

Ein (Zwischen)Raum für die Möglichkeit des Unmöglichen. Die Erforschung des Modells eines Transformationsraums

von **Silke Ballath**

Erscheinungsjahr: 2016

Peer Reviewed

Stichwörter:

Transformationsraum | künstlerische Reflexion | künstlerisch-educative Projekte | situiertes Wissen | (Zwischen)Raum | soziale Praxis | Selbstermächtigung | reflexive Praxis | Dissenskultur | Situationsanalyse | Kulturagenten-Programm | Qualifizierungsarbeiten

Als künstlerisch-educative Projekte werden seit den 1990er Jahren Projekte beschrieben, die für ein verändertes Selbstverständnis in dem Zusammendenken von Kunst und Bildung stehen. (vgl. Sturm 1999, Mörsch/Pinkert 2006) Wie kann diese Projektarbeit zwischen PädagogInnen und KünstlerInnen gelingen, wenn Begriffe wie z.B. *Partizipation*, *Inklusion* oder *Diversität* in Schulen wichtig werden? Können sie neue Impulse und Perspektiven für die Verbindung theoretischer und praktischer Wissensformen ausbilden? Und welchen Raum erhält die Reflexion über die gemeinsam gemachten Erfahrungen?

Um diesen Fragen nachzugehen, entwickle ich in meiner Forschung das Modell eines *Transformationsraumes*, der als eine Denkfigur zu verstehen ist: ausgehend von künstlerisch-educativen Praxisbeispielen aus dem Programm *Kulturagenten für kreative Schulen* sollen Qualitäten der Zusammenarbeit und der Entwicklungs- und Aushandlungsprozesse formuliert werden, die neue Impulse und Perspektiven für eine kritisch-informierte Zusammenarbeit zwischen KünstlerInnen und PädagogInnen im institutionellen Rahmen Schule eröffnen.

In dem folgenden Artikel werde ich an Hand eines Praxisbeispiels, das im Programm *Kulturagenten für kreative Schulen* entstanden ist, erste Praxis- und Prozess-Qualitäten zum Begriff eines *Transformationsraums* vorschlagen. Das Praxisbeispiel heißt *Ich mach' mir die Welt, widdewidde, wie sie mir gefällt...* und wurde von AkteurInnen aus verschiedenen Kontexten – PädagogInnen, KünstlerInnen, Kulturinstitution, Kulturagentin – gemeinsam entwickelt, durchgeführt und reflektiert. Ich selbst habe in diesem Projekt und in dem Nachdenken und Erforschen zwei verschiedene Rollen: ich erforsche meine eigene Praxis der Kulturagentin und die Projektpraxis der AkteurInnen, mit denen ich zusammen arbeite, in der Rolle der teilnehmenden Beobachterin.

Praxisbeispiel: Die künstlerisch-educative Fortbildung 'Ich mach' mir die Welt, widde widde, wie sie mir gefällt...'

Die Fortbildung, von der im Folgenden die Rede sein wird, wurde 2012/13 für PädagogInnen in einer einjährigen Zusammenarbeit zwischen der *Schlesischen 27*, einem Internationalen Jugendkunst- und Kulturhaus, dem Programm *Kulturagenten für kreative Schulen* und einer Schule in Berlin entwickelt. Vier KünstlerInnen aus unterschiedlichen Disziplinen, 16 PädagogInnen zweier Kollegien (LehrerInnen, pädagogische Fachkräfte, SozialarbeiterInnen), zwei ProzessbegleiterInnen (Expertisen aus Kunst und Pädagogik) und zwei DramaturgInnen (der künstlerische Leiter der Schlesischen27 und die Kulturagentin) arbeiteten ein Mal monatlich über vier Stunden miteinander.

Die Rahmenbedingungen

Die inhaltlichen und strukturellen Rahmenbedingungen der Fortbildung waren im Vorhinein zwischen den beteiligten AkteurInnen aus Schule und Kunst gemeinsam ausgehandelt worden: An mich, als Kulturagentin wurde der Wunsch herangetragen, eine künstlerische Fortbildung für das Kollegium zu entwickeln. Auf dieser Grundlage entwickelte die Dramaturgie gemeinsam das Grundgerüst, das ich dem Kollegium auf einer Gesamtkonferenz vorstellte.

Fünf Termine sollten in der *Schlesischen27* durchgeführt werden, fünf Termine in der Schule. Die Rahmenbedingungen für die Fortbildung entstanden:

Je drei KünstlerInnen boten pro Termin einen Workshop zu einem Themenfeld an. Gemeinsam sollten verschiedene Themenfelder aus der Schule (Definitionshoheit, Rahmenlehrpläne, Methoden und Raumwahrnehmung) mittels ästhetisch-forschender Strategien und experimenteller Ansätze befragt, und ein Transfer in den Schulalltag für langfristig-strukturelle Veränderungsprozesse eröffnet werden. Die Themenfelder hatten, angelehnt an Astrid Lindgrens Erzählungen über *Pippi Langstrumpf*, Titel wie: *Auf Sachen-Suche*, *Spunk*, *Was sollen wir lernen?*, *Villa Kunterbunt*, *Plutimikation*.

Die Prozessbedingungen

Ausgehend von den verhandelten Rahmenbedingungen wurde das Konzept inhaltlich mit allen AkteurInnen aus Schule und Kunst weiter entwickelt: Zwischen den einzelnen Treffen arbeiteten die DramaturgInnen und die KünstlerInnen auf Grundlage der Rückmeldungen der PädagogInnen aus jedem vorherigen Termin das nächste Treffen aus. Zwischen den Terminen interviewte die Dramaturgie zwei bis vier PädagogInnen zu dem vergangenen Termin: Wünsche, Erwartungen, Kritik flossen ein. Zwei ProzessbegleiterInnen nahmen während der Treffen Beobachtungen und Rückmeldungen aller Beteiligten zu den Prozessen auf. Das gesamte Material diente der Vorbereitung des nächsten Termins und wurde nach fünf Terminen für den Transfer von der *Schlesischen27* in die Schule von den ProzessbegleiterInnen als Grundlage für eine Gruppendiskussion eingesetzt.

Dieser Transfertermin wurde von den DramaturgInnen als *Plutimikation* bezeichnet. Das Wortspiel, dessen Ursprung sich genau wie die anderen Themenfelder in Astrid Lindgrens *Pippi Langstrumpf* Büchern nachlesen lässt, spielte hier auf die Multiplikation der gemachten Erfahrungen und ihren Transfer in den

Schulalltag an.

Mit diesem humorvollen Spiel der Anspielungen und Mehrdeutigkeiten konnten auch die Fortbildungsprozesse spielerisch aufgefasst werden und eröffneten einen Möglichkeitsraum für gemeinsame Erfindungen.

Plutimikation - Übergänge inszenieren

Zwischen der ersten und der zweiten Hälfte der Fortbildung (von der *Schlesischen*27 in die Schule) gestaltete die Dramaturgie den Transfer von einem Ort in den anderen mit dem Bewusstsein, dass die Befürchtung von einigen PädagogInnen formuliert worden war, jetzt die *schönen Dinge* nicht in die Schule transportieren zu können, weil sie dort als *Unsinn* aufgefasst werden würden.

Der erste Teil dieses Termins wurde von den zwei ProzessbegleiterInnen angeleitet, die den kompletten Verlauf der Fortbildung begleitet hatten.

Im zweiten Teil des Fortbildungsnachmittags entstanden Banner, Instrumente und Verkleidungen für eine Prozession und den *tatsächlich* beschrittenen Transfer von der Kulturinstitution in die Schule.

Die ProzessbegleiterInnen waren ein wichtiges Instrument für die Fortbildung, da sie ausgehend von ihrer Position außerhalb, Impulse in die Fortbildung hineinbringen konnten: An jedem Termin nahmen sie Feedback auf, beobachteten die TeilnehmerInnen und führten Interviews mit den KünstlerInnen, darüber hinaus erhielten sie das Interviewmaterial, das zwischen den Terminen mit den TeilnehmerInnen geführt wurde. Die ProzessbegleiterInnen fassten ihre Erkenntnisse und Fragen zusammen, um sie für den Transfer zwischen den Institutionen der Gruppe zu spiegeln. Auf dieser Grundlage entstand eine gemeinsame Gruppendiskussion: das Vergangene wurde reflektiert, das Kommende in Bezug auf Erwartungen, Vorannahmen und Erfahrungen verhandelt.

Perspektiv(en)Wechsel. Einblicke in das Datenmaterial

Ausgehend von den ersten Auswertungen des vorhandenen Datenmaterials (Protokolle der Prozessbegleitung zu den einzelnen Terminen, Interviews mit KünstlerInnen und PädagogInnen zwischen den Terminen, Protokolle einer Gruppendiskussion, u.a.) mittels der Situationsanalyse von Adele E. Clarke (Clarke 2012), möchte ich auf ein paar Aspekte aus dem Datenmaterial Bezug nehmen.

Die DramaturgInnen beispielsweise vertraten die Ansicht, dass es eine Frage der Haltung bzw. des pädagogischen Selbstverständnisses sei, ob und wie man künstlerisch-ästhetische Arbeitsweisen in den Unterricht integriert.

Vor allem die LehrerInnen unter den PädagogInnen argumentierten, dass ein partizipatives Arbeiten, wie es in der Fortbildung erfahren werden konnte, mit einer ganzen Schulklasse nicht durchgeführt werden könnte. Konkret nannten sie z.B. die Anzahl, die kurze Aufmerksamkeitsspanne, das mangelnde Interesse der SchülerInnen sowie Zeit- und Raumsituation als Begründung.

Die KünstlerInnen wiederum betrachteten die gemeinsame Arbeit als einen Perspektivwechsel, um vergangene künstlerische Workshops bezogen auf Sprache, Dinge und Raum, die eine Vorübung

dargestellt hatten, den eigenen beruflichen Alltag, die dazugehörigen Räume und die darin vorhandenen Personen, von Zeit zu Zeit, aus anderer Perspektive zu betrachten.

Bezugnehmend auf das bisher ausgewertete Material zeigen sich trotz der geteilten Ausgangsmotivation, eine künstlerisch-forschende Fortbildung miteinander zu gestalten, unterschiedliche Selbstverständnisse der jeweiligen AkteurInnen über das *wie, wer und was* der Ausgestaltung dieser Fortbildung.

Diese unterschiedlichen Selbstverständnisse finden sich im gesamten Material wieder und bestätigen meine Vorannahme, dass die AkteurInnen nach wie vor durch das jeweilige *Soziale Feld* und die daraus resultierende *Soziale Praxis* spezifisch geprägt sind. (vgl. Bourdieu 1985) Trotz des gemeinsamen Aushandlungsprozesses über die Rahmenbedingungen der künstlerisch-forschenden Fortbildung, kamen in der praktischen Ausgestaltung der einzelnen Termine, ausgehend von diesen verschiedenen Selbstverständnissen, daher Widersprüche im gemeinsamen Tun zum Tragen.

Der Methodenkoffer: Ein Frage der Routine?

Nach dem ersten Termin zum Thema *Auf Sachen-Suche* hatte sich z.B. heraus kristallisiert, dass der Großteil der PädagogInnen über den gesamten Zeitraum der Fortbildung mit dem/der gleichen KünstlerIn arbeiten wollte.

Sie formulierten darüber hinaus von Beginn der Fortbildung an (Motivationsabfrage, Protokolle), dass sie gerne einen *Methodenkoffer* an die Hand bekommen wollten. Dahinter stand die Erwartung, dass dieser ihnen den Transfer einer bestimmten künstlerischen Disziplin in den Schulalltag möglich machen würde.

Die Dramaturgie wollte, dass künstlerisch-forschende Strategien in der Fortbildung miteinander geteilt werden, dafür brauchte es aus ihrer Perspektive nicht zwingend die Kontinuität in *einer bestimmten* künstlerischen Disziplin. Vielmehr ging es der Dramaturgie um ein geteiltes künstlerisch-educatives Selbstverständnis zwischen den AkteurInnen: Routinen, Handlungsweisen und Selbstverständnisse der AkteurInnen sollten sichtbar und in unterschiedlichen, künstlerischen Spielarten verhandelbar werden.

Obwohl die PädagogInnen während der *Plutimikation* ihre Bedenken bzgl. partizipatorischer Arbeitsformen (s.o.) mit ihren SchülerInnen formulierten, waren sie sich gleichzeitig darüber einig, keinen *Methodenkoffer* für den Transfer der gemachten Erfahrungen in die Schule zu benötigen.

Der Perspektivwechsel in Bezug auf die Notwendigkeit eines *Methodenkoffers* fand während der ersten fünf Workshops in der *Schlesischen27* statt.

Die KünstlerInnen brachten zu den Terminen ihre Expertise ein, stellten aber z.B. kein Material zur Umsetzung zur Verfügung. Die TeilnehmerInnen waren dazu aufgefordert, z.B. experimentelle Instrumente aus der vorgefundenen Umgebung, der Situation und dem Kontext zu entwickeln und sich dadurch immer neue methodische Spielweisen zu eröffnen, ohne einen konkreten *Methodenkoffer* einsetzen zu können oder sogar zu benötigen.

Eine Praxis des Umfunktionierens von Räumen und Raumanordnungen

Die bisherige Datenanalyse verweist darauf, dass sich das Selbstverständnis der PädagogInnen durch die

beschriebene neue Erfahrung verändert, eine neue Erfahrung deshalb aber nicht die *Soziale Praxis* der AkteurIn grundlegend in Frage stellt, bzw. nur gewissen Aspekten gegenüber ein verändertes Selbstverständnis entsteht. Auf die im *Sozialen Feld* bestehende Ordnung wird dann argumentativ zurück gegriffen, z.B. *partizipatorische Arbeitsweise ist nicht möglich mit SchülerInnen* (s.o.), wenn die bisherigen Routinen durch ein anderes oder neues Selbstverständnis einer Veränderung unterliegen müssten und dadurch hinterfragt und oder destabilisiert werden würden.

Der Transfer/*Plutimikation* von der *Schlesischen*²⁷ in die Schule ermöglichte den AkteurInnen über diese unterschiedlichen Selbstverständnisse in den Austausch zu kommen und zum Beispiel Befürchtungen in Bezug auf den Transfer zu benennen, wie z.B. *in der Schule können wir keinen Unsinn machen*.

Obwohl es nicht die eine Antwort/Perspektive gab, sondern viele nebeneinander stehende Antworten und Perspektiven auf die Fragestellungen/Befürchtungen/Anmerkungen u.a. formuliert wurden, konnte die gemeinsame Prozessreflexion einen Raum dafür eröffnen, Gedanken, Fragen, Antworten und Perspektiven an Hand entstandener Notizen, Dinge, Wahrnehmungen u.a. nebeneinander zu stellen. Die Kunstpädagogin Christine Heil formuliert es wie folgt: „In der Auseinandersetzung mit aktuellen Formen von Kunst verändert sich nicht nur die individuelle Reflexion: Auch die Auffassungen von ‚wir‘ und von der kollektiven Herstellung von Bedeutung verschieben sich. Es entsteht eine neue Aufmerksamkeit für die Beziehungen untereinander.“ (Heil 2015b:170-171)

Sowohl der gemeinsame sprachliche Austausch, als auch ein *tatsächlich* beschrittener Übergang, in Form einer wilden kostümierten Demonstration wurden miteinander inszeniert. Auch der Soziologe Thomas Alkemeyer beschreibt, dass die Hervorbringung *Sozialer Ordnungen* als eine Dynamik zwischen Körpern, Räumen, Dingen und Sprache betrachtet werden kann (vgl. Alkemeyer 2003:2-3), in der sich die einzelnen AkteurInnen durch ihr Handeln gegenseitig beeinflussen. Alkemeyer/Brümmer/Kodalle/Pille formulieren sogar, dass „eine besondere Sensibilität für die nicht-sprachliche, sondern sinnlich-körperliche sowie temporale Verfasstheit von Sozialität und Subjektivität nahegelegt [werden kann].“ (Alkemeyer u.a. 2009:9)

Ausgehend von diesem Gedanken ist die *Soziale Praxis* der AkteurInnen Teil der Konstitution *Sozialer Ordnungen*. Demnach spielt auch die Reproduktion impliziter Praktiken eine wesentliche Rolle in der Reproduktion der Erzählungen sozialer Strukturen. „[...] die in der individuellen Bildungsgeschichte bzw. Sozialisation einverlebten kulturellen Ressourcen und Dispositionen [entscheiden] mit darüber, inwieweit und wie die vom räumlich-materiellen Kontext des Settings bereitgestellten und aufbewahrten Formen, Gewährleistungen und Gebrauchsmöglichkeiten im eigenen Handeln praktisch umgesetzt und in diesem Sinne verlebendigt werden können.“ (Alkemeyer u.a. 2009:14)

Die *Soziale Ordnung* lässt sich mit Bezug auf Alkemeyer u.a. nur im Verhältnis zwischen Körpern, Räumen, Dingen und Sprache reflektieren und ggf. verändern.

Obwohl die Routinen einerseits eine Art Sicherheitssystem für die bestehende *Soziale Ordnung* darstellen, befähigen routinierte Körpertechniken und Bewegungsabläufe aber auch dazu, einen flexiblen Umgang mit Veränderungen zu entwickeln (vgl. Alkemeyer 2006), und demnach Räume und die in ihnen entstehenden kollektiven sozialen Ordnungssysteme zu reflektieren oder zu irritieren.

Eine Praxis des Umfunktionierens von Räumen und Raumanordnungen war eines der wesentlichen

Grundanliegen der künstlerischen Workshops, um die bestehenden *Sozialen Ordnungen* zu hinterfragen und Irritationen einzuleiten. Der inszenierte Übergang, *die Plutimikation*, thematisierte Veränderung nicht als Bedrohung, sondern als lustvolle Möglichkeit mit Veränderungen zu spielen.

Die Herausforderungen: Widerspruch als Kontinuum?

Als Kulturagentin bin ich an den Konzeptions-, Durchführungs- und Reflexionsprozessen der Praxis beteiligt. Gleichzeitig beobachte, analysiere und reflektiere ich als Forscherin meine eigene Praxis, sowie die der beteiligten AkteurInnen. Diese Doppelrolle fordert mich heraus, meine jeweilige Position im Feld kontinuierlich zu reflektieren. Sie ermöglicht mir eine Distanz gegenüber der Praxis als Kulturagentin einzunehmen, in dem Moment, in dem ich genau registrierend beobachte und nachfrage. Als Forscherin stehe ich in einem ständigen Rollen-Widerspruch, weil ich als teilnehmende Beobachterin von den AkteurInnen als Kulturagentin wahrgenommen werde und mich selber immer wieder in Distanz zu der, als Kulturagentin, hervorgebrachten Praxis bringen muss. Demnach sind die Rollen nicht immer eindeutig zu trennen. Denn obwohl sich eine Distanz zu beiden der Rollen herstellen lässt, legen sich beide Rollen regelmäßig übereinander. Die Einnahme von Distanz wird aber erst als solche durch das Vorhandensein der anderen Rolle beschreib- und reflektierbar.

Im Changieren mit beiden Rollen entsteht ein Raum, der von mir als *(Zwischen)Raum* bezeichnet wird. Die Forscherin tritt hinter der Kulturagentin zurück, wie umgekehrt. Obwohl dieser Widerspruch, den ich hier als *(Zwischen)Raum* bezeichne, Teil des Forschungs- und Praxisprozesses ist und im Verhältnis Forscherin-Kulturagentin eine spezifische Herausforderung darstellt, werden die jeweiligen Rollen in dem kontinuierlichen Changieren nie festgeschrieben.

Der *(Zwischen)Raum* interessiert mich in meiner Forschung in Bezug auf das beschriebene mehrfache Rollenverständnis als Kulturagentin-Forscherin und in Bezug auf die Frage, wo ein solcher Raum in künstlerisch-educativen Projekten auftritt. Gleichzeitig vermute ich auf Grundlage der bisherigen Datenauswertung, dass er sich auch in der *Sozialen Praxis* der AkteurInnen wiederfindet.

Aus diesem Verständnis heraus beziehe ich mich hier auf Christine Heil, die Widerstände und Kollisionen nicht als zu vermeidende Hindernisse auffasst, sondern als produktives Moment der (Neu)Orientierung für den Forschungsprozess betrachtet. (vgl. Heil 2009:121)

Die Methode: Situationsanalyse

Methodisch arbeitete ich mit der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) in kontinuierlichen und zirkulären Analyseschritten/-prozessen. Das Forschungsdesign wurde durch die Situationsanalyse Adele E. Clarkes erweitert. Damit lässt sich u.a. verstärkt situiertes Wissen in den Fokus stellen und in der gegenstandsbezogenen Theorie berücksichtigen.

Die spezifische Möglichkeit, die sich mir mit der Situationsanalyse eröffnet, ist, dass unterschiedliche Erfahrungen und unterschiedlich situiertes Wissen verschiedener AkteurInnen nebeneinander stehen können. Für die Auswertungen und Analyse des Materials werden z.B. unterschiedliche *Maps* hergestellt, an Hand derer die Mehrperspektivität abbildbar und demnach sichtbar wird. Christine Heil arbeitet zur Erforschung von Situationen der Kunstvermittlung/Beobachtung von Kunstvermittlungsprozessen ebenfalls mit medialen Aufzeichnungsformen, die sie Kartierungen nennt, „am Beispiel der Karte [lässt sich]

besonders gut deutlich machen, dass eine Kartierung keine direkte Abbildung, keine lineare Projektion eines realen Raumes in einem symbolischen Raum ist, sondern eine Abbildung nach bestimmten Spielregeln, die unter Umständen mehrere Zugänge miteinander verknüpft.“ (Heil 2009:114)

Darüber hinaus wird im Konzept des *situierten Wissens* jedes Wissen als lokales und begrenztes Wissen beschrieben, und kann daher nicht für jeden Menschen sprechen. Es entsteht ausgehend davon, dass jede/r AkteurIn Verantwortung für ihr/sein Handeln übernimmt. Nach Donna Haraway impliziert „Positionierung [...] Verantwortlichkeit für die Praktiken, die uns Macht verleihen.“ (Haraway 1988:314) Ihr zufolge nähert sich *situiertes Wissen* Objektivität durch die Verknüpfung unterschiedlicher Perspektiven an. Im Changieren mit verschiedenen Rollen können blinde Flecken und die eigene körpergebundene Position mitreflektiert werden, da auch sie zur Wissensproduktion beitragen.

Aushalten und Umgehen mit Rahmenkollisionen

Für das hier vorgestellte künstlerisch-educative Projekt der Fortbildung besteht die spezifische Herausforderung vor allem darin, dass große Anteile künstlerischen und kulturellen Wissens auf Erfahrungen gründen, die implizit an je singuläre Situationen (Individuen, Institutionen, Materialität und Medialität von Dingen) gebunden sind. Das Handeln der Beteiligten ist bedingt durch ihre *Soziale Praxis* im *Sozialen Raum*, Arbeitsbedingungen und -begrenzungen in Bezug auf ihre Handlungsfelder werden anhand ihrer Gewohnheiten, Interaktionen und Handlungsweisen innerhalb dieses Raums rekonstruierbar. (Bourdieu 1985) Bourdieu beschreibt diesen Raum als Kräftefeld. Die Fortbildung verknüpfte von vorneherein verschiedene Perspektiven miteinander, indem jede/r AkteurIn als TeilnehmerIn der Fortbildung in einer Rolle agierte, die in der Konzeption offen gelegt und verhandelt worden war. Die Herausforderung bestand darin, für alle Beteiligten (PädagogInnen, KünstlerInnen, ProzessbegleiterInnen und DramaturgInnen) einen Rahmen zu schaffen, in dem „das Aushalten und [der] Umgang mit Rahmenkollisionen“ (Heil 2007:300) möglich wurde.

Der von Heil entwickelte Begriff *Rahmenkollisionen* verweist auf drei wesentliche Aspekte, die ich hier aufgreifen möchte, zum einen geht es um die Inszenierung von solchen Kollisionen, damit Rahmungen spürbar, erprobt und verändert werden können. Zum anderen um das Spielen mit und das Annehmen von Rollen und darüber hinaus das Sichtbar machen von Widerständen. Durch die Aufzeichnung individueller und kollektiver Selbstverständnisse und das Wiederholen von Situationen und Konstellationen wird der Rahmen zum Möglichkeitsraum.

Damit [d]er [Möglichkeitsraum] sich nicht in die Beliebigkeit einer konturlosen Unendlichkeit verliert, müssen Aufzeichnungsformen, Artikulationsweise und immer wieder Rahmungen erfunden werden, mit denen die Wirksamkeit der auftretenden Kollisionen wiederholt, neu übersetzt und weiter verändert werden kann. Die Nutzung und die Erforschung des entstehenden Raums können sich aus der Reflexion der Perspektiven aller Beteiligten ergeben [...]. Weil sich ein solcher Raum nicht durch Außenpunkte abstecken lässt, ergibt sich die Notwendigkeit, dass sich alle Beteiligten in den Raum einschreiben und Standpunkte und Entscheidungspunkte markieren, die immer wieder aufgesucht werden können. (Heil 2007:300)

In diesem Sinne versuchte die Anordnung der Fortbildungsreihe gewissermaßen, die *Soziale Praxis* der AkteurInnen immer wieder ad absurdum zu führen: Gewohnheiten und Routinen sowie Zuschreibungen

wurden zum (künstlerischen) Material der Workshops gemacht. Das *situierte Wissen* und die *Soziale Praxis* der AkteurInnen wurden für die anderen TeilnehmerInnen durch die Aufzeichnung individueller und kollektiver Selbstverständnisse und das Wiederholen von Situationen und Konstellationen sichtbar und verhandelbar. Die künstlerisch-educative Fortbildung wurde zum Möglichkeitsraum.

Kann dieser Möglichkeitsraum auch ein (*Zwischen*)Raum im oben beschriebenen Sinne sein?

Das fiktive Setting - Umgang mit Widersprüchen

Während des Transfertreffens/*Plutimikation* wurden sehr unterschiedliche Erwartungen und Reflexionen von allen AkteurInnen zu dem Erlebten und Erfahrenen sowie dem Kommenden der Fortbildung formuliert. Diese unterschiedlichen Erwartungen waren Anlass für die Dramaturgie, gemeinsam mit den KünstlerInnen ein *fiktives Setting* zu entwerfen.

Exemplarisch möchte ich den Begriff *Methodenkoffer* herausgreifen und daran beschreiben, wie das *fiktive Setting* entstand:

Obwohl im fünften Termin Transfertreffen/*Plutimikation*, im ersten Teil des Nachmittags, kurz vor dem tatsächlichen Übergang in die Schule von einem Großteil der PädagogInnen formuliert worden war, dass dieser *Methodenkoffer* gar nicht mehr benötigt werden würde, wurde im Folgetermin, dem ersten in der Schule erneut nach einem solchen Werkzeug verlangt. Die Lehrkräfte sprachen den Wunsch aus, weniger selber entscheiden zu wollen, Methoden vermittelt zu bekommen, die im Unterricht angewendet werden können, und mit einem *Methodenkoffer* arbeiten zu wollen. Andererseits wurde nach dem zweiten Termin in der Schule kritisiert – nachdem dem Wunsch entgegen gekommen war – dass sie freier und selbstbestimmter Entscheidungen treffen wollten wie zuvor in den Räumlichkeiten der *Schlesischen*²⁷.

Ausgehend von diesen entgegengesetzten Aussagen entschieden sich Dramaturgie und KünstlerInnen dafür, im dritten Termin in der Schule ein *fiktives Setting* zu entwerfen, das diese Widersprüche thematisieren sollte.

Eine Möglichkeit für Veränderung und Beweglichkeit?

Das *fiktive Setting* war ein inszenierter Raum, über die beschriebenen Widersprüche in Verhandlung zu treten. Es bezeichnet eine künstlerische Methode. Innerhalb dieser Methode wird eine Behauptung von fiktiven Rahmenbedingungen aufgestellt, innerhalb derer jede/r TeilnehmerIn, AkteurIn u.a. eine spezifische Rolle übernimmt. Im Rahmen dieser Rolle entwickeln sie mit Hilfe von Theaterimprovisationen eine Rede. Die Methode kann je nach Bedarf durch unterschiedliche Übungen aus verschiedenen Feldern wie z.B. kreatives Schreiben erweitert werden. (vgl. Ballath/Steinkrauss/Hummel 2015:8-9)

Der inhaltliche Rahmen dieses *fiktiven Settings* war der *Gründungskongress des Instituts künstlerischer Forschung*, in ihm sollte der Umgang mit Rollen und Haltungen provozierend, aber spielerisch auf die Spitze getrieben werden: Die je singulären Situationen (Individuen, Institutionen, Materialität und Medialität von Dingen) der AkteurInnen sollten im Verhältnis zu ihren feldspezifischen Positionen und ihren sozialen Praktiken sichtbar und verhandelbar werden.

Den TeilnehmerInnen wurden ExpertInnenkenntnisse zugeschrieben, wie zum Beispiel *ExpertIn für Mehrfachidentitäten und den subversiven Zweifel* zu sein. Das Thema einer Rede sowie die

ExpertInnenkenntnisse wurden aus dem Material entwickelt, dass aus den Feedbacks der TeilnehmerInnen, den Beobachtungen der ProzessbegleiterInnen, den Interviews u.a. vorlag.

Zum Beispiel hießen die Titel der Reden: „Do-it-yourself! Der kleine Methodenrucksack“, „Wieso, weshalb, warum? Die Verbindung von Kunst und Schule?“, „Plutimikation: künstlerischer Wahnsinn und Grenzüberschreitung“, oder „Meckern und Vision? Ein Überbrückungsversuch“.

Während des Workshops entwickelten die TeilnehmerInnen an Hand des Titels, in einem individuellen Coaching mit einer Autorin und einer SchauspielerIn ihre spezifische Rede und stellten sie später den anderen ExpertInnen im Rahmen des Kongresses vor. Dabei ging es einerseits um das Aufgreifen der thematischen Vorgabe im Verhältnis zu den eigenen Erfahrungen, Haltungen und Meinungen, aber gleichzeitig auch um ein freies Assoziieren, initiiert durch einen kreativen Schreibprozess. Darüber hinaus wurden die Reden rhetorisch und performativ eingeübt. Das heißt, durch Improvisations- und Sprachtraining entwickelte jede/r TeilnehmerIn aus ihren/seinen Gedanken eine *freie Rede*, die nicht vorgelesen, sondern frei, im Rahmen des Kongresses, vorgetragen wurde.

Situierte Widersprüche

Die Thematisierung der Widersprüche deutet auf das Selbstverständnis der DramaturgInnen hin: Sie begegneten diesen gegenüber nicht ablehnend, sondern sahen darin Möglichkeit für Veränderung und Beweglichkeit. Bezugnehmend auf die Materialanalyse verweisen die Widersprüche zum einen auf verkörpertes, implizites Wissen und gleichzeitig auf ein verändertes Selbstverständnis, z.B. *Methodenkoffer wird benötigt/ nicht benötigt*, diesem impliziten Wissen gegenüber. In der Benennung der Widersprüche wird etwas sichtbar: die *Soziale Praxis*, die auf das *Soziale Feld* verweist. An Hand der Widersprüche wird benennbar, dass das *Soziale Feld* verinnerlichte Routinen, Gewohnheiten und Praktiken in einem spezifischen Kontext hervorbringt, und diese Routinen, Gewohnheiten und Praktiken ggf. in einem Widerspruch zu den neu (kennen)gelernten Prozessen stehen.

Bourdieu beschreibt diese Routinen, Gewohnheiten und Praktiken als verkörperte (Bourdieu 1985), sie können nicht einfach abgelegt werden, indem neue Erfahrungen gemacht werden. Das Korsett der Regeln, die in einem spezifischen Feld herrschen, ist „immer auch vor dem Hintergrund der Vergangenheit [zu betrachten], in dem sich Konventionen und Routinen als gültige Handlungsmuster herausgebildet haben.“ (Heil/Humrich 2015a:34)

Die hier sichtbar werdenden Widersprüche würde ich daher auch nicht als Widersprüche im eigentlichen Sinne beschreiben, sondern als *situierte Widersprüche*, sie sind ein Ausgangspunkt für die Möglichkeit von Veränderungsprozessen innerhalb institutioneller Strukturen, vorausgesetzt sie werden von den AkteurInnen als Widersprüche wahrgenommen. Die Wahrnehmung eines Widerspruchs ist die Möglichkeit, über ihn in Verhandlung zu treten und ggf. die *Sozialen Praxis* zu verändern.

Künstlerische Methoden als (selbst)reflexives Format

Innerhalb des *fiktiven Settings* setzten Dramaturgie und KünstlerInnen unterschiedliche künstlerische Methoden, wie z.B. die *freie Rede* ein. Im Rahmen des Settings konnten darin die eigenen Zuschreibungen und *situierten Widersprüche* thematisiert werden. In der Entwicklung der Rede entstand eine ICH-ICH-

Kommunikation, in der (selbst)reflexiv die *situierten Widersprüche* in Bezug zu den eigenen Selbstverständnissen spielerisch innerhalb einer Rolle (*ExpertIn für...*) verhandelt werden konnten. Das *fiktive Setting* ermöglichte, im öffentlichen Vortragen der Reden unterschiedliche Perspektiven mit den anderen ExpertInnen des Kongresses zu teilen und zu verhandeln.

Obwohl aus dem Material hervorgeht, dass die formulierten Erwartungen der PädagogInnen nach mehr Führung und Autorität mit einem von der Dramaturgie gesetzten Szenario erfüllt wurden, entstand ein Bruch zu den vorherigen partizipativen Strukturen der Workshopreihe. Indem dem Wunsch der PädagogInnen, nicht selbst entscheiden zu wollen, wie ein Workshop gestaltet sei, durch ein *fiktives Setting* entsprochen wurde, wurde ein (*Zwischen*)Raum eröffnet, in dem das Aushandeln von Differenzen und *situierten Widersprüchen* spielerisch möglich wurde. (Ballath 2015a; Ballath/Roszak 2015)

Die Themen Führung und Autorität im Verhältnis zu Selbstbestimmtheit und der Entwicklung einer Dissenskultur waren während der gesamten Fortbildung kontinuierlich Teil der gemeinsamen Auseinandersetzung. In einem Artikel über die Fortbildung beschreiben die DramaturgInnen:

Bewusst (über-)erfüllten wir die Forderung nach stärkerer Führung, um das permanente Changieren zwischen Selbstbestimmtheit und Dienstleistung zum Thema der künstlerischen Auseinandersetzung zu machen. Brüche und Widerstände sollten mit diesem Setting nicht als Belastung empfunden, sondern als notwendiger Bestandteil eines kreativen Prozesses wahrnehmbar und erlebbar werden. Aus diesem Erleben erwuchs für uns ein entscheidender emanzipatorischer Akt: die Transformation von Selbstbestimmung in Selbstermächtigung und der Bereitschaft, die persönliche Haltung aus eigenem Antrieb in Frage zu stellen und zu modifizieren. (Ballath/Steinkrauss/Hummel 2015:9)

Durch diesen spezifischen Umgang wurden die verschiedenen Selbstverständnisse aller AkteurInnen und ihre daraus resultierenden Routinen, Handlungsweisen u.a. sowie die dazu im Widerspruch stehenden neuen künstlerisch-forschenden oder experimentellen Erfahrungen verhandelbar und mündeten in eine selbstorganisierte künstlerisch-performative, schulhausübergreifende Abschlussveranstaltung der TeilnehmerInnen, zu der sie ihre SchulkollegInnen einluden.

Innerhalb der künstlerisch-educativen Fortbildung wurden Möglichkeitsräume entworfen: Die prozesshafte Weiterentwicklung der Fortbildung, das Spielen mit dem (künstlerischen) Material sowie mit dem *situierten Wissen* der TeilnehmerInnen, mit ihren Rollenverständnissen und dem Herstellen spezifischer Rahmenbedingungen ermöglichte genau diesen spezifischen Rahmen (*fiktives Setting*) herzustellen, den Christine Heil als Möglichkeitsraum für *Rahmenkollisionen* beschreibt. *Rahmenkollisionen* entstehen, wenn unterschiedliche Selbstverständnisse aufeinander treffen oder wenn veränderte Selbstverständnisse auf routinierte *Soziale Praxen* treffen. Künstlerisch-educative Projekte können demnach einen (*Zwischen*)Raum eröffnen, in dem diese *situierten Widerstände* sichtbar und verhandelbar werden.

Der (*Zwischen*)Raum als Raum der Kritik

Wenn *Widersprüche* auf einen (*Zwischen*)Raum verweisen und künstlerische Methoden neue Relationen auf diese *situierten Widersprüche* aufzeigen können, welche Perspektiven eröffnet der (*Zwischen*)Raum dann für eine Zusammenarbeit von KünstlerInnen und PädagogInnen, in künstlerisch-educativen Projekten

im institutionellen Rahmen Schule?

Eine kritische Kunstvermittlungspraxis hat zum Ziel, eine selbstreflexive und situierte Praxis in den Fokus zu stellen, um Machtverhältnisse zu erkennen, zu benennen und bestenfalls zu transformieren. Nach Carmen Mörsch wird Bildung dann verhandelbar, wenn ein selbstreflexiver Bildungsbegriff verfolgt wird, dessen Funktion sie als dekonstruktiv und transformativ beschreibt. (vgl. Mörsch 2009) In diesem Sinne sind Widersprüche absolut notwendig, um eine *Soziale Praxis* nicht auf Routinen und Gewohnheiten festzuschreiben, sondern sie im Sinne eines selbstreflexiven Bildungsbegriffes als dekonstruktiv und transformativ zu verstehen. Ein als *situierter Widerspruch* wahrgenommener Widerspruch beinhaltet die Möglichkeit der Veränderung, wohingegen ein Widerspruch, als Gegensatz wahrgenommen, als eine nicht zu integrierende Differenz bestehen bleibt. Die Kunstvermittlerin und Kuratorin Nora Sternfeld beschreibt solche Aktionsräume wie folgt:

Es ist vielleicht ein *Raum der Kritik* im foucaultschen Sinne, in dem Entunterwerfung stattfinden kann – ein Raum der ‚freiwilligen Unknechtschaft‘ und ‚reflektierten Unfügsamkeit‘, ein Raum für die Möglichkeit des Unmöglichen. Das ‚entschiedene Vielleicht‘ will einem Unverhältnis gerecht werden, das sowohl die Notwendigkeit der Entscheidung als auch jene der Kritik an den bestehenden Angeboten zur Entscheidung zugleich möglich macht. Ausgehend davon, dass es eine Alternative zu den zur Entscheidung stehenden Alternativen gibt, gilt es, sich für diese zu entscheiden, ohne sie bereits zu haben. (Sternfeld 2009:129)

In dem vorgestellten Praxisbeispiel wurde mit diesem *Raum für die Möglichkeit des Unmöglichen* umgegangen, indem die Widersprüche als Teil der Zusammenarbeit ausgewiesen wurden, wurden sie integriert und nicht negiert. Der Einsatz des *fiktiven Settings* eröffnete einen (*Zwischen*)*Raum*, spielerisch mit dem Einsatz autoritärer Dispositionen umzugehen, um ihre eigene Auflösung im Handeln zu antizipieren, zu reflektieren, zu verhandeln und letztlich im Spiel Perspektiven zu wechseln. In diesem Sinne verstehe ich den (*Zwischen*)*Raum* als einen *Raum der Kritik*.

Der (*Zwischen*)Raum: das Modell eines Transformationsraums

Welche Qualitäten beschreiben einen (*Zwischen*)*Raum*?

In jedem der Beispiele sind Widersprüche Teil der Situation. Widersprüche allerdings als Qualität zu benennen, scheint mir nicht ausreichend zu beschreiben, welches spezifische Potential sich in den Situationen zeigt.

Als Forscherin und Akteurin im Feld interessiert mich, welche Voraussetzungen ein produktives Spiel mit Kollisionen und Irritationen benötigt? Und welche Bedingungen eine Professionalisierung aller Beteiligten durch das Spiel mit Kollisionen und Irritationen hat?

Mich interessiert, ob ein solcher Raum den AkteurInnen aus Schule und Kunst ermöglicht, ihre Routinen und Gewohnheiten zu befragen, sie aufs Spiel zu setzen und Verschiebungen zuzulassen?

In dem vorgestellten Praxisbeispiel zeigt sich, ausgehend von dem Selbstverständnis der DramaturgInnen, ein künstlerischer Umgang mit den beschriebenen *situierten Widerständen* (z.B. *freie Rede/ Methodenkoffer/ Prozession*), der trotz unterschiedlicher Arbeitsweisen und -haltungen nicht als Defizit,

sondern als Potenzial für die Zusammenarbeit wahrgenommen wird. Es entstanden dabei Rahmenbedingungen, Widerstände zu erproben und zu reflektieren und dadurch Gewohnheiten und Routinen zu hinterfragen und sie zeitweise sogar zu verändern.

Kann aber ein langfristiges Bewusstsein für die Verschiebung dieser Möglichkeiten, Grenzen und Routinen entwickelt werden und zu einem geteilten künstlerisch-educativen Selbstverständnis führen? Und wie kann der Raum Schule davon profitieren?

Einige *Qualitäten* für das Arbeiten mit *situierten Widersprüchen* und die Entwicklung eines (*Zwischen*)Raums, den ich innerhalb meiner Forschungsarbeit als *Transformationsraum* entwerfe, können hier bereits in einer ersten Annäherung beschrieben werden: 1) *performative* (z.B. Prozession, *freie Rede*), 2) *reflexive* (z.B. *freie Rede*, *Plutimikation*: kritisches Hinterfragen), 3) *dissensorientierte* (*freie Rede*, *Plutimikation*: Austauschkultur, *situierte Widersprüche* nebeneinander stellen), 4) *partizipative* (Prozessorientierung: gemeinsame und rückgekoppelte Entscheidungen, Interviews, Prozessbegleitung u.a.) und 5) *kollaborative* (*freie Rede*, Abschlussveranstaltung: Machtverhältnisse thematisieren) *Qualitäten*.

Ausgehend von der bisherigen Analyse des Datenmaterials definiere ich den *Transformationsraum* grundsätzlich als einen forschenden Habitus – wie er in der Praxisforschung und der Forschung zum kooperativen Lernen bereits vorgeschlagen wird (vgl. Fichten 2009; Berghoff/Wisohar/Blackwell 2011). Die kritisch-reflexive Grundhaltung ermöglicht es, über den Gegenstand und die eigenen Rolle im Prozess zu reflektieren. (vgl. Dürnberger/Reim/Hofhues 2011) Dieses Grundverständnis gilt es allerdings an Hand der Daten noch konkreter zu beschreiben.

In einem *Transformationsraum* können Veränderungsprozesse initiiert werden, wenn alle beteiligten AkteurInnen aus Schule und Kunst in der Zusammenarbeit eine *kritische Haltung* den gemeinsamen Prozessen gegenüber ausbilden oder es sich trotz Praxisdruck leisten können, solche (*Zwischen*)Räume aufzusuchen, um Haltungen in spielerischen und riskanten Grenzgängen zu erproben und in gemeinsamen Aushandlungen zu entwickeln. Die dafür notwendige *kritische Haltung* und die Erprobungen spielerischer und kooperativer Verfahren, *situiertes Wissen* produktiv auszuspielen, beschreibe ich als *reflexive Praxis*. Durch die Ausbildung einer *reflexiven Praxis* würden z.B. Widerstände, die durch ggf. unterschiedliche Arbeitsweisen und -haltungen entstehen, nicht als Defizit, sondern als Potential für die Zusammenarbeit wahrgenommen werden. Das ist der Anfang für ein geteiltes künstlerisch-educatives Selbstverständnis.

Verwendete Literatur

Alkemeyer, Thomas/Brümmer, Kristina/Kodalle, Rea/Pille, Thomas (2009): Einleitung: Zur Emergenz von Ordnungen in sozialen Praktiken. In: Dies. (Hrsg.): Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung (7-19). Bielefeld: transcript.

Alkemeyer, Thomas (2006): Rhythmen, Resonanzen und Missklänge. Über die Körperlichkeit der Produktion des Sozialen im Spiel. In: Gugutzer, Robert (Hrsg.): body turn. Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports (265-269). Bielefeld: transcript.

Alkemeyer, Thomas (2003): Bewegen als Kulturtechnik. In: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, 43. Jg, H. 3, 331-347.

Ballath, Silke (2015a): Was stört und ist trotzdem da? Transformativität als Potenzial künstlerischer und edukativer Prozesse. In: Mission Kulturagenten - Onlinepublikation des Modellprogramms "Kulturagenten für kreative Schulen 2011-2015" (o.S.): <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?documen...> (letzter Zugriff am 15.05.2016).

Ballath, Silke (2015b): [auf]zeichnungen der eigenen praxis [über]setzen. Vorschlag für eine [selbst]reflexive Zusammenarbeit zwischen Künstler_innen und Lehrer_innen. In: Eger, Nana/Klinge Antje (Hrsg.): Im Dazwischen: Künstlerinnen und Künstler vermitteln.

Forschungsansätze zur Vermittlung in der Kulturellen Bildung (136-144). Bochum: Projektverlag.

Ballath, Silke/Roszak, Stefan (2015): ACH MEIZ, GET I CHMEX, TUA HFNA DEL. Lautpoetische Stimmexperimente und ein Co-Mentoring zwischen Künstler, Kulturagentin und Lehrerinnen. In: Mission Kulturagenten - Onlinepublikation des Modellprogramms "Kulturagenten für kreative Schulen 2011-2015" (o.S.). <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?documen...> (letzter Zugriff am 27.05.2016)

Ballath, Silke/ Steinkrauss, Nils/Hummel, Claudia (2015): Wechselspiele – Verantwortungs- statt Methodenübernahme. Eine Reflexion zum künstlerischen Pädagog_innenworkshop „Ich mach’ mir die Welt, widdewidde, wie sie mir gefällt ...“. In: Mission Kulturagenten - Onlinepublikation des Modellprogramms "Kulturagenten für kreative Schulen 2011-2015": <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?documen...> (letzter Zugriff am 15.05.2016).

Berghoff, Beth/Blackwell, Sue/Wisehart, Randy (2011): Using Critical Reflection to Improve Urban Teacher Preparation: A Collaborative Inquiry of Three Teacher Educators. In: Perspectives on urban education, Volume 8 Issue 2. Pennsylvania: Online Urban Education Journal.

Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen (Übersetzt von Bernd Schwibs. 1. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Clarke, Adele (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Herausgegeben und mit einem Vorwort von Reiner Keller. Springer VS.

Dürnberger, Hannah/Reim, Bettina/Hofhues, Sandra (2011): Forschendes Lernen. Konzeptuelle Grundlagen und Potenziale digitaler Medien. In: Köhler, Thomas/Neumann, Jörg (Hrsg.): Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre (209-219). Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Fichten, Wolfgang (2009): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. In Moschner, Barbara/Hinz, Renate/Wendt, Volker (Hrsg.): Unterrichten professionalisieren (139-146). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Haraway, Donna (1988): Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Hark, Sabine (Hrsg.) (2007): Dis/Kontinuitäten: Feministische Theorie (2., aktualisierte und erweiterte Auflage) (305-322). Wiesbaden: Springer VS.

Heil, Christine/Hummrich Merle (2015a): Bildung in der Begegnung mit den Dingen der Kunst. In: Heil, Christine (Hrsg.): Kreative Störfälle. (Un-)gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen (15-55). Hannover: fabrico.

Heil, Christine (2015b): Kollaboratives Prosuming in der Auseinandersetzung mit Arbeiten von Attila Csörgö. Kunstdidaktische Entwürfe ausgehend von Gegenwartskunst. In: Schütz, Irene/Krause-Wahl, Antje (Hrsg.): Aspekte künstlerischen Schaffens der Gegenwart (156-177). Weimar: VDG.

Heil, Christine (2009): Bezugsräume, Kontexte, Kollisionen. Kartierende Erkenntnispraxen in Kunst und Wissenschaft. In: Meyer, Thorsten/Sabisch, Andrea (Hrsg.): Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven (o.S.). Bielefeld: transcript.

Heil, Christine (2007): Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst: Reflexionsräume und Handlungsfelder zur Erfindung und Erforschung von Vermittlungssituationen. München: kopaed.

Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzpunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Dies. (Hrsg.): Kunstvermittlung (9-33). Zürich/Berlin: diaphanes.

Mörsch, Carmen/Pinkert, Ute (2006): Transformative Wirkung künstlerischer Strategien in sozialen Feldern. Ein historischer Rückblick und die Ankündigung eines Forschungsprojektes. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung (533-539). München: kopaed.

Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault. Wien: Turia + Kant.

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Sturm, Eva (2011): Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze. Wien/Berlin: Turia + Kant.

Sturm, Eva (1999): Experimente, sanfte Anarchie und Möglichmacher. Drei künstlerisch-edukative Projekte in Bad Radkersburg. In: Linzer, Heide/Wipplinger, Hans-Peter (Hrsg.): controverse (13f.). Wien.

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Silke Ballath (2016): Ein (Zwischen)Raum für die Möglichkeit des Unmöglichen. Die Erforschung des Modells eines Transformationsraums. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/zwischenraum-moeglichkeit-des-unmoeglichen-erforschung-des-modells-eines>

(letzter Zugriff am 14.09.2021)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd (Namensnennung, nicht-kommerziell, keine Bearbeitung) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/legalcode>