - 6 Rogg (2022).
 - 7 Ebd.
 - 8 Baldessari. In: Knight (1992).
 - 9 Rogg (2022).
 - 10 Duncker, Ludwig: Begriff und Struktur ästhetischer Erfahrung: Zum Verständnis unterschiedlicher Formen ästhetischer Praxis, in: Neuß, Norbert (Hg.): *Ästhetik der Kinder: interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*, Frankfurt/M 1999, S. 9–20.
 - 11 Baldessari. In: Knight (1992).



JENSEITS DER MESSBARKEIT LERNEN

Kirsten Winderlich

Rezension der Erfinderin
des Max-Programms

„Gestern haben wir die Computer kaputt gemacht, da waren Landschaften drin.“ – mit dieser Äußerung eines am Programm beteiligten Kindes wird die Evaluation überschrieben. Auf den ersten Blick scheint diese Überschrift gesetzt, um unsere Aufmerksamkeit für die experimentellen Zugänge und Verfahren, die die Residences des Programms der Stiftung Brandenburger Tor in den Schulen tragen, zu provozieren. Doch mit zunehmendem Lesen wird deutlich, dass dieses Zitat auch als Inbegriff dessen, was die Evaluation leistet, verstanden werden kann. So gibt uns die Evaluation nicht nur einen Einblick in eine innovative, kooperative ästhetische und künstlerische Bildungspraxis. Vielmehr macht sie auch einen überzeugenden Vorschlag, Forschungsmethoden wie -verfahren im Kontext Ästhetischer Bildung radikal zu überdenken. Letztlich fokussiert sich die Autorin weniger auf ein Fragen als auf ein Zum-Sprechen-Bringen, vertraut weniger auf ein Auswerten als auf ein Zuhören. Das Zum-Sprechen-Bringen wie das Zuhören setzt jedoch voraus, gängige Forschungsmethoden über Bord zu werfen – mit dem Ziel, das Ästhetischer Bildung eigene Unwägbares greifbar zu machen und von dieser jenseits der Messbarkeit zu lernen. Ursula Rogg und ihrem Team von Studierenden der Universität Potsdam ist dies auf beeindruckende Weise gelungen!

Wieso, weshalb, warum?

Aus der Evaluation können wir aus meiner Sicht auf zwei Ebenen lernen: Diesbezüglich möchte ich den Fokus sowohl auf die Potenziale des Programms für die umfassende Bildung von Kindern und Jugendlichen als auch auf die Forschungsmethodologie im Kontext Ästhetischer Bildung richten.

Dass die Kooperation mit Künstler*innen in der Schule die ästhetischen und künstlerischen Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen fördern kann, liegt auf der Hand. Begegnen die Schüler*innen im Rahmen der Residences doch Personen, die nicht nur um ihre Sache wissen, sondern diese auch mit Leidenschaft versuchen voranzubringen. Kinder und Jugendliche treffen also auf Menschen, die in der Produktivität des Scheiterns geübt und gleichzeitig Meister darin sind, „Leerstellen“ zu identifizieren und zu transformieren. Sie begegnen Menschen, die nicht aufgeben bzw. immer wieder eine Idee entwickeln, wie sie im Arbeitsfluss und Prozess bleiben, ohne zu wissen, wohin der Weg, den sie einschlagen, führen wird. Im Schuljargon formuliert, erhält die Lern- und Bildungsgemeinschaft Schule durch die Residences einen „Neuzugang“, der über Fähigkeiten verfügt, die im Rahmen von Vergleichstests zwar nicht überprüfbar, aber dennoch deutlich wahrnehmbar sind.

Was also macht die Residences für die umfassende Bildung so unverzichtbar? Die Evaluation bringt es auf den Punkt: Die Beteiligung der Schüler*innen an der Atelierpraxis ist voraussetzung los. Geht diese doch von der den Kindern und Jugendlichen eigenen ästhetischen Praxis des Spiels und ihrer Kreativität im weitesten Sinne aus. Unabhängig davon entsteht im Rahmen der Gelegenheiten, die die Künstlerinnen im Hinblick auf Ort, Handlung, Material und Sprache initiieren, ganz Unterschiedliches! Angetrieben von der Neugier auf die künstlerischen Ideen der Kinder und Jugendlichen, werden die Bildungsprozesse der Schüler*innen von den Kunstschaaffenden nicht kontrolliert, sondern begleitet, und entsprechend die Regeln für die Zusammenarbeit nicht von ihnen gesetzt, sondern gemeinsam mit den Schüler*innen verhandelt und erprobt. Eine Regel, die wir der Evaluation entnehmen können, ist zum Beispiel, nicht aufzugeben, vielmehr Strategien zu entwickeln, um weiterzumachen, Widerstände zu überwinden und an Lösungen zu arbeiten. Was für eine erstrebenswerte Fähigkeit! Die künstlerischen Bildungsprozesse beruhen demnach auf einem Erfahrungslernen, für das die Schüler*innen selbst verantwortlich

zeichnen und dieses entsprechend gestalten. Ausgehend von einer eigenen Fragestellung gehen sie einem eigenen Vorhaben nach und entwickeln dafür künstlerische Strategien. Dabei erhalten sie von den Künstlerinnen professionelle Unterstützung. Professionalität ist so weniger als Status als vielmehr als Haltung zu verstehen, die die Künstlerinnen im Austausch mit den Kindern und Jugendlichen immer wieder aufs Neue aufbauen müssen. Fragen wie folgende stehen dabei auf der Tagesordnung: Fördern meine Anregungen den künstlerischen Prozess? Bringen meine Impulse die Schüler*innen weiter? Sind die Materialien und Medien, die ich anbiete, produktiv?

Lässt uns das „Hörstück“ der Evaluation über auditive Stimmungsbilder, Äußerungen und Gespräche der Beteiligten in situ sowie über theoriegebundene Kommentierungen aus der Metaperspektive an den Wirkungen der Residences teilhaben, verdient das methodologische Setting der Evaluation eine besondere Wertschätzung. Von der ethnologischen Methode der teilnehmenden Beobachtung ausgehend, setzen die methodischen Zugänge zum Geschehen in den Residences auf das Hören, besser auf ein Zuhören und Nachhören im Sinne eines (Nach-)Spürens. Dabei ist der Schnitt der Audioaufnahmen im Nachgang zum teilnehmenden Hören im Feld der Schule als essayistischer Zugriff auf die Potenziale des Programms zu begreifen. Das „Hörstück“ als Kern der Evaluation ist in diesem Sinne zwischen Erfahrung und Experiment angesiedelt und fungiert wie ein Netz. So ermöglicht es, das der Ästhetischen Bildung so eigene Flüchtige einzufangen. Ich höre, wie die Kinder begeistert in einem übersprudelnden Fluss der Worte die eigene Sache wie das Gesamtprojekt greifbar zu machen versuchen. Ich höre in den Zwischentönen, wie sich die Kinder engagieren und mit ihrer Arbeit identifizieren und wie sich die Künstlerinnen für das Tun der Kinder begeistern. Und ich höre im Nachhall, was sich im System Schule verändern müsste, um die Wirkungen der Residences für eine umfassende Bildung der Kinder und Jugendlichen zu verstetigen. Ich lerne: Es braucht nicht nur Raum, im Sinne von Platz für ein Atelier in der Schule. Vielmehr ist es notwendig, den individuellen künstlerischen Arbeitsweisen, die das eigene Schaffen der Künstlerinnen einschließen, Spielräume zu ermöglichen und Zeit zu widmen. Baut Schule immer noch auf Anpassung, wird durch die Kunstschaaffenden kontinuierlich Gegenwind erzeugt, der nicht aufgehalten werden sollte. Vielmehr muss Schulgemeinschaft aushalten, dass diese immer auch Schule als Institution in Frage stellen – nur so kann die durch die Artists in Residences kultivierte Vielstimmigkeit auch politisch wirken und Neues in Gang setzen.

Roshanak Amini,

eine gebürtige Iranerin, wuchs in Kanada auf und lebt und arbeitet aktuell in Berlin. In den letzten fünf Jahren hat sich die Künstlerin darauf konzentriert, wie Kunst in den Raum des täglichen Lebens eindringen und diesen beeinflussen kann. Dieses Interesse hat sie dazu veranlasst, die Sicherheit des White Cube zu verlassen und die vielfältigen und reichhaltigen Möglichkeiten zu erkunden, die der öffentliche Raum zu bieten hat. Partizipatorische Kunst, künstlerische Interventionen, öffentliche Installationen und performative Forschung sind von zentraler Bedeutung für Aminis künstlerische Praxis. Sie betrachtet das Kunstmachen als eine Möglichkeit, auf die Welt um sie herum zu reagieren, ein paar Steine in den Fluss zu legen in der Hoffnung, den Lauf des Wassers ein wenig zu verändern.

Vanessa Farfán

ist eine mexikanisch-deutsche Künstlerin, lebt und arbeitet in Berlin. Sie erhielt einen MA in Kunst von der Kunsthochschule Berlin-Weißensee. Derzeit promoviert sie an der Bauhaus-Universität Weimar an der Fakultät Kunst und Gestaltung. Farfán nahm an Solo- und Gruppenausstellungen teil, so an Takeover (Gropius Bau, Berlin, 2022), Ars Electronica (Linz, Österreich, 2019), im museum FLUXUS+ (Potsdam, 2018), am Orpheus Institute (Gent, Belgien, 2019), in der galerie weisser elefant (Berlin, 2019), im Beijing Cultural Exhibition Centre (Beijing, China, 2014). Farfáns Texte und Essays wurden von der Leuven University (Belgien), dem Transcript Verlag und der Bauhaus-Universität Weimar veröffentlicht.

Josephine Hans,

1988 in Berlin geboren, studierte Bildende Kunst an der Universität der Künste Berlin und Bühnen- und Kostümdesign an der Hochschule für Gestaltung in Offenbach am Main. Die Künstlerin zeigte ihre Arbeiten unter anderem im Kunstverein Arnsberg, im Kunstverein Frankfurt am Main, am Thalia Theater in Hamburg sowie im Künstler*innenhaus Mousonturm Frankfurt am Main. Die Malereien von Josephine Hans thematisieren alltägliche Eindrücke, suchen das flüchtige Erscheinen und eine immer neue Erzählform, ein neues Muster. In Hans' Arbeitsweise entsteht Veränderung durch Wiederholung. Schnelligkeit ist ihre Strategie. Ihre Werke sind wie ein Ausflug in die farbliche Metastruktur unserer Gegenwart: Zügig. Kurz. Ungenau. Ungeschickt. Es geht Josephine Hans nicht um die perfekte Illusion. In ihrer Malerei soll immer das Flüchtige der Zeichnung beibehalten werden.

Merle Richter

ist bildende Künstlerin. In ihrer künstlerischen Praxis verbindet sie den Umgang mit Objekten und Installationen mit einem künstlerisch-forschenden Herangehen. Dabei befasst sie sich kritisch mit den Verflechtungen und Interdependenzen menschlicher und nicht menschlicher Seinsformen, inklusive Menschen gemachter Technologie. Zuletzt arbeitete sie als Künstlerin in dem Forschungsprojekt Artificial Intelligence – wissenschaftlich-künstlerische Technikvisionen (art_intell) im Bereich smart bodies sowie als Kunstvermittlerin in dem Projekt *Kinder kuratieren_Takeover*.

Ursula Rogg

ist Kunstpädagogin. Gemeinsam mit anderen entwickelt und erprobt, untersucht, dokumentiert und reflektiert sie Formen ästhetischen Handelns im Kunst- und Bildungskontext. Seit April 2021 ist sie als Professorin für die neu geschaffene Klasse für Quereinstieg an der Akademie der Bildenden Künste München im Bereich Kunstpädagogik tätig. Ursula Rogg ist Künstlerin und Autorin; sie spielt mit der Vielfalt von Perspektiven und Wirklichkeiten, mixt Dokumentarisches und Fiktion, Theatralisches und Report. So entstehen Texte, Performances und Hörstücke, seltener auch Bilder.

Kirsten Winderlich

ist seit 2012 Professorin für Ästhetische Bildung in der Kindheit an der Fakultät Bildende Kunst der Universität der Künste Berlin. Dort baute sie die Grundschule der Künste als raumbezogenes Lehr- und Forschungsmodell für das künstlerische Grundschullehramtsstudium auf. Sie ist seit 2015 Beirätin für Bildung und Wissenschaft der Stiftung Brandenburger Tor und war in diesem Rahmen Initiatorin des Projekts *Max–Artists in Residence an Schulen*.

Abbildungsverzeichnis

Max-Schülerin, ohne Titel,
Kolibri-Grundschule in
Marzahn, Wassermalfarbe
auf Papier, DIN-A3
Seite 02–03

Josephine Hans,
„Künstlerin: Ich kann mich
nicht so identifizieren
mit diesem Ort Schule als
Künstlerin, das ist wie ein
Gegenteil. ... Wo bin ich
hier gelandet? Was ist das
für ein Ort für mich und
meine Karriere?“
Digitale Collage, 2022
Seite 04

Josephine Hans,
„Kind: Vanessa, der arme
PC! ... Ich hab den auf die
Treppen geschmettert. /
Kind: Ach, und das war mal
die Tastatur. / Kind: Und
das war mal das CD-Fach!“
Digitale Collage, 2022
Seite 15

Josephine Hans,
„Künstlerin: Ich bin hier,
ich bin hier, ich bin hier.
Und wenn die Kinder
kommen, ist es schön.“
Digitale Collage, 2022
Seite 23

Josephine Hans,
„Künstlerin: Der Schulleiter
und ich machen eine
Performance“,
Digitale Collage, 2022
Seite 27

Max-Schülerin, ohne Titel,
Kolibri-Grundschule in
Marzahn, Gouache auf
Papier, DIN-A3
Seite 30–31

Josephine Hans,
„Künstlerin: I do try to
encourage the kids to stay
with the thing that they
have started with. I really
do encourage them. When
you're interested in their
work, they become interested
in their work!“
Digitale Collage, 2022
Seite 35

Josephine Hans,
„Künstlerin:
Try to get out of that
concept that you have
to clean! I mean nobody
would ever go to an artist's
studio and move things,
saying: ,Oh, no sorry, this
should be cleaner!' No,
kind of like: ,this is your
world'.“
Digitale Collage, 2022
Seite 43

Max-Schüler, ohne Titel,
Kolibri-Grundschule in
Marzahn, Buntstift auf
Papier, DIN-A3
Seite 48–49

Josephine Hans,
„Kind: M. hat mal gesagt:
Ich gehe jetzt zur
Künstlerin. Habe ich
gedacht, vielleicht gehe
ich auch zur Künstlerin, ich
möchte auch mal dahin.
Also er hat gesagt:
Künstlerin. Da habe ich
gedacht: Oh, vielleicht
kann man da ja was Cooles
machen.“
Digitale Collage, 2022
Seite 52

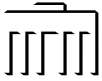
Max-Schülerin, ohne Titel,
Kolibri-Grundschule in
Marzahn, Gouache auf
Papier, DIN-A3
Seite 62–63

Aktuelle Standorte im Schuljahr 2022/23

Josephine Hans an der Kolibri-Grundschule in Marzahn
Roshanak Amini an der Homer-Grundschule im Prenzlauer Berg
Vanessa Farfán an der Carl-Humann-Grundschule im Prenzlauer Berg
Simon Knab an der Wangari-Maathai-Internationale-Schule in Schöneberg
Yuni Kim am Askanischen Gymnasium in Tempelhof
Lotte Wintraecken an dem OSZ Gastgewerbe in Lichtenberg
Atalya Laufer am OSZ Gastgewerbe in Pankow
Roberta Busechian an der Picasso-Grundschule in Weißensee

[illegible]





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

Die Stiftung Brandenburger Tor ist als Kulturstiftung der Berliner Sparkasse tätig im wieder aufgebauten Künstlerhaus von Max Liebermann am Pariser Platz, einem einzigartigen Ort deutscher Geschichte. Aus dem Schicksal der Familie Liebermann leitet die Stiftung ihren Auftrag ab, die Bedeutung der Kultur für die Zivilgesellschaft hervorzuheben. Mit ihren Projekten, Ausstellungen und Veranstaltungen macht sie Kunst- und Kulturthemen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich, fördert Bildung und ermöglicht Diskurs.

Programmschwerpunkte der Stiftung Brandenburger Tor sind Ästhetische Bildung, Ausstellungen, Literatur, Kunstmarkt und Kulturpolitik. Das Ziel aller Stiftungsaktivitäten ist die Stärkung der Demokratie mit und durch Kultur.

Impressum

Kontakt

Stiftung Brandenburger Tor
Max Liebermann Haus
Pariser Platz 7
10117 Berlin

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

Redaktion: Fiona Faßler, Caroline Armand
Gestaltung: Otto Felber
Korrektorat: Dr. Antje Taffelt | Lektorat und Text

© Cover Josephine Hans, „Künstlerin: Ich bin hier, ich bin hier, ich bin hier.
Und wenn die Kinder kommen, ist es schön.“ Digitale Collage, 2022
© Rückseite, Atelier Josephine Hans an der Kolibri-Grundschule Marzahn,
Foto: Alexej Hermann, 2021



Gefördert durch:



In Kooperation mit:



Universität der Künste Berlin