

Constanze Eckert

## **DYNAMIT!**

### **Über das Lernen von Kunstschulen**

**Welche Dynamisierungsprozesse erzeugt das Modellprojekt in Bezug auf die Arbeit in den Kunstschulen? Welche dieser Prozesse werden von den AkteurInnen als produktiv und zukunftsweisend erachtet? Wie sind diese Prozesse zu verstetigen?<sup>1</sup>**

#### **Dynamisierung**

In der Physik wird Dynamisierung als Bewegung und Veränderung unter der Einwirkung einer Kraft beschrieben. Von dynamisierten Flüssigkeiten spricht man, wenn sie durch Rotationen in Bewegung versetzt wurden. Dabei wird die Flüssigkeit auf eine große Oberfläche aufgebrochen. Ihre so veränderte Clusterstruktur soll u.a. ein hohes Energieniveau und eine niedrige Oberflächenspannung nach sich ziehen. Von der Trägheit der Masse ist in der Physik auch die Rede. „Träge sein“ bedeutet hier, dass die Masse jedem Versuch, ihren Bewegungszustand zu ändern, einen Widerstand – eine Kraft – entgegensetzt. Diese Kraft heißt Trägheitskraft. Mit ihr muss gerechnet werden, wenn man über Dynamisierung nachdenkt.

Die Beobachtungen der an dem Modellprojekt „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ beteiligten Kunstschulen legten diesen Vergleich nahe, denn auch bei diesem Modellprojekt wurde etwas in Bewegung versetzt. Neues wurde ausprobiert, stieß auf altbewährte und routinierte Abläufe und Sichtweisen, die sich einer Bewegung tendenziell entgegenstellten.

Veränderung hängt mit Lernen zusammen und umgekehrt:

„Jedes soziale System braucht eine lebensfähige Balance zwischen sich ändern und einen bestimmten Zustand stabil halten. [...] Es kommt letztlich in erster Linie darauf an, sich als Organisation in ausreichendem Maße irritierbar zu halten, um überhaupt entscheiden zu können, ob in der jeweiligen Situation Lernen oder Nichtlernen die angemessene Strategie darstellt. [...] In diesem Sinne scheint es weiterführend zu sein, den Begriff der Lernfähigkeit auf den Grad der Irritierbarkeit bzw. auf die Verarbeitungschancen von Irritation in Organisationen zuzuspitzen.<sup>2</sup>

Auch im Bildungssektor ist in wachsendem Maße von den lernfähigen Organisationen die

---

<sup>1</sup> Zentrale Forschungsfragen des Modellprojektes.

<sup>2</sup> Wimmer, Rudolf (2005): *Die Steigerung der Lernfähigkeit in Organisationen*. In: Brellochs, Mari, Henrik Schrat (Hg.): *Produkt und Vision. Raffinierter überleben – Strategien in Kunst und Wirtschaft*. Reader. Berlin: Kadmos, 226–246.

Rede. Von einer solchen wird in der systemisch<sup>3</sup> ausgerichteten Organisationsberatung gesprochen, wenn ein Unternehmen bzw. eine Institution über offene Entscheidungsfindungsprozesse verfügt, d.h. darüber entscheiden kann, welche Irritationen als Lernimpulse anwendbar sind und welche dagegen besser übergangen werden sollten. Die Frage nach den Dynamisierungsprozessen ist daher vor allem auch eine Frage nach der Lernfähigkeit der Kunstschule als Organisation mit ihrer jeweils spezifisch gewachsenen Lernkultur. Dies bedeutet für sie, ihre bestehenden Organisationsformen zu hinterfragen, sie auf ihre Angemessenheit in Bezug auf die sie umgebenden Veränderungen und die an sie gestellten Anforderungen hin zu überdenken und gegebenenfalls neu zu gestalten. Die derzeitige Transformation des Bildungsraumes beinhaltet die Forderung zur ergebnis- und erwerbsorientierten Vereindeutigung von Lernangeboten – das bürgerliche, humboldtsche Bildungsideal<sup>4</sup> scheint auf dem Rückzug. Kulturelle Bildung und speziell die Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst, wie sie hier im Modellprojekt gefordert war, kommen in dieser Entwicklung verstärkt unter Rechtfertigungsdruck. Die traditionellen Nischen der Kunstschulen<sup>5</sup> gehen verloren und es stellt sich die Frage, wie sie ihre Relevanz auch angesichts der zunehmenden Diversifizierung von Lebensverhältnissen und sich weiter ausdifferenzierenden Freizeitindustrien behaupten werden. Wodurch unterscheiden sie sich von anderen Freizeit- und informellen Bildungsangeboten? Wo positionieren sie sich, wenn der Trend in der kulturellen Bildung in Richtung empirischer Belegbarkeit ihrer Bildungseffekte durch Testverfahren geht und wenn immer mehr Kooperationen zwischen Kulturinstitutionen und dem formalen Bildungssektor – vor allem durch die Einführung der Ganztagschule – entstehen? Warum sollte sich überhaupt jemand für Kunstschulen interessieren? Wie korrespondiert die Anerkennung dieser Bildungseinrichtungen mit dem Status von Kunst in der Gesellschaft? Vermutlich werden Kunstschulen nicht umhin kommen, sich diesen Fragen zu stellen. Im Diskurs um kulturelle Bildung werden schon jetzt zunehmend klare Positionierungen von ihnen verlangt. Sie werden vermehrt Inhalte und Methoden benennen, begründen und ihre Arbeitsprozesse transparent machen müssen, damit ihr Beitrag in diesem Feld auch weiterhin

---

3 Bezieht sich auf die Systemtheorie als einem interdisziplinären, ganzheitlichen Ansatz, der sich durch unterschiedliche Wissenschaftszweige zieht und eine Vielzahl von theoretischen und praktischen Konzepten umfasst. Ein systemisches Verständnis von Organisationen berücksichtigt sowohl komplexe und dynamische Veränderungen innerhalb von Organisationen als auch deren Einbettung in eine ebenso dynamische und komplexe Umwelt.

4 Geht auf Wilhelm von Humboldt (1767-1835) zurück, der als Gelehrter, preußischer Staatsmann und Mitbegründer der Universität Berlin den [Anspruch](#) auf selbstbestimmte [Allgemeinbildung](#) förderte. Er vertrat einen ganzheitlichen Bildungsansatz, der sich nicht allein auf eine berufsbezogene, zweckgerichtete Ausbildung reduzieren sollte.

5 Vgl. „im Paradox des großen K“.

wahrgenommen und als unverzichtbar erachtet wird.

## **Beweglichkeit**

Kunstschulen waren immer schon weit davon entfernt statische Einrichtungen zu sein – im Gegenteil –, seit ihrer Entstehung mussten sie sich beständig auf neue Gegebenheiten und Anforderungen einstellen. Immer wieder wurde ihnen durch ihre Geschichte und ihre Sonderstellung im formalen und nicht-formalen Bildungssektor<sup>6</sup>, durch ihre meist unsichere wirtschaftliche Lage und durch stetige Veränderungen von Schwerpunkten und Strukturen in der öffentlichen Förderung hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit abverlangt. Sie entwickelten insbesondere durch selbstmotivierte Initiativen und den Ideenreichtum einzelner AkteurInnen engagiert ihre Arbeit weiter, kämpften um Sichtbarkeit und Anerkennung, vor allem in der lokalen aber auch in der überregionalen Öffentlichkeit, und haben sich dadurch oft auf die eine oder andere Weise unentbehrlich gemacht.<sup>7</sup> Ihre Lernfähigkeit wurde hierbei fortwährend auf neue Proben gestellt. Auf die im Modellprojektzusammenhang den AkteurInnen gestellte Frage<sup>8</sup>, was von ihrer Kunstschule gelernt werden kann, nannten sie denn auch mehrfach: Die Fähigkeit aus Fehlern zu lernen, Flexibilität, die Bereitschaft sich auf Neues und Unbekanntes einzulassen, Pioniergeist und Offenheit als Prinzip (wie z.B. offen gestaltete Lernsituationen). Ein weiterer oft genannter Aspekt war der Bereich der Vernetzung und Kooperation.<sup>9</sup>

Einige Kunstschulen haben bereits neue Wege in der Kunstvermittlung eingeschlagen, darunter auch solche, die nicht oder nur indirekt<sup>10</sup> mit dem Modellprojekt in Kontakt waren.<sup>11</sup>

## **Das Intermediärsprinzip – ein mögliches Profil für Kunstschulen?**

---

6 Ebd.

7 In Aurich z.B. sorgt das MachMitMuseum für überregionale Beachtung und ist für die Stadt zu einem nicht mehr wegzudenkenden Besuchermagneten avanciert – vgl. S.37.

8 Bei den hier und im folgenden konstatierten Aussagen stütze ich mich auf die Auswertung umfassenden Datenmaterials, das im Zuge des Modellprojektes erhoben wurde: Anfangserhebung, Protokolle zu den Runden Tischen, Interviews mit allen am Modellprojekt beteiligten AkteurInnen, Notizen zur teilnehmenden Beobachtung in den Projekten, Fragebogenerhebung zum Lernen.

9 Durch Kooperationen mit Schulen wurden beispielsweise in Osnabrück seit vielen Jahren kontinuierlich neue Lernimpulse gesetzt. Die Kunstschule arbeitete mit nahezu sämtlichen städtischen Einrichtungen zusammen und stellte durch thematische Aktionen regionale Bezüge her – vgl. S. 247f.

10 Angeregt beispielsweise durch Ausschreibungstext oder Fortbildungen.

11 In der Städtischen Galerie in Nordhorn wurden Fortbildungen für die MitarbeiterInnen der an die Galerie angegliederten Kunstschule und für LehrerInnen aus der Region organisiert, bei denen neben der Vorstellung und Diskussion von theoretischen Konzepten die Möglichkeit zur handlungsorientierten Erprobung von Methoden zur Vermittlung von zeitgenössischer Kunst bestand – siehe [www.staedtische-galerie.nordhorn.de/kunstschule](http://www.staedtische-galerie.nordhorn.de/kunstschule).

„**Kunstschulen** sind Spezialisten für das Lokal-Besondere. Sie greifen vorhandene – nicht selten vernachlässigte oder gar verdrängte – Problemlagen der Region auf, bündeln diese zu Themen und initiieren deren projektförmige Bearbeitung. [...] **Kunstschulen** blicken also über den ‚Tellerrand‘ und hinterfragen eingeschliffene Routinen der regionalen Dienstleistungsproduktion im Bereich von Bildung, Lernen und Kompetenzentwicklung.“<sup>12</sup>

In diesem Zitat aus einem Text über ein bundesweites Modellprojekt zur Gestaltung zukunftsorientierter Lernkulturen<sup>13</sup> habe ich den Begriff „Intermediär“ versuchsweise durch „Kunstschule“ ersetzt. Das dort eingeführte „Prinzip Intermediär“ wird von Rainer Brödel folgendermaßen näher umschrieben:

„Intermediäre bewegen sich an den Grenzen unterschiedlicher sozialer Systeme und arbeiten in systemischen Überschneidungsbereichen. Sie agieren in ‚Entgrenzungsprozessen‘ und übernehmen Schnittstellenfunktionen, damit Austausch, Verständigung und gegebenenfalls Kooperationen oder auch als zweckdienlich erkannte Investitionen in die Infrastruktur lebensbegleitenden Lernens stattfinden kann. Intermediäre gestalten Übergänge zwischen relevanten gesellschaftlichen Handlungsfeldern in der Region – etwa zwischen staatlichen, kommunalen oder privaten Institutionen und deren Vertretern. Intermediäre verorten sich im regionalen Feld zwischen unterschiedlichen Akteursgruppen – vornehmlich an jenen Stellen, wo Knotenpunkte für Netzbildung entstehen können. Der Ausdruck ‚Akteur‘ versteht sich hierbei als begrifflich weit gefasst. Er meint sowohl Personen bzw. ‚personale Systeme‘ als auch Organisationen wie Bildungseinrichtungen, Betriebe oder Vereine.“<sup>14</sup>

„Intermediarität“ kann als ein systemisches Prinzip zur Förderung von Lernkultur verstanden werden. Intermediäre agieren als Motoren für Veränderung, als „Irritierende“, sie sind das aktivierende Element, die Auslöser und Organisatoren von Lernprozessen. Sie sind diejenigen, die Bewegung ins Spiel bringen, sind eine Art „frequent flyer“.

Betrachtet man die besondere Positioniertheit und ausbaufähigen Stärken der Kunstschulen,

---

12 Aus Brödel, Rainer (2005): *Neue Lernkulturen intermediär gestalten. Grundorientierung zum beruflichen Handeln von Intermediären*. In: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hg.), *QUEM Bulletin*, Nr. 2.

13 Das Modellprojekt „Regionale Tätigkeits- und Lernagenturen – intermediäre Leistungen und Funktionen zur Gestaltung zukunftsorientierter Lernkulturen“ wurde als Bestandteil des Programmbereichs „Lernen im sozialen Umfeld“ des Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ ([www.abwf.de](http://www.abwf.de)) von 2001-2006 mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie des Europäischen Sozialfonds gefördert.

14 Ebd.

wie sie sich im Modellprojekt darstellen, könnte die Figur des Intermediären möglicherweise ein interessanter Ansatzpunkt sein, um ein tragfähiges Rollenverständnis für die Kunstschulen der Zukunft zu entwickeln. Zwischen Kunst- und Bildungssystem angesiedelt, haben sie bisher weder von der einen noch von der anderen Seite hohe Anerkennung erfahren. Gerade diese Mittellage macht jedoch aus der Perspektive des intermediären Ansatzes ihre eigentliche Stärke aus. Zur gleichen Zeit an den Rändern zweier nur schwer miteinander zu vereinbarenden Systeme<sup>15</sup> positioniert, ließe sich die Bewegungsfreiheit dazu nutzen, unkonventionelle Verbindungen herzustellen und dadurch für die Weiterarbeit neue Perspektiven aufzuzeigen.<sup>16</sup>

Im Kontext des Modellprojektes „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ ließ sich das „intermediäre Prinzip“ neben der organisationalen Kunstschulebene außerdem auf einer weiteren Ebene fassen: der der externen Akteure.

In dieser Rolle befanden sich einerseits die KünstlerInnen, die im Rahmen des Modellprojektes in die Kunstschule kamen und dort Projekte initiierten, sowie diejenigen MitarbeiterInnen, die erst seit kurzer Zeit für die Kunstschule arbeiteten und/oder sich in dem einen oder anderen Weiterbildungssetting befanden, zum anderen aber auch die wissenschaftliche Begleitung. Viele von ihnen absolvierten ihre künstlerische bzw. kunstvermittlerische Ausbildung in den vergangenen 10 Jahren, brachten die Konzepte von Kontext- und Partizipationskunst und die damit verbundenen theoretischen Diskurse in die Kunstschularbeit ein und arbeiteten häufig programmatisch gegen die trennenden Zuschreibungen von Kunstsystem und Bildungsbetrieb an. Sie gingen mit einem Blick von außen an die Arbeit heran, trugen ihre im Kunstschulkontext möglicherweise ungewohnten Ideen und Herangehensweisen in die Institutionen hinein und erweiterten dadurch die bestehenden Denk- und Handlungshorizonte. Umgekehrt nehmen sie auch Erfahrungen und Ideen mit in ihre jeweiligen Arbeitszusammenhänge und tragen auf diese Weise vermutlich zu mehr Kommunikation und genauerer Kenntnis zwischen sich sonst kaum berührenden Arbeitsbereichen bei. Die Arbeit der Kunstschulen wird dadurch verstärkt in Bereichen zur Sprache gebracht, in denen man sich bislang nur wenig für sie interessierte.<sup>17</sup>

Von der Planung über die Durchführung bis zur Auswertung des Projektes machten die von

---

15 Vgl. „Im Paradox des großen K.“

16 Siehe hierzu in Osnabrück die Kooperation der Kunstschule mit dem EMAF (European Media Art Festival) oder auch die am Modellprojekt nicht beteiligte Kunstschule Klex in Oldenburg. Dort wurde mit Anna Zosik eine Gastkünstlerin eingeladen, um ein stadtübergreifendes Projekt mit Jugendlichen zu zeitgenössischer Kunst zu initiieren und dazu insbesondere Kultur- und Bildungseinrichtungen mit einzubeziehen.

17 Hierzu zählt mit Sicherheit der wissenschaftliche Kontext, wo wir feststellen konnten, dass trotz der seit Jahrzehnten bestehenden Kunstschularbeit die Erforschung dieser Arbeit eher eine marginale Rolle spielt.

außen kommenden KünstlerInnen vieles anders oder gingen über das hinaus, was in der jeweiligen Kunstschule bislang üblich war.<sup>18</sup>

Sie rückten unbeachtete Bereiche ins Rampenlicht<sup>19</sup>, hinterfragten die Kunstschulstruktur, machten kritische Anmerkungen und schlugen in Gesprächen oder durch Aktionen Verschiebungen bezüglich der zur Routine gewordenen Kunstschularbeit in die eine oder andere Richtung vor.<sup>20</sup> Sie wagten sich mit ihren Projekten auch an Orte und in gesellschaftliche Bereiche hinein, in denen die Kunstschulen bis dahin noch nicht aktiv waren<sup>21</sup>, öffneten den Blick der KunstschulakteurInnen hinsichtlich neuer KooperationspartnerInnen<sup>22</sup>, gingen verstärkt in den öffentlichen Raum und überschritten sichtbare und unsichtbare Grenzen<sup>23</sup>. Da die KünstlerInnen aus dem Kunstbetriebssystem kommen, welches Bildungsarbeit tendenziell als hierarchisch niedriger einstuft, befanden sie sich – ähnlich wie die Kunstschulen selbst – in einer unbequemen, exponierten Mittellage. Einerseits wurde von ihnen in den Kunstschulen „Besonderes“ erwartet und andererseits mussten sie Vorannahmen, wie z.B. „sich als etwas Besseres zu fühlen“ entgegentreten. Es wurde von ihnen ein hohes Maß an Empathie und Wertschätzung für die alltägliche Kunstschularbeit verlangt sowie sichtbare Zeichen einer Bereitschaft, auch selbst noch dazu lernen zu wollen.

Für die Kunstschulen läge womöglich eine große Chance darin, die nicht immer leicht verdaulichen Impulse der „Neuen“ bzw. der externen AkteurInnen auf ihre unterstützenden Funktionen für ihr eigenes organisationales Agieren im Sinne des Intermediärsprinzips hin aktiv zu reflektieren.

---

18 Thorsten Streichardt z.B. arbeitete als Gastkünstler in Aurich weniger ergebnisorientiert als es in der Kunstschule und auch hinsichtlich der Ausstellungsvorbereitungen für das MachMitMuseum sonst üblich war. Er machte z.B. bei der Entwicklung des Storyboards für den Film „Das Werk ruft“ so gut wie keine festen Vorgaben, ließ bei den meisten Arbeitsschritten viel Raum für die Entscheidungen der Kinder und spricht in seinem Text bezüglich der aus seiner Sicht in der Arbeit der Kunstschule notwendigen Veränderungen von: „Auch-mal-anderen-Überlassungsbedarf“ Vgl. S. 72.

19 Z.B. die im Modellprojektzeitraum kaum vorhandene Auseinandersetzung des angestammten Kunstschulteams mit aktuellen Tendenzen in der Kunst in Lüneburg, Aurich und Stuhr.

20 In Lüneburg z.B. wurde an einem neuen Kunstschulkonzept gearbeitet (vgl. S. 168), in Aurich wurden in den internen Workshops Diskussionen angestoßen (vgl. S. 61 ff. und S. 69) und mit „wasserwerken“ die erste große Aktion im öffentlichen Raum mit der Beteiligung aller KunstschuldozentInnen durchgeführt (vgl. S. 70f.).

21 Z.B. zu Kunstorten, wie mit einem Besuch in der halle für kunst in Lüneburg (vgl. S. 177) oder wie in Stuhr mit einer Exkursion ins Edith-Ruß-Haus in Oldenburg (vgl. S. 309), mit dem Besuch von verschiedenen Büros und Ämtern in Lingen (vgl. S. 147f.) und durch die Arbeit mit Älteren in Stuhr (vgl. S. 333).

22 Z.B. in Lingen mit dem Stadtplanungs- und Tiefbauamt, mit Kirchengemeinden und Lernbehindertenschule, in Stuhr mit dem Mehrgenerationenhaus, in Lüneburg mit der Universität.

23 In Lüneburg bezogen Christina Harms und Miriam Drebold die Strategie der Grenzüberschreitung gezielt in ihre Vermittlungsarbeit ein. (vgl. S. 203ff.). Mit dem FAMILIENSTUDIO IKARUS und der „Expedition STADTraum“ erweiterten Bill Masuch und Gunnar Peppeler die Kunstschularbeit in den Stadtraum Lüneburgs (vgl. S. 175ff.). Mit ihrem Besuch der halle für kunst wurde die Schwelle zur Hochkunst überschritten. In Stuhr wurden zur TeilnehmerInnenakquise unterschiedliche Interessensgruppen vor Ort besucht (vgl. S. 309).

## Trägheit

Will sich eine Kunstschule dafür entscheiden, die Rolle des Intermediärs selbstbewusst auszufüllen und zu vertreten, ist es für sie bestimmt förderlich, wenn sie sich gezielt mit ihrer eigenen je spezifisch gewachsenen Lernkultur auseinandersetzt. Lernkultur bezeichnet die Art und Weise, wie in der Kunstschule seitens der MitarbeiterInnen und Teilnehmenden gelernt wird und was in der Kunstschule gelernt werden kann. Die im Modellprojekt geforderte Orientierung an partizipatorischen Strategien der Gegenwartskunst implizierte eine Hinterfragung zentraler Aspekte des Selbstverständnisses von Kunstschulen: Ihres KünstlerInbildes, ihrer Kunstbegriffe und die Frage nach den Funktionen kultureller oder künstlerischer Bildung. Die Reaktionen der beteiligten Kunstschulen auf diese Provokationen<sup>24</sup> lassen sich in drei Haltungen zusammenfassen: Zum einen gab es ein starkes, meist defensiv strukturiertes Selbstbewusstsein und ein damit verbundenes Insistieren auf dem, was die Kunstschule bereits ohne die geforderte Neuorientierung leistet. Eine wichtige Rolle spielte dabei auch die Frage, ob und wie sich partizipationskünstlerische Ansätze von dem unterscheiden, was Kunstschulen „sowieso schon immer tun“, womit eine Skepsis gegenüber Veränderungen des Bestehenden begründet wurde. Zum Zweiten gab es die Bereitschaft, sich auf Veränderungen einzulassen, verbunden mit Befürchtungen, diese nicht leisten zu können und überfordert zu sein. Zum Dritten gab es ein Bedürfnis nach Veränderung und eine große Offenheit und Neugier gegenüber den Inhalten des Modellprojektes. Jede der drei Einstellungen war in allen Kunstschulen in verschiedenen Ausprägungen zu finden und wechselte im Laufe der Zeit und von AkteurIn zu AkteurIn. In allen am Modellprojekt beteiligten Kunstschulen wurde geäußert, es gebe zu wenig Gelegenheit zum Austausch unter KollegInnen. Treffe man sich zu diesen seltenen Gelegenheiten, würden vorrangig organisatorische Fragen besprochen. Obwohl dieses Defizit von vielen MitarbeiterInnen wiederholt betont wurde, beobachteten wir kaum eine Initiative, dies zu verändern. Ein wichtiger Grund hierfür ist in dem zusätzlichen unbezahlten Zeitaufwand, den sich die meisten Beteiligten aber aufgrund ihrer finanziellen Situation nicht leisten können, zu suchen. Die Kunstschule ist oft nur eine von vielen Einkommensquellen, wodurch insgesamt eine hohe Arbeitsbelastung entsteht, die keine weiteren Verpflichtungen mehr zulässt. Für viele stellt sie zudem neben Familie, künstlerischer Betätigung und weiteren

---

24 „[...] Die ‚Anderen‘ sind die Autoren, Theorien oder Symbolsysteme, die Werke und Objekte, denen man sich aussetzen und an denen man sich abarbeiten muss, wenn das eigene Niveau überwunden werden soll. In diesem Sinne ist Bildung immer Konfrontation mit dem, was man *nicht* weiß und *nicht* versteht, also *herausfordernde Kränkung* oder die Erfahrung, dass die eigene Ignoranz überwunden werden kann. Die Provokation ist die Chance der Verbesserung. [...]“, Oelkers, Jürgen (2004): *Provokation als Bildungsprinzip*. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hg.): *bilden mit kunst*, Bielefeld: transcript Verlag, 102.

Interessen nicht zwangsläufig den Lebensmittelpunkt dar. Diese Verhältnisse haben sich im Rahmen des Modellprojektes auch bei der Organisation der zentralen Runden Tische widerspiegelt, bei der ebenfalls mit der verknüpften Geld- und Zeitökonomie der KunstschulakteurInnen umgegangen werden musste. Die ökonomische Situation war allerdings nicht der einzige Faktor, der eine kontinuierliche Reflexion der Praxis verhinderte. Um es mit dem Systemtheoretiker Günther Kuppers zu sagen: „Mit Geld kann man zwar institutionelle Entwicklungen [...] steuern, aber die Produktion neuer Erkenntnisse bleibt davon unberührt. Ressourcen [...] verändern lediglich die Intensität der internen Prozesse, nicht aber deren Art.“<sup>25</sup>

Ein inhaltliches Kriterium zur Teilnahme am Modellprojekt war die explizite Bezugnahme und damit auch die Bereitschaft zur internen fachlichen Auseinandersetzung mit Positionen und Strategien zeitgenössischer Kunst sowie mit den Schnittstellen von Kunst und Pädagogik als einem kunstschulspezifischen Arbeitsfeld. Mit dieser Forderung traf das Konzept des Modellprojektes einen neuralgischen Punkt. Unsere Befragung in den Kunstschulen zeigte mit wenigen Ausnahmen eine prinzipielle Skepsis gegenüber einer theoretischen Auseinandersetzung, wobei Theorie und Praxis eher als zwei voneinander getrennte, nicht zu vereinbarende Bereiche wahrgenommen wurden. In den Gesprächen zeigten sich neben Unsicherheiten in Bezug auf Formulierungen von Inhalten und Konzepten eine Zurückhaltung vor einem als einengend empfundenen definitiven Begriffsgebrauch. Reflexion wurde daher, obwohl häufig gewünscht, auch als Bedrohung und Belastung wahrgenommen<sup>26</sup>, die die Praxis nicht selbstverständlich verbessern, sondern noch zusätzlich verkomplizieren und dadurch an den ohnehin knapp empfundenen Zeitressourcen zehren<sup>27</sup>.

In ihrer Untersuchung zu Lernstilen haben Peter Honey und Alan Mumford festgestellt, dass sich viele Menschen mit bestimmten Arten des Lernens besonders wohl fühlen, während ihnen andere Lernformen weniger liegen. Sie haben zwischen vier verschiedenen Lerntypen unterschieden – den „Activists“, „Reflectors“, „Theorists“ und „Pragmatists“<sup>28</sup>. Nach ihrer Erkenntnis lernen „Activists“ am liebsten in der Praxis und lassen sich im hier und jetzt voll

---

25 Kuppers, Günther (1996). In: Ders. (Hg.): *Chaos und Ordnung. Formen der Selbstorganisation in Natur und Gesellschaft*. Stuttgart: Reclam, 144.

26 Über den gesamten Modellprojektzeitraum hinweg fühlte ich mich in bestimmten Situationen immer wieder an ein Gedicht von Rainer Maria Rilke erinnert: „**Ich fürchte mich so vor der Menschen Wort.** / Sie sprechen alles so deutlich aus: / Und dieses heißt Hund und jenes heißt Haus, / und hier ist Beginn, und das Ende ist dort. / Mich bangt auch ihr Sinn, ihr Spiel mit dem Spott, / sie wissen alles, was wird und war; / kein Berg ist ihnen mehr wunderbar; / ihr Garten und Gut grenzt grade an Gott. / Ich will immer warnen und wehren: Bleibt fern. / Die Dinge singen hör ich so gern. / Ihr rührt sie an: sie sind starr und stumm. / Ihr bringt mir alle die Dinge um.“ Aus Rilke, Rainer Maria (1899): *Mir zu Feier. Gedichte*. Berlin: Meyer.

27 „Der Tag hat nur 24 Stunden“ war eine des öfteren gemachte Äußerung.

28 Aktivisten, Theoretiker, Reflektierer bzw. Widerspiegler, Pragmatiker.

und ganz auf neue, unmittelbare Erfahrungen ein. „Reflectors“ dagegen bevorzugen es, eine Sache von verschiedenen Perspektiven her und aus dem Abstand heraus zu betrachten, in Ruhe zu sammeln und darüber nachzudenken, bevor sie zu einem endgültigen Schluss kommen. „Theorists“ wiederum fassen ihre Beobachtungen gerne in Theorien zusammen und denken Probleme logisch und Schritt für Schritt durch, während „Pragmatists“ am liebsten sofort mit neuen Ideen experimentieren, um herauszufinden, ob und wie sie in der Praxis funktionieren.<sup>29</sup>

Trotz der Vereinfachung und Schematisierung kann dieses „Lerntypen-Modell“ hilfreich sein um ein Verständnis dafür zu bekommen, wie in Kunstschulen gelernt wird. In der Auswertung der Interviews zeichnet sich ab, dass die in den Kunstschulen am stärksten vertretenen Lerntypen die der „Activists“ und „Pragmatists“ sind. Dem Erfahrungslernen kommt in den Kunstschulen auf allen Ebenen eine große Bedeutung zu. So wurde auf die Frage „Wie lernt eure Kunstschule am besten?“ häufig das „learning by doing“ bzw. „trial and error“ genannt. Bei den Antworten auf die Frage nach dem, was man von der Kunstschule lernen kann, spielte das Erfahrungslernen ebenfalls eine große Rolle. Neben der starken Betonung des Experimentierens, des spielerischen, handlungsorientierten Lernens wurde in Bezug auf beide Fragestellungen allerdings nur selten von Reflexion, systematischer Auswertung oder Theoretisierung der Erfahrungen gesprochen.

Viele KunstschulakteurInnen wehren sich gegen eine von ihnen befürchtete „Text über Bild Hierarchie“ als eine Asymmetrie, die ihr eigenes Kompetenzzempfinden in Frage stellt und die sich generell gegen ihren bewusst eingeschlagenen Lebensweg wendet. Durch die Anforderungen des Modellprojektes wurde bei einigen von ihnen ihr bereits bestehender Eindruck einer permanenten Unterstellung erneuert, nämlich dass ihnen aufgrund mangelnder theoretischer Auseinandersetzung eine wichtige Dimension in ihrer Arbeit fehle. Sie vermissten eindeutiger Zeichen der Anerkennung für ihre Arbeit und wollten sich daher einer Kriteriendiskussion oder einem Qualitätsurteil möglichst entziehen.

Viele KunstschulakteurInnen, vor allem aus der ersten Generation, haben sich auch, weil sie sich beispielsweise nicht den festen Vorgaben eines Lehrplans und der Verpflichtung zur Benotung oder einer Einschränkung ihrer künstlerischen Autonomie beugen wollten, bewusst für den „off-Bereich“ und gegen eine Position als LehrerIn in einer Schule entschieden. Dafür nahmen sie die Risiken einer finanziell unabgesicherten Lebensweise in Kauf. Mit dieser

---

<sup>29</sup> Vgl. [www.allwayslearning.com](http://www.allwayslearning.com). Mit *All Ways learning* hat die University of Sussex ein Netzwerk in Südwestengland aufgebaut, das sich zum Ziel gesetzt hat, Lernprozesse in Kulturorganisationen zu unterstützen und deren professionelle Entwicklung zu fördern. Als ein erster Schritt zur Weiterentwicklung wird das Lernen über das eigene Lernen begriffen.

Haltung korrespondierte die vorsichtige Skepsis<sup>30</sup>, die uns bei unseren ersten Besuchen vor Ort entgegengebracht wurde: Neben Kontrolle und Bewertung wurden wiederum Reflexion und theoretische Auseinandersetzung als Aspekte des Modellprojektes genannt, die man zu leisten eventuell nicht bereit sei. Außerdem wurde eine „abgehobene“ Betrachtungsweise durch Ignoranz gegenüber den spezifischen Voraussetzungen und der Praxis der Kunstschularbeit seitens der wissenschaftlichen Begleitung befürchtet sowie eine Einmischung insbesondere in künstlerische Entscheidungen und damit in die künstlerische Autonomie.

Des Weiteren wurde im Laufe des Modellprojektes die starke Objekt- und Ergebnisorientierung der Kunstschulangebote zum Thema. Bei den Runden Tischen kamen hierzu mehrfach die Erwartungen der Eltern zur Sprache, die durch ihre Ergebnisorientiertheit die Einführung bzw. Weiterentwicklung von prozessorientierten Ansätzen hemmen würden.

### **Trägheit als Widerstand**

„Widerstand könnte darin bestehen, schlichtweg andere Dinge zu tun.“<sup>31</sup>

Seit auf EU-Ebene 1996 das „Jahr des lebensbegleitenden Lernens“<sup>32</sup> ausgerufen wurde, gefolgt von einem „Memorandum für Lebenslanges Lernen“ im Jahr 2000<sup>33</sup>, und schließlich in Deutschland die Bund-Länder-Kommission 2004 eine „Strategie für Lebenslanges Lernen“ verabschiedet hat<sup>34</sup>, wird der Begriff flächendeckend und inflationär gebraucht<sup>35</sup>.

Der Aufruf zum „Lebenslangen Lernen“ muss sich in seiner Ambivalenz allerdings Kritik gefallen lassen: In der Anpassung an das Konzept der Wissensgesellschaft wird, vor allem aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, eine Verkürzung auf ein rein berufsbezogenes Lernen gesehen. „[...] Ziele sind Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung und Anpassungskompetenz der ‚workforce‘. Gleichzeitig sollen aber auch die biographische Planungsfreiheit und das

---

30 Neben den von Carmen Mörsch auf Seite 27 beschriebenen Erwartungen.

31 Masschelein, Jan, Maarten Simons (2005): *Globale Immunität oder eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums*. diaphanes: Zürich-Berlin, 122.

32 Siehe [www.europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11024.htm](http://www.europa.eu/scadplus/leg/de/cha/c11024.htm).

33 Siehe [www.na-bibb.de/uploads/zusatz2/memorandum\\_lebenslangeslernen.pdf](http://www.na-bibb.de/uploads/zusatz2/memorandum_lebenslangeslernen.pdf).

34 Siehe [www.bmbf.de/de/411.php](http://www.bmbf.de/de/411.php).

35 Bei einer Googleanfrage am 14.4.2007 unter dem Stichwort „Lebenslanges Lernen“ bin ich auf 1.200.000 Einträge gestoßen. Zur aktuellen europäischen Förderung siehe [www.eu.daad.de/eu/llp/06332.html](http://www.eu.daad.de/eu/llp/06332.html): „2006 ist die jetzige Generation der EU-Bildungsprogramme SOKRATES und LEONARDO zu Ende gegangen. Die nächste Phase dieser Programme umfasst den Zeitraum 2007-2013 und ist mit einem Gesamtbudget in Höhe von 7 Mrd. EUR ausgestattet. Dabei werden die aktuellen Programme unter einem einzigen Dach zusammengefasst. Das neue Bildungsdachprogramm „Lebenslanges Lernen (LLP)“ enthält die Teilprogramme Comenius (Schulbildung), ERASMUS (Hochschulbildung), LEONARDO (Berufsbildung) und GRUNDTVIG (Erwachsenenbildung).“

soziale Engagement der Individuen gestärkt werden. Lebenslanges Lernen ‚instrumentalisiert‘ und ‚emanzipiert‘ offenbar zugleich.“<sup>36</sup> Ein freiwilliges, selbstbestimmtes Bedürfnis nach Veränderung und Lernen würde dann zum Zwang<sup>37</sup>, wenn einem gar nichts anderes mehr übrig bliebe, als sich permanent neu orientieren zu müssen.

Auf der vom Landesverband der Kunstschulen 2003 veranstalteten Tagung „bilden mit kunst“ kritisierte der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers dieses Konzept:

„Lebenslanges Lernen‘ bezieht sich auf nützliche Qualifizierungsportionen, nicht auf Horizonte des Verstehens, die Bildung letztlich ausmachen. Aber es geht nicht um Bildung, sondern um die didaktische Steuerung des Lebens. Wahrscheinlich ist es sehr gebildet, sich überflüssigen Zumutungen entziehen zu können, und was könnte eine größere Zumutung sein, als ständig ‚lebenslang lernen‘ zu müssen?“<sup>38</sup>

In der Reduzierung auf zweckgerichtete Qualifikationsvermittlung und Kompetenzerwerb zeigt sich ein auf Nützlichkeit zurückgestutzter Lernbegriff. Lernen wird durch die Einteilung von Lerninhalten in überschaubare Portionen zu einem mechanistischen Input-Output-Denken entdifferenziert. Auch Kunstschulen werden im Zuge der aktuellen Bildungsdiskussion verstärkt einem Rechtfertigungsdruck ausgesetzt, dem sie sich nur schwer entziehen können. Zeichen, die in diese Richtung deuten, sind der von der BKJ seit kurzem eingeführte „Kompetenznachweis Kultur“ und der seit einiger Zeit lauter werdende Ruf nach Qualitätsstandards für die kulturelle Bildung. In einer aktuellen BKJ-Werbebrochure heißt es „[...] Der Kompetenznachweis Kultur dokumentiert Schlüsselkompetenzen, die Jugendliche durch aktive und kontinuierliche Teilnahme an Kursen, Werkstätten und Projekten in der kulturellen Bildungsarbeit erworben haben. [...]“ Fortbildungen und Ausbildungsgänge, die zur Erteilung des Kompetenznachweises befähigen und ermächtigen sollen, werden mittlerweile bundesweit an verschiedenen Orten angeboten.<sup>39</sup> Das in den Kunstschulen bereits über Jahre etablierte selbstmotivierte Lernen wird jetzt zur Verpflichtung erklärt, weshalb diese Entwicklung dort auch ambivalent gesehen wird: Einerseits freuen sich die KunstschullehrerInnen über die späte Anerkennung ihrer seit Jahren im Bildungssektor wenig beachteten Arbeit, andererseits wollen sie sich ihre Eigenständigkeit und Freiheit erhalten und sich der Kontrolle und Formalisierung der von ihnen durchaus wertgeschätzten „ungesteuerten Prozesse“ entziehen. Möchten die Kunstschulen diese Debatte aktiv

---

36 Alheit, Peter; Bettina Dausien (2002): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen In: Tippelt, Rudolf (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Leske & Budrich, Opladen, 566.

37 Marion von Osten spricht vom „kreativen Imperativ“, vgl. hierzu: „*Be Creative*“ *Der kreative Imperativ*. Begleitheft zur gleichnamigen Ausstellung im Museum für Gestaltung in Zürich 2002/2003.

38 Oelkers, a.a.O., 99 f.

39 In Niedersachsen bietet mittlerweile auch die Universität Hildesheim Qualifizierungsseminare zum/r BeraterIn für den Kompetenznachweis Kultur an.

mitgestalten und die Kriterien für die Qualität ihrer Arbeit auch in Zukunft mitbestimmen, wären sie hier aufgefordert, klare Positionen zu beziehen.

Bei der oben erwähnten Erhebung unter den AkteurInnen im Modellprojekt stand auf die Frage nach dem, was die Kunstschule noch lernen müsse, selbstbewusstes Auftreten und Einstehen für die eigenen Interessen, Positionen und Visionen ganz oben auf der Antwortskala. Damit eng zusammenhängend wurde Öffentlichkeitsarbeit im Sinne von einem besseren Kommunizieren und Vertreten der Kunstschularbeit nach außen genannt – sei es bei kommunalen oder überregionalen Entscheidungsträgern, möglichen Kooperationspartnern aus Kultur-, Bildungs- oder Wirtschaftssektor sowie gegenüber einer breiten oder spezifischen Kunstschulöffentlichkeit. Weitere Punkte waren das Knüpfen von Netzwerken, regionale Kontaktpflege, das Aufrechterhalten von Flexibilität und Aktualität bezüglich gesellschaftlicher Veränderungen und die Verbesserung der internen Kommunikation und Teamarbeit. Aufgrund der ökonomisch unabgesicherten Lage vieler Kunstschulen wurden darüber hinaus folgende Punkte genannt: Das Herstellen von stabilen Strukturen, um damit Voraussetzungen für nachhaltige Entwicklung zu schaffen, das Haushalten mit knappen (materiellen, personellen) Ressourcen, ein wirtschaftlicheres Kosten-Nutzen-Denken, eine professionelle Akquirierung von Projektmitteln ebenso wie das Bewusstsein für die eigenen Grenzen sowie die Fähigkeit zu delegieren und sich helfen zu lassen. So wichtig die aufgeführten Lernbedarfe auch sind – die Auseinandersetzung mit den Strategien und Diskursen zeitgenössischer Kunst und was daraus für die eigene Arbeit abgeleitet werden kann, trat bei den Antworten erneut als blinder Fleck zutage.

### **Von der Kunst lernen**

Für ein selbstbewusstes Auftreten und das Eintreten für die eigenen Interessen brauchen die Kunstschulen eine klare Vorstellung davon, wo sie sich zwischen Kunst- und Bildungssystem positionieren wollen. Die kritische Reflexion und Analyse ihrer eigenen Praxis wird unumgänglich. Dazu gehört die Frage, wie diejenigen Lernprozesse, die sie ermöglichen, mit künstlerischen Strategien zusammenhängen oder durch welche Potenziale im Umgang mit zeitgenössischer Kunst sich die Kunstschule als Organisation, die MitarbeiterInnen und gleichermaßen die Teilnehmenden weiterentwickeln können. Wie hängen die Lernbedürfnisse der Kunstschulen mit dem zusammen, was man von und wie man in Kunstschulen lernen kann? Um das herausfinden zu können wäre es sinnvoll, wenn die Kunstschulen, trotz oder

gerade wegen ihrer hohen Alltagsbelastung, Freiräume für die regelmäßige Befragung und Weiterentwicklung ihrer eigenen Praxis organisieren. Dazu könnte auf der oben erwähnten Betonung des Erfahrungslernens aufgebaut werden, indem ExpertInnen zu MitarbeiterInnenfortbildungen eingeladen werden, die sich gleichzeitig in mehreren Systemen bewegen und bei der Konzipierung der Fortbildungen besonders auf denjenigen Lerntypus eingehen, der schon jetzt eine besondere Stärke der Kunstschulen darstellt: den „activist“.

Weil aber das Lernen in Aktion ohne eine Betrachtung der Erfahrungen allein nicht zu nachhaltigen Lernerfolgen führt, ergibt es Sinn, Weiterbildungssettings zu organisieren, bei denen neben der Ermöglichung von praktischen Erfahrungen diese anschließend reflektiert, diskutiert und mit theoretischem Wissen verknüpft werden. Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie es trotz der das Feld bestimmenden prekären finanziellen Lage und der oft knappen Zeitressourcen ermöglicht werden kann, dass – wie im Modellprojekt – Projektplanungsphasen und Auswertungsphasen mit in die Projekte hineingedacht und auch organisiert werden können, wie neue Ideen gemeinsam ausprobiert und ausgewertet werden können oder wie beispielsweise partizipatorische, kontextbezogene Projekte von dafür eingeladenen KünstlerInnen unter Beteiligung der regulären KunstschuldozentInnen initiiert und durchgeführt werden können<sup>40</sup>. Und ganz grundsätzlich: Wie kann eine kritisch-konstruktive Vermittlungsarbeit über Modellprojekte hinaus auf Dauer verankert werden? Dies sind Fragen, welche die strukturellen Verhältnisse der Kunstschulen betreffen und die sich deshalb im Rahmen von „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ nicht beantworten ließen. Dennoch möchte ich zum Schluss einige pragmatische Vorschläge unterbreiten. Sie fußen auf vielversprechenden Versuchen, die einige Kunstschulen bereits jetzt schon realisieren und die wir in den letzten beiden Jahren im Zuge unserer Feldforschungen beobachten konnten: So ermöglichen regelmäßige Teamtreffen, in denen nicht nur über organisatorische Fragen gesprochen wird, sondern Zeit und Raum bleibt für Erfahrungsaustausch, Reflexion, Kritik, Erarbeitung inhaltlicher Fragen, der Arbeit an Begriffen oder gar an einem Kunstschulkonzept, dass die Beteiligten voneinander lernen und dass auf vorhandene Wissens- und Erfahrungsbestände im Team zurückgegriffen werden kann. Damit das auch wirklich so zustande kommt, braucht es Moderation, die entweder von einer Person aus dem Team oder von einer externen Person übernommen wird.

Der Zusammenschluss von mehreren Kunstschulen einer Region zu übergreifenden „Learning Communities“ (Lerngruppen) könnte darüber hinaus ein schon jetzt finanzierbares und realisierbares Modell darstellen. In diesem Rahmen wäre es möglich, handlungsorientierte

---

40 Siehe z.B. „wasserwerken“ in Aurich .

Fortbildungen an wechselnden Kunsthochschulen und Kunstorten zu organisieren. Das hätte mehrere Vorteile: Den Austausch von DozentInnen über die eigene Institution hinaus, eine gemeinsame Finanzierung der ExpertInnen von außen, die Verteilung der Organisationslast auf mehreren Schultern und das Ermöglichen des Lernens voneinander durch unterschiedliche Herangehensweisen und Perspektiven – diesmal auch interinstitutionell.

Dauerhafte Kooperationen mit Institutionen für zeitgenössische Kunst oder im Kunstsystem agierenden Personen (Museen, Kunstvereine, KünstlerInnen, KünstlerInnengruppen) könnten dafür sorgen, dass die KooperationspartnerInnen sich gegenseitig irritieren und sich dadurch kontinuierlich mit Lernanlässen versorgen. Ähnliche Auswirkungen sind durch gemeinsame Exkursionen zu Ausstellungen und Projekten zeitgenössischer Kunst, das Erproben von Vermittlungsmöglichkeiten vor Ort und regelmäßige, temporäre Projekte mit KünstlerInnen, die als Gäste in die Institutionen kommen, vorstellbar.

Bei einem Lernen in künstlerischen Settings kann es nicht allein um abgesichertes, unhinterfragbares Wissen gehen, sondern gerade um das Erzeugen von Fragen und das Zulassen von Irritationen.<sup>41</sup> Es ist mit Veränderung, Werden, Offenheit, Überraschung, Unsicherheit, Anstrengungen und Zumutungen verbunden. Kontextbezogene, partizipatorische Strategien in der zeitgenössischen Kunst bauen auf theoretischen Grundlagen auf. Aktuelle gesellschaftliche Themen werden aufgeworfen und häufig kritisch befragt. Das Theoretisieren und Reflektieren gehören hier im Idealfall genauso untrennbar zur künstlerischen Praxis wie eine generelle Skepsis gegen Verwertbarkeit und Formalisierung sowie ein Eintreten für Vieldeutigkeit als Lebensstrategie. Die Auseinandersetzung mit dieser Kunst kann den kritischen Blick auf die eigene gesellschaftliche Situiertheit ermöglichen. Eine Beschäftigung mit inhaltlichen Fragen, die den Alltag der Beteiligten auf eine andere Weise berühren, birgt darüber hinaus die Möglichkeit auch diejenigen zu erreichen, die bisher kein Interesse an einem Kunsthochschulbesuch hatten. Für die Kunsthochschulen liegt hierin eine Chance für ihre Weiterentwicklung, die sie allein mit einer ästhetisch formellen Auseinandersetzung und mit einer vorrangigen Objekt- und Produktorientierung nicht erreichen können – für sie selbst als Organisation, für die AkteurInnen und die Beteiligten.

---

41 Reinhold Schmücker spricht in Bezug auf ästhetische Kunsterfahrungen von einem „tentativen Verstehen“ und meint damit „[...] ein Verstehen, das an keinem Punkt mit Grund definitiv beendbar wäre – einmünden kann und will [...]“ (22) „[...] In solchen Bildungsprozessen kann die Kunst nämlich auch als Stärke ausspielen, was ihr in Bildungsprozessen, deren Ziel die Vermittlung von Fähigkeiten und Wissensbeständen ist, als Schwäche ausgelegt werden wird: die in ihrer genuinen, der kunstästhetischen Funktion angelegte stete *Tentativität*, deretwegen der ‚Griff zur Kunst‘ in Bildungsprozessen immer mit der Gefahr verbunden ist, dass Zwecke verfehlt und vorgegebene Ziele nicht erreicht werden.“ (28), Schmücker, Reinhold (2003): *Der „Griff zur Kunst“ – ein Kunstgriff in Bildungsprozessen?* In: Ermert, Karl, Dieter Gnahn, Horst Siebert (Hg.): *Kunst-Griffe. Über Möglichkeiten künstlerischer Methoden in Bildungsprozessen*. Wolfenbütteler Akademie-Texte Band 11. Wolfenbüttel.

Und um es mit Eva Sturm zu sagen:

„Fortsetzung folgt.“<sup>42</sup>

## Literatur

- Alheit, Peter; Bettina Dausien (2002). In: Tippelt, Rudolf (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Opladen.
- Brödel, Rainer (2005): *Neue Lernkulturen intermediär gestalten. Grundorientierung zum beruflichen Handeln von Intermediären*. In: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hg.), *QUEM Bulletin*, Nr. 2.
- Masschelein, Jan, Maarten Simons (2005): *Globale Immunität oder eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums*, diaphanes Zürich-Berlin.
- Oelkers, Jürgen (2004): *Provokation als Bildungsprinzip*. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hg.): *bilden mit kunst*, Bielefeld: transcript Verlag.
- Küppers, Günther (1996). In: Ders. (Hg.): *Chaos und Ordnung. Formen der Selbstorganisation in Natur und Gesellschaft*. Stuttgart: Reclam.
- Rilke, Rainer Maria (1899): *Mir zu Feier. Gedichte*. Berlin: Meyer.
- Schmücker, Reinhold (2003): *Der „Griff zur Kunst“ – ein Kunstgriff in Bildungsprozessen?* In: Ermert, Karl, Dieter Gnahn, Horst Siebert (Hg.): *Kunst-Griffe. Über Möglichkeiten künstlerischer Methoden in Bildungsprozessen*. Wolfenbütteler Akademie-Texte Band 11. Wolfenbüttel.
- Sturm, Eva (2004): *Von Kunst aus-bilden*. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hg.): *bilden mit kunst*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Wimmer, Rudolf (2005): *Die Steigerung der Lernfähigkeit in Organisationen*. In: Brellocks, Mari, Henrik Schrat (Hg.): *Produkt und Vision. Raffinierter überleben – Strategien in Kunst und Wirtschaft*. Reader. Berlin: Kadmos.
- Von Osten, Marion, Peter Spillmann (2002): *„Be Creative“ Der kreative Imperativ*. Begleitheft zur gleichnamigen Ausstellung im Museum für Gestaltung in Zürich 2002/2003.

---

<sup>42</sup>Sturm, Eva (2004): *Von Kunst aus-bilden*. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hg.): *bilden mit kunst*. Bielefeld: transcript Verlag, 145.