

Kulturarbeit in regionalen Bildungslandschaften: ein Fallvergleich zwischen England und Deutschland

von **Cornelie Dietrich, Anke Wischmann**

Erscheinungsjahr: 2016

Stichwörter:

Community Education | Kulturarbeit | Öffentlichkeit | Internationale Forschung

Anliegen des vorliegenden Beitrags ist es, in vergleichender Perspektive angloamerikanische und deutsche Ansätze einer „Community Education“ im Kontext kultureller Bildungsarbeit zu untersuchen. Darin stellt sich Öffentlichkeit als bedeutsamer Teil der Entwicklung von Bildungsbeteiligung immer wieder neu her, allerdings in länderspezifisch je unterschiedlicher Weise. Auch lassen sich große Unterschiede im Hinblick auf Inhalte ebenso feststellen wie in Bezug auf die beteiligten Akteure und die Herstellung der Differenzen zwischen privatem und öffentlichem Raum. In einem Fallvergleich von zwei Projekten zur edukativen Kulturarbeit werden die Unterschiede im Verständnis von Organisation, Beteiligung und Repräsentation herausgearbeitet und für die hiesige Diskussion fruchtbar gemacht. Im Fokus der Untersuchung stehen dabei zum einen institutionelle Prozesse der Netzwerkbildung und der Kooperationsbeziehungen zwischen schulisch-formalen und kulturell-non-formalen Bildungsanbietern. Zum anderen sollen die dadurch wirksam werdenden unterschiedlichen Konstruktionen des Feldes durch die verschiedenen Akteure und Akteursgruppen in den Blick genommen werden. Grundlage der Fallanalysen werden im Folgenden die Analysen der offiziellen Selbstdarstellungen im Internet sein, wobei der Fokus der Untersuchung auf der Interpretation von auf den Homepages präsentierten Fotografien liegt. Diese Vorgehensweise gründet auf der Annahme, dass in den Bildern sichtbar wird, welche (möglicherweise divergenten) Vorstellungen von Kultureller Bildung und ‚Community Education‘ Einfluss auf die Herstellung von Öffentlichkeiten als Bildungsräume nehmen. Dabei wird jedes Projekt als ein Fall kommunaler Kulturarbeit in einem spezifischen nationalen Kontext verstanden und mithilfe der Dokumentarischen Methode rekonstruktiv untersucht und kontrastiv aufeinander bezogen.

Community Education und Öffentlichkeit

Anhand vieler verschiedener Projekte und Initiativen (z.B. Lernen vor Ort, Jugendverbände und Jugendringe in kommunalen Bildungslandschaften) lässt sich aktuell ein großes Interesse an der Weiterentwicklung kommunaler und regionaler Bildungslandschaften feststellen. Häufig wird auf ein Konzept oder Prinzipien

einer ‚Community Education‘ verwiesen, die jedoch oft nicht weiter ausgeführt werden (Coelen 2009; Weiß 2011; Müller 2011). Dabei handelt es sich keinesfalls um einen feststehenden Begriff oder ein definiertes Konzept, sondern um ein Konglomerat verschiedener Ansätze, deren Ausgestaltung an den jeweiligen Bezugskontext geknüpft wird (Buhren 1997). In der Regel wird jedoch auf gemeinsame Traditionslinien in Großbritannien und den USA verwiesen, deren Ursprünge sich in den 20er und 30er Jahren des 20. Jhd. finden (ebd.). Die Ausgangslagen in England und Amerika waren durchaus unterschiedlich: In England sah man sich in den 20er Jahren einer wachsenden Kluft zwischen Stadt und Land in Bezug auf Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten konfrontiert, die insbesondere bei der jungen Bevölkerung zu einer regelrechten Landflucht führten und zu einem Verfall des ländlichen Gemeinwesens. In den USA hingegen sah man sich in den urbanen Zentren angesichts der Weltwirtschaftskrise einem „sozialen Kollaps“ (Buhren 1997:27) gegenüber, der zu einer Verarmung und Ghettoisierung großer Teile der Arbeiterschaft führte. In beiden Fällen hatte die Community Education jedoch den Anspruch, erodierenden Sozial- und Bildungsstrukturen entgegenzuwirken und ein demokratisches Gemeinwesen zu re-etablieren. Auch wenn sich in beiden Ländern die Community Education Bewegung auch weiterhin sehr unterschiedlich entwickelt hat, lässt doch konstatieren, dass die Grundgedanken der Implementierung lokaler Bildungsstrukturen gekoppelt an demokratische Beteiligungsprozesse der Mitglieder der Gemeinwesen – v.a. im Kontext ganztägiger Beschulung und Erwachsenenbildung – sich durchgesetzt haben.

In Deutschland hingegen konnte sich ein solcher Ansatz nie nachhaltig etablieren, auch wenn der Begriff immer wieder im Kontext von Reformdebatten etwa zur Öffnung der Schule oder zur Entwicklung der Ganztagschule auftauchte (Göhlich 1998). Anders als in England und den USA, wo das Schulwesen insgesamt durch die Tätigkeiten von local authorities und Schulverwaltungsräten viel stärker kommunal bzw. regional organisiert ist (Harris/Gorard 2010), erschweren die in Deutschland wirkenden Prinzipien der, in den Bundesländern je zentral organisierten, Schulpolitiken ein Agieren auf kommunaler Ebene. Umso mehr fällt auf, dass aktuell erneut Bezug auf Community Education genommen wird (Erler/Kloyber 2013). Der Anlass sind neue, sich aus ökonomischen und demografischen Entwicklungen ergebende Herausforderungen an Gemeinden und Regionen einerseits und an das Bildungssystem andererseits. Konkret handelt es sich um den – in einigen Regionen besonders stark zu verzeichnenden – Geburtenrückgang sowie Reurbanisierungsbewegungen der arbeitenden Mittelschicht. So werden einige Regionen regelrecht entvölkert und nur die Armen und Alten bleiben zurück, in den gefragten Metropolen hingegen führen Gentrifizierungsprozesse zu sozialen Verdrängungsprozessen. Weitere strukturelle Einflussfaktoren sind darüber hinaus wachsende soziale Diskrepanzen (Lessenich/Nullmeier 2006), etwa im Hinblick auf Armut und Reichtum, sowie eine gesamtgesellschaftliche Pluralisierung der Bevölkerung und damit der Schülerschaft (Rosenberg/Geimer 2014; Gogolin et al. 1998). Diese fordern nicht nur die Entwicklung neuer Theorien und didaktischer Konzepte zum ‚Umgang mit Heterogenität‘ heraus (z.B. Budde 2013), sondern ebenso auch Überlegungen und Forschung zur Entwicklung von Bildungsinstitutionen und Bildungslandschaften. Ein wichtiger Aspekt ist dabei die Einsicht in die Notwendigkeit neuer Kooperationen beispielsweise im Bereich der kulturellen Bildung, der nachhaltigen Bildung sowie zwischen Sozialer Arbeit und Schule. In der Auseinandersetzung fällt jedoch auf, dass zwar der Begriff Community Education immer wieder auftaucht, dass aber die theoretischen Vorannahmen und praktischen Implikationen, die sich daraus ergeben, in vielen Fällen unreflektiert bleiben (z.B. Coelen 2009; Weiß 2011; Müller 2011). Dies gilt etwa für die dem Konzept der Community Education oder auch der Kommunalen Bildung inhärenten Bildungsbegriffe (Wischmann 2014). Des Weiteren wird auf die Notwendigkeit der Öffnung und Demokratisierung von

Bildungsinstitutionen in dem Zusammenhang verwiesen (z.B. Coelen 2010), allerdings bleibt die Frage danach, welche Implikationen sich daraus für öffentliche Bildung ergeben bzw. inwiefern sich Konzepte von öffentlich und privat, formell und informell verändern. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer reflektierten Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Öffentlichkeit als grundlegendem Aspekt kommunaler Bildungskontexte. Ein Anliegen der vorliegenden Studie ist es deshalb auszuloten, unter welchen Prämissen und mit welchen Konsequenzen für die Beteiligten Öffentlichkeit hergestellt wird. Welche Bedeutung hat etwa die Gemeinschaft in Relation zum Individuum? Und: In welcher Weise *muss* sich der oder die Einzelne exponieren (als Individuum oder Mitglied einer Gruppe) und sich damit in seiner oder ihrer (immer verletzlichen) Leiblichkeit präsentieren und damit sichtbar werden? Öffentlich in Erscheinung zu treten und damit sichtbar zu werden, ist immer ein ambivalentes Geschehen, weil sich das sichtbar-geworden-Sein den Sichtbaren – hier den in Szene gesetzten Kindern und Jugendlichen – entzieht.

Öffentlichkeit ist nicht a priori vorhanden, weshalb die Rede von Zugänglichkeit für eine – wie auch immer geartete – Öffentlichkeit irreführend ist. Vielmehr stellt sich Öffentlichkeit in einer je spezifischen Weise her, die wiederum bestimmt, in welcher Weise Subjekte darin in Erscheinung treten und gegebenenfalls aktiv werden können. Hannah Arendt (2001) geht davon aus, dass Öffentlichkeit sich immer dann herstellt, wenn plurale und gleichberechtigte Akteure gemeinsam handeln. Dabei grenzt sie den öffentlichen Raum scharf von der Sphäre des Privaten ab: im öffentlichen Raum werden nur Themen verhandelt, die alle angehen und die sich nicht auf Fragen der Existenz, des alltäglichen Daseins, der Reproduktion und damit der Körperlichkeit beziehen. Letztere gehören in den Bereich des Privaten, der – so Arendt – als solcher geschützt und unangetastet bleiben muss. Diese Theorie von Öffentlichkeit wird jedoch den komplexen Machtstrukturen, die darüber entscheiden, wer öffentlich handeln kann und wer nicht, ebenso wenig gerecht wie der unaufhebbaren Körperlichkeit – und damit Verletzlichkeit – der Handelnden (vgl. Benhabib 1998; Butler 2011). Es bedarf demnach einer empirischen Rekonstruktion der Herstellung von Öffentlichkeit – auch und gerade in pädagogischen Zusammenhängen, deren erklärtes Ziel es ist, Räume zur Partizipation zu schaffen. In der Erziehungswissenschaft und der Theorie der Sozialen Arbeit wurde die Bedeutung von Öffentlichkeit vielfach thematisiert. Insbesondere die Arbeiten von John Dewey (1927/1996) haben einen großen Einfluss, vor allem in Debatten um Community Education (Buhren 1997). Dewey versteht die Organisation von Bildungs- und Erziehungsprozessen ebenso wie deren Vollzug als ein öffentliches Anliegen. Schulen werden als *social center* einer Gemeinschaft (*community*) verstanden und damit als öffentlicher Raum, der von allen Mitgliedern demokratisch ausgestaltet wird und dabei gleichsam schulische Inhalte und Anforderungen mit der Lebenswelt der *community* verknüpft (Dewey 1916/2012). Diese pragmatische Perspektive wird jedoch auch kritisiert, weil sie – wie auch Arendts Theorie der Öffentlichkeit – Machtstrukturen und unaufhebbare Differenzen ausblendet und damit einer Harmonisierung Vorschub leistet, die aktuelle Herrschaftsverhältnisse verschleiert und dadurch stabilisiert und gleichzeitig Diskriminierungs- und soziale Ausschlussmechanismen verfestigt (Alejandro 1993). Es ist demnach einerseits zu rekonstruieren, wie Öffentlichkeit hergestellt wird, aber auch, welche Vorstellungen von Öffentlichkeit, Partizipation und Repräsentation sich in den Selbstdarstellungen und Konzepten von Community Education zeigen, die festlegen, was unter erfolgreicher Bildungsarbeit jeweils verstanden wird.

Was uns im Folgenden interessiert, ist ein Vergleich von zwei in diesem Zusammenhang agierenden Projekten in England und Deutschland. Die empirische Grundlage der Untersuchung bilden die jeweiligen Internetauftritte der Projekte, die im Sinne einer rekonstruktiv vorgehenden Dokumentenanalyse analysiert werden. Wir haben somit keinen Zugriff auf die performativen Praktiken, die „Wirklichkeit“ der Projekte,

sondern untersuchen die Inszenierung dessen, was sichtbar gemacht werden soll.

Fallstudien haben sich als Vorgehen qualitativer Forschung etabliert (Stake 2008). Dabei muss zunächst festgelegt werden, was jeweils der Fall ist (Müller 2012), sodass eine methodische Analyse und die Festlegung der Auswertungsmethodik möglich werden. In diesem Zusammenhang ist der Fall jeweils eine Selbstdarstellung kommunaler kultureller Bildungsarbeit im Internet. (<http://www.art4space.co.uk/> und <http://www.kuenste-oeffnen-welten.de/praxisbeispiele/graffiti-projekt/>) (letzter Zugriff am 17.3.2015)

Dabei sollen die Fälle im Folgenden sowohl als „intrinsische“ als auch als „instrumentelle“ Fälle untersucht werden (Stake 2008:121f.). Ein intrinsisches Interesse an einem Fall bezieht sich auf den Fall an sich, z.B. sein Erscheinen, seine Logik, sein Selbstverständnis. In diesem Sinne werden zunächst beide Fälle für sich untersucht, bevor sie – instrumentell – zueinander in Beziehung gesetzt werden, sodass anhand der Kontrastierung die Auffälligkeiten und Besonderheiten der Fälle in ihrem jeweiligen nationalen Kontext herausgearbeitet werden können (Skocpol & Somers 1980). D.h. die Fälle stehen dann exemplarisch für kommunale, kulturelle Bildungsarbeit in Deutschland und England, ohne jedoch einen Anspruch auf Verallgemeinerbarkeit zu haben. Ziel ist es, die zugrundeliegenden Vorstellungen und impliziten Theorien der Fälle sichtbar zu machen, deshalb wurde ein vergleichender Ansatz im Sinne der maximalen Kontrastierung gewählt (Heinz & Nagel 1997). In diesem Vorgehen werden eine „parallele Demonstration von Theorie“ und eine „kontrastierende Perspektive der Zusammenhänge“ kombiniert (Skocpol & Somers 1980). Zwar wird von einer Vergleichbarkeit der Fälle ausgegangen, aber gleichzeitig wird auch angenommen, dass bestimmte Aspekte aufgrund der verschiedenen nationalen, d.h. strukturellen und historischen Unterschiede, in diesem Vergleich nicht aufgehen können und auch nicht aufgehen sollen.

Die Analyse von Dokumenten bildet eine wichtige Möglichkeit der Durchführungen von Fallstudien in der qualitativen Sozialforschung – zum Teil auch in Kombination mit weiteren Erhebungsverfahren (Bowen 2009). In bereits vorliegenden Dokumenten lassen sich gesellschaftliche Diskurse rekonstruieren, ohne dass diese erhoben werden müssen. Zudem sind sie in der Regel gut zugänglich. Kritisiert wird, dass es sich immer um Darstellungen mit einer bestimmten Intention handelt, die keinesfalls außer Acht gelassen werden darf (ebd.:31). Zur Analyse der vorliegenden Dokumente, die sowohl Texte als auch Bildmaterial umfassen, wurde auf die Dokumentarische Methode zurückgegriffen, und es ermöglicht, nicht nur die Inhalte zu analysieren, sondern auch die impliziten Theorien, um die es hier vorwiegend gehen soll (Bohnsack 2011). Hintergrund hierfür ist die konstitutive Leitdifferenz von kommunikativem und konjunktivem Sinngehalt, denen in der Forschungspraxis die grundlegenden Arbeitsschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation entsprechen (Bohnsack & Nohl 2011). Diese lassen sich auch als die Frage nach dem *Was?* und dem *Wie?* kennzeichnen. Während die formulierende Interpretation die thematische Gliederung vornimmt und identifiziert, was zum Thema wird, betrachtet die reflektierende Interpretation, wie, nach welchem *modus operandi* ein Thema behandelt wird. Gegenstand der formulierenden Interpretation ist somit das Thema des Materials, für die die gesamte Internetpräsenz inklusive verwendeter Verweise und Links auf Dritte die Grundlage darstellt. Gegenstand der reflektierenden Interpretation ist, was sich in dem Internetauftritt dokumentiert. Dabei gehen wir davon aus, dass die Regelmäßigkeit des Orientierungsrahmens dem subjektiv gemeinten Sinn etwaiger VerfasserInnen oder WebdesignerInnen vorgelagert ist. Wir beginnen die Fallrekonstruktion jeweils mit Bildanalysen, da sich in dem Fotomaterial aufgrund der Synchronizität und Verdichtung (vgl. Mollenhauer 1997; Bohnsack 2011) besonders eindrücklich divergierende Konzepte von kultureller Bildungsarbeit mit

Bezug zur Entwicklung lokaler Bildungslandschaften rekonstruieren lassen.

Arts4Space (London)

An einer Primarschule im Südwesten Londons entwarfen und kreierte SchülerInnen und ihre Familien einen interaktiven „Wandlauf/Rundgang“ (mural running) am gesamten Spielplatz entlang. Es handelt sich um eine neue Schule, die von Anfang an gemeinsam mit den Familien gestaltet werden soll. In den Stadtteil wird seit den 1990er Jahren im Kontext aktueller Urbanisierungstendenzen vermehrt investiert, unter anderem in Bildung. Das Projekt wird durch die Schule finanziert.



Bildanalyse

Zunächst fällt auf, dass auf den Fotos, die sich auf der Homepage finden, zumeist fertige oder noch unfertige Kunstwerke (Mosaik, Keramiken) gezeigt werden und selten diejenigen, die sie produzieren. Dabei werden sie manchmal für sich und manchmal in ihrem Kontext (Schulhof, Garten) gezeigt. Wenn die Akteure zu sehen sind, dann in der Regel während des künstlerischen Prozesses oder das fertige Werk betrachtend. Folgendes Bild zeigt eine Begebenheit aus dem Projekt „Urban Life“ aus 2010:



Das Mosaik auf der Wand ist Teil des die gesamte Mauer – die den Spielplatz begrenzt – bedeckenden Mosaiks. Das Foto gibt dem Werk ebenso viel Raum wie den Kindern, dabei ist es symmetrisch aufgebaut: Die linke Bildhälfte füllt das Wandmosaik aus, die rechte wird von den Kindern eingenommen. Am oberen Bildrand wird das Geschehen durch die Mauerdecke in der Horizontalen begrenzt, am unteren Bildrand bilden die Köpfe bzw. Mützen anderer Kinder eine horizontale Linie. Sowohl am linken als auch am rechten Bildrand ragen Körperteile anderer Kinder in das Bild hinein. Insgesamt wird so im planimetrischen Aufbau das Ausschnitthafte betont und ein Verweis auf die Gesamtlänge der Mauer gegeben.

Das Mosaik stellt einen Hügel dar, auf dem ein Schmetterling fliegt oder sitzt. Eine Picknickdecke liegt ausgebreitet da und bedeckt fast den ganzen Hügel. Daneben steht ein Picknickkorb gefüllt mit Lebensmitteln. Außerdem gibt es einen Teller, auf den der Junge mit dem blauen Shirt seine Hand legt. Über dem Hügel prangt ein Schild, auf dem „No Litter“ (Kein Müll) steht. Links grenzt ein weiterer Hügel an, auf dem bunte Blumen blühen. Die drei Kinder auf der rechten Bildhälfte gehen dicht hintereinander an der Mauer entlang. Sie haben Kontakt sowohl zueinander als auch zur Mauer, die sie betasten. Der hintere Junge hat eine Hand auf den Rücken des Mädchens gelegt und das Mädchen berührt mit dem Oberkörper den Rücken des vorderen Jungen. Die jeweils rechten Hände der Kinder berühren das Wandmosaik. Der vordere Junge trägt eine blaue Tasche mit dem Namen der Schule in der linken Hand. Keines der Kinder blickt in die Kamera, alle schauen auf die Wand und das Mosaik. Die Wand selbst wirkt nicht neu, sondern alt und rissig.



Der grüne Hügel und das Picknick mit den bunten Blumen stellen eine friedliche Ausflugsszenerie dar, die sich von der alten, grauen Mauer abhebt. Trotz Verwendens rechteckiger und quadratischer Mosaiksteine überwiegen organische, runde Formen auf dem Bild, die Hügel, die runden Teller und Blumen, Blätter, Korb und Schmetterling. Organisch bewegt korrespondieren auch die Linien der Köpfe, der Hände und der geschwungenen Körperhaltungen der Kinder. So kontrastiert das lebendige Miteinander in der Natur – zumeist geht man gemeinsam picknicken – mit den eckigen Formen der Mauer(-steine) und des aufgestellten Schildes. Die Proportionen legen nahe, dass das Picknick im Mittelpunkt steht, denn Korb und Teller sind sehr groß dargestellt im Verhältnis zu Decke und Hügel. Auch der Schmetterling ist groß und auffällig gestaltet, sodass er ins Auge fällt, ebenso die Blumen ganz links im Bild. Die Farben sind helle Pastelltöne, es überwiegen blau, weiß und grün, sowohl auf dem Mosaik als auch in den Kinderkleidern, die wiederum einen Kontrast zum Untergrund bilden.

Die Kinder scheinen sich von rechts nach links durch das Bild zu bewegen und erkunden das Mosaik dabei genau: sie schauen es sich nicht nur an, sondern betasten es außerdem. Der erste Junge scheint inne zu halten, um seine Hand – direkt unterhalb des planimetrischen Bildmittelpunktes – auf dem Picknickteller verweilen zu lassen, den er gleichzeitig aufmerksam ansieht. Auch das Mädchen hinter ihm blickt in Richtung Wand, aber es könnte auch sein, dass sie über die Schulter nach hinten etwas zu dem Jungen sagt, der sie anzuschieben scheint, wodurch sie gegen den Jungen vor sich gedrückt wird. Es sieht so aus, als wolle der Junge hinter ihr mehr vom Bild sehen, kann es aber nicht, weil es vor ihm nicht voran geht. Alles spricht für ein reges Interesse der Kinder an dem Wandmosaik und Neugier, es weiter zu erkunden.

Die Dynamik der bewegten Kinderkörper entsteht aus dem Miteinander zweier Apelle: Von pädagogischer Seite wurde den Kindern vermutlich (an-)gebieten, hintereinander am Bild entlang zu gehen, das Bild selber mit seinen haptischen, visuellen und figürlichen Angeboten entfaltet eine „touch me“-Atmosphäre und lädt ein, stehen zu bleiben, sich in die Szene hinein zu begeben.

Das Werk und die Kinder (also potentielle KünstlerInnen) werden auf diesem Foto also einerseits getrennt (linke und rechte Bildhälfte), aber auch in enger Kommunikation (Bildvordergrund und Bildhintergrund) in Szene gesetzt. Ein zentrales Thema des Bildes ist Gemeinschaft (community): Die Kinder schauen sich das Kunstwerk gemeinsam an, das zuvor gemeinsam mit mehreren Kindern gestaltet wurde und das ihre gemeinsame Zeit in der Vorschule begleitet wird. Darüber hinaus sind weitere Personen am Rande zu sehen, sodass auf einen geselligen Zusammenhang wie etwa ein Schulfest geschlossen werden kann. Auch das Thema des Bildes (Picknick im Grünen) verweist auf Gemeinschaft. Interessanterweise sind in dieser Präsentation keine Erwachsenen zu sehen, zur Darstellung gelangen allein Kinder in ihrer selbst gestalteten vorschulischen Umwelt, die sie sich aktiv aneignen. Allein das Label der Schule auf der Tasche verweist auf den institutionellen Kontext.

Ziele und Akteure des Projektes

Arts4Space bezieht sich auf eine „Every Child Matters“ Philosophie, die es jedem Kind und Jugendlichen ermöglichen möchte, 1. gesund zu sein, 2. sicher zu sein und zu bleiben, 3. zu genießen und zu erreichen, was man sich vornimmt, 4. selbst einen positiven Beitrag leisten zu können und 5. ökonomische Sicherheit zu erlangen.

Arts4Space ist eine Community Arts Organisation, die 1999 von drei „Professionells“ aus den Bereichen Soziales, Kunst und Gesundheit gegründet wurde. Arts4Space will Kunst nutzen, um Communities zu inspirieren und zu stärken. Sie verweisen darauf, dass sie mittlerweile auf eine lange Zusammenarbeit zurückblicken, die Vertrauen in die Resultate ihrer Arbeit ermöglichen kann. So haben sie bereits viele verschiedene Kunstprojekte durchgeführt, in den Bereichen Community, Schule ebenso wie im kommerziellen Bereich (z.B. Workshops für Kollegien). Allerdings sind sie keine profitorientierte Organisation, sondern folgen einem „social enterprise“ Modell.

„Give your pupils the chance to collaborate on a mutual project that will directly enhance their school environment. Facilitated by experienced artists, the pupils work together organizing ideas and making artistic decisions. The children's drawings are directly transferred into mosaic, painted murals or sculpture.“
(<http://www.art4space.co.uk/our-projects/school-arts-projects/>)

In den Beschreibungen der Projekte wird neben dem Künstlerischen immer auf die Wichtigkeit und Notwendigkeit der Kollaboration der Akteure verwiesen und darauf, dass Art4Space zwar den Rahmen, das Material und das Know-how mitbringt, aber die Ideen von den TeilnehmerInnen erarbeitet und auch umgesetzt werden.

Arts4Space präsentiert sich als kompetenter Partner für Communities und Schulen, um Kunstprojekte in deren Alltagskontexten zu planen und umzusetzen. Auf der Homepage ist beschrieben, welche Schritte zu berücksichtigen sind. Die Finanzierung des Projekts ist nicht durch Arts4Space gesichert, sondern wird gemeinsam eingeworben, wobei Unterstützung angeboten wird. Bei den schulischen Projekten, wie dem

hier Vorgestellten, ist oft die Schule der oder einer der Geldgeber. Die Projekte sind mit der Fertigstellung des Projekts abgeschlossen. Organisiert und geleitet wird das Projekt durch die KünstlerInnen und Freiwilligen von Arts4Space, wobei die Community (in der Schule: LehrerInnen, SchülerInnen, Eltern) an allen Schritten beteiligt ist.

Zur Herstellung von Öffentlichkeit

Anliegen der Initiative ist es, interessierte Gruppen bei der Gestaltung der von ihnen gemeinsam genutzten Räume zu unterstützen und dabei Lern- und Bildungsprozesse im Hinblick auf eine „gute“ Lebensgestaltung zu fördern. Die Frage nach den Bedürfnissen und dem sich ergebenden Bedarf lässt sich zunächst scheinbar eindeutig beantworten: Interessierte wenden sich mit ihrem Anliegen an Arts4Space, die sich diesem dann annehmen. Jedoch gehen diesem vermeintlich ersten Schritt bereits Fragen der Repräsentation und der Herstellung von Öffentlichkeit voraus. So sind es gerade in dem hier vorgestellten Schulprojekt in der Regel LehrerInnen oder SchulleiterInnen, die mit Arts4Space in Kontakt treten. Zudem sind die Schulen auch die (Haupt-)Geldgeber. Es bleibt unklar, inwiefern die Kinder an dem Prozess der Formulierung „ihrer“ Bedürfnisse beteiligt waren. So ist es nur möglich anhand von Aussagen der Kinder im Nachhinein festzustellen, dass das Projekt genau das erreicht hat, was zu erreichen geplant war: community commitment. Die Repräsentation – beispielsweise durch das besprochene Bild – bestätigt gleichsam eine vorab konstatierte Absicht: ein unterstelltes Bedürfnis nach Verschönerung des (Schul-)Kontextes und die Stärkung der Gemeinschaft der SchülerInnen untereinander. Sichtbar werden die Beteiligten als KünstlerInnen oder BewunderInnen ihrer eigenen Werke. Über den Prozess der Beteiligung während des Projekts lassen sich aufgrund der Selbstdarstellung auf der Homepage keine Aussagen treffen. Zudem erschließt sich nicht, in welcher Weise der öffentliche Raum (im Sinne Butlers) sich auf die Projektumsetzung, den künstlerischen Prozess auswirkt, beispielsweise indem bestimmte Formen des Mosaiks aufgrund der dinglichen Umgebung nicht umsetzbar sind. Darüber hinaus muss berücksichtigt werden, dass Arts4Space, wenngleich es keine kommerzielle Organisation ist, auf Spenden angewiesen ist, die wiederum vom „Erfolg“ der durchgeführten Projekte abhängen.

Es lässt sich hier ein Verständnis von Community und Öffentlichkeit rekonstruieren, dass sich am Pragmatismus und Bildungsverständnis Deweys orientiert, auch wenn nicht explizit Bezug genommen wird: Im Sinne eines öffentlichen Miteinanderhandelns wird den Kindern (und auch den Eltern) die Möglichkeit zur demokratischen Partizipation eingeräumt. Jeder kann und soll sich als Teil der Gemeinschaft verstehen können und diese gleichzeitig mitgestalten.

Künste öffnen Welten

Wir vergleichen nun dieses englische mit einem deutschen Projekt: Dabei handelt es sich um ein lokales Bündnis von drei Akteuren, einer Kunstschule, einer Gesamtschule und einem Jugendzentrum in einer ostdeutschen Kleinstadt, die gemeinsam ein Graffiti-Projekt für Kinder und Jugendliche initiiert haben. Auch hier geht es um die Wandgestaltung innerhalb des Sozialraums der beteiligten Kinder und Jugendlichen, allerdings, wie wir folgend zeigen wollen, in ganz anderer Weise als in England.

Fotoanalyse

Ähnlich wie im englischen Beispiel präsentiert sich das Projekt im Internet (<http://www.kuenste-oeffnen-welten.de/praxisbeispiele/graffiti-projekt/>) mit mehreren kleinen Bildern, die alle die TeilnehmerInnen-Gruppe während des Prozesses der Erarbeitung des Graffiti zeigt – allerdings sieht man keine *Aktivität* der Gruppe, sondern eher jeweils eine Ansammlung Einzelner bei der Arbeit, zweimal im Innenraum der Kunstschule, einmal im Außenraum, wo das Produkt des Projektes entsteht. Das Abschlusspräsentationsbild zeigt die ganze Gruppe vor dem Graffiti, sodass das Produkt der gemeinsamen Arbeit fast vollständig verdeckt ist.

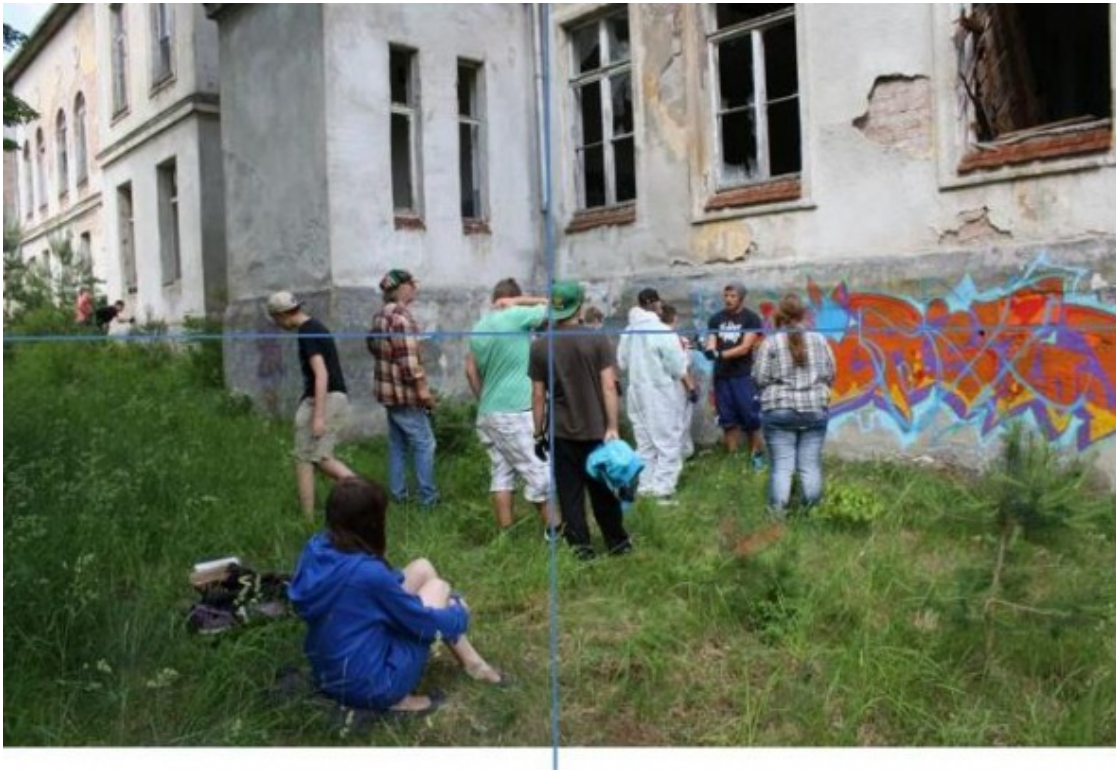


Im Folgenden werden wir eines der Bilder ausführlich analysieren, bevor auch für das deutsche Beispiel die explizit genannten Ziele und die Organisationsstrukturen sowie weitere Dokumente dieses Projektes beschrieben und interpretiert werden.

Die vertikale Bildmittelachse wird von oben markiert durch die Regenrinne, welche, betrachtet man zunächst nur das Gebäude, den Bild-Vordergrund mit der Bildfläche des Graffiti von dem sich diagonal nach links hinten aus dem Bild ziehenden Hintergrund teilt.

Die horizontale Bildmittelachse zieht auch eine recht klare Linie, sie trennt nämlich entlang der Köpfe der zentral abgebildeten Gruppe – zugespitzt gesagt – das Lebendige vom Toten: Unten die grüne Wiese, die agierenden Personen, das Kunstobjekt, lebendige Kulturarbeit also; in der oberen Bildhälfte hingegen das dem Verfall anheim gegebene Gebäude, irgendwo am Rande einer Kleinstadt im Osten Deutschlands. Die

Fenster zerbrochen, Putz und Farbe blättern ab, die Regenrinne transportiert das Wasser direkt auf das Mauerwerk. Das Haus umgibt kein Innen mehr, keine Lebens- und Arbeitsräume, es ist nun (nur noch) Fläche, an der gearbeitet wird. In der Tiefendimension wird die horizontale Bildmittelachse in der linken Bildhälfte zur Fluchtlinie, die den Blick auf eine im Hintergrund agierende Zwei-Personen-Gruppe lenkt.



Mit Blick auf die szenische Choreografie zeigt sich im Zentrum des Bildes eine Personengruppe mit 9 Menschen, von denen einer mit dem Rücken zur Wand, die anderen – bis auf einen – diesem zugewandt stehen. Der offene Mund, die zugewandte Haltung der anderen sowie die zeigende Geste auf die Sprühdose in seinen behandschuhten Händen sowie die Kleidung lassen vermuten, dass diese Person hier den TeilnehmerInnen gerade etwas zeigt und erklärt. Thema des Bildes ist also hier das pädagogische Arrangement des Projektes: ein Großteil der TeilnehmerInnen gruppiert sich aufmerksam um eine Person, die den Jugendlichen den Umgang mit den Materialien, die Technik des Sprayens nahebringt. Etwas weiter hinten in dieser Gruppe steht ein älterer erwachsener Mann, eventuell Vertreter einer der am Projekt beteiligten Institutionen. Er hält eine Fotokamera in der rechten Hand, seine Rolle ist es vielleicht, den Prozess zu dokumentieren. Soweit erkennbar, sind die Blicke der Jugendlichen nicht alle auf den „Pädagogen“ gerichtet, dennoch wirkt die Gruppe durch die Körperhaltungen auf diesen Sprecher zentriert. Ein Jugendlicher verlässt gerade die Szene und geht aus dem Bildvordergrund heraus in Richtung der weiter hinten im Bild positionierten Zweiergruppe. Diese agiert an der Wand, man kann nicht genau erkennen, ob sie Farbe oder Grundierung aufträgt oder die Wand reinigt, jedenfalls aber arbeiten diese beiden Jugendlichen unabhängig von der zentral dargestellten Projektgruppe.

Ganz vorne im Bild befindet sich ein Mädchen, das durch mehrere Merkmale abseits der Gruppe platziert ist. Sie ist (als einzige) allein, sie sitzt (als einzige) und sie trägt (als einzige) keines der Insignien, die die anderen Jugendlichen zu Mitgliedern der Graffiti-Szene(rie) machen: Kopfbedeckung, Turnschuhe, Handschuhe, Schutzoverall, locker sitzende, eher alte und verwaschene Hosen und T-Shirts sowie die entsprechende Körperhaltung. Mindestens ihre Schuhe, die Stellung ihrer nackten Beine und die Körperhaltung sowie das kräftige Blau ihrer Jacke bilden dazu einen Gegensatz und lassen sie eigentümlich ‚fehl am Platze‘ wirken. Sie beobachtet das Geschehen, aber sie macht nicht mit.

Das Foto besitzt eine faszinierende Ähnlichkeit zu einem anderen Bild, „The storyteller“ des kanadischen Künstlers Jeff Wall (1986), das im Original 2,40 m mal 3,20 m misst.



Auch hier sind drei Personengruppen abgebildet: eine befindet sich (vorne links) im aktiven Gespräch, eine Zweiergruppe mit nicht erkennbarer Interaktion ist im Hintergrund platziert und eine dritte allein sitzende Person ist vorne rechts zu sehen; es handelt sich dabei um einen ‚native American‘. Auch auf diesem Bild ist der Kontrast von grau und grün, von etwas trostlosen Natur-Resten inmitten der Zeugnisse der – und das ist auf beiden Bildern unterschiedlich konnotiert – zerfallenden bzw. machtvoll sich ins Bild drängenden Zivilisation Gestaltungsmittel.



In beiden Bildern bestimmt eine Dreieckskomposition den Bildaufbau, die die drei voneinander separierten Akteursgruppen miteinander verbindet. Das ist nun der zentrale Ansatzpunkt der Interpretation (vgl. Uhlendorff 2010: Dieses Bild von Jeff Wall hat Uwe Uhlendorff einmal als eine ästhetische Darstellung des sozialpädagogischen Problems interpretiert. In diesem sei seit Pestalozzis Stanser Brief, so Uhlendorff, ein Dreischritt enthalten, nämlich: 1. eine gesellschaftliche Problembeschreibung in modernitätskritischer Absicht (hier: Zivilisation greift in natürliche Lebensräume ein und verändert/zerstört diese), 2. eine pädagogische Problembeschreibung, die diejenigen Personengruppen in ihrer spezifischen Lage benennt, die von der jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklung in besonderer Weise betroffen sind (hier die native American) und 3. eine Lösungsperspektive für das Problem (hier: die Rehabilitierung von Erzählungen, die das dem Vergessen anheimgestellte traditionelle und Identität sichernde Wissen der durch Modernisierung an den Rand Gedrängten enthalten – das ist die Rolle des Storytellers).). Die drei Gruppen sind nicht einfach unverbunden nebeneinander, sondern alle Jugendlichen sind Teil eines interaktiven Geschehens, sind handelnd aufeinander bezogen. Allerdings richten sie sich nicht in gemeinsamer Intentionalität auf die Arbeit an ein und demselben ästhetischen Produkt, sondern sie sind aufeinander bezogen im Sich-Unterscheiden hinsichtlich der pädagogischen Zentralfigur und dem Thema des Kurses. Sie realisieren vier verschiedene Haltungen dem pädagogischen Arrangement Kultureller Bildung gegenüber: (a) zuhören und mitmachen, (b) weggehen, (c) beobachten, aber nicht teilnehmen oder (d) selbständig an einem Nebenort agieren. Aber sie inszenieren diese Unterschiedlichkeiten so, dass das Arrangement nicht auseinanderfällt, sondern dass es *eine* Szene bleibt. Damit sind sowohl Verbindlichkeit als auch Freiwilligkeit als kulturpädagogische Prinzipien hier ins Bild gebracht.

Verwirrend bleibt – besonders im Vergleich mit den englischen Mosaiken, der Stellenwert und auch der ästhetische Wert des Werkes, des Graffiti. Das Bild gibt kaum Aufschluss darüber, wie der Gestaltungsprozess verlaufen ist, wie viele eigene Ideen und wieviel künstlerische Vorgaben hier auf welche Weise miteinander verbunden wurden, ob es Raum gab für die Artikulation oder auch überhaupt die Entstehung ästhetischer Bedürfnisse. Es gibt hier, wie auch auf keinem anderen Foto, Hinweise auf das Bildsujet, lediglich auf die Techniken des Entwerfens und Sprayens.

Die Ziele und Akteure des Projektes

Das Graffiti-Projekt kam zustande, indem sich drei lokale Bündnispartner (Kunstschule, Jugendtreff und eine örtliche Integrierte Gesamtschule) zusammengetan und bei einem übergeordneten Projektträger (BKJ: *Künste öffnen Welten*) Geld für dieses lokale Vorhaben eingeworben haben. (vgl. <http://www.kuenste-oeffnen-welten.de>) Dieser Projektträger verteilt wiederum, wie viele andere größere Projektträger auch, einen Teil (knapp ein Zehntel) eines großen Bundesförderprogramms „Kultur macht stark“.



Aus den ausgeschütteten Summen, aus denen weder Personal noch der Aufbau längerfristig arbeitender Strukturen bezahlt werden kann, lässt sich schließen, dass diese Projekte als ein von der Bildungspolitik angestoßenes Anreizsystem für die Entwicklung lokaler, freiwilliger und durch ehrenamtliche Tätigkeiten unterstützte Bildungslandschaften aufgefasst werden müssen.

Durch die zweifache top-down-Struktur werden Ziele und Anliegen des konkreten Projektes dann auch nicht von den Akteuren vor Ort frei formuliert, sondern sie beziehen sich stark auf die Vorgaben der beiden übergeordneten Instanzen BKJ und BMBF, und bleiben zugleich eigentümlich nebulös: Es gehe nämlich in dem Förderprogramm um „mehr kulturelle Bildungsgelegenheiten für Kinder und Jugendliche, die bisher weniger davon profitieren konnten, dass die Künste einzigartige Lernwege und ganz eigene Weltzugänge

eröffnen.“ Es sollen diejenigen erreicht werden, „die nur selten und schwer Zugänge zu Bildung, Kultur und Gesellschaft finden“. (vgl. www.kuenste-oeffnen-welten.de/ueber-das-programm/konzept/) In den Projekten werde dann „ganzheitliche Bildung“ ermöglicht und „Persönlichkeitsentwicklung“ unterstützt.

Impliziert ist hier eine Defizitperspektive; Kinder, die bisher etwas noch nicht bzw. selten hatten, erhalten nun mehr davon: Zugang zu Bildung, Kultur und Gesellschaft; da natürlich jedes Kind von Geburt an Teil mindestens von Kultur und Gesellschaft ist, und auch den Bildungsinstitutionen sich nicht entziehen kann, können hier die Begriffe nur in einer hierarchischen Ordnung gemeint sein: Es geht um den Zugang zu *höherer* Kultur, *besserer* Gesellschaft, *umfassenderer* Bildung. Diese im Bundesministerium implizit formulierten Ziele kultureller Bildungsarbeit geraten im konkreten Projekt dann durchaus in Spannung zum Gegenstand, da Graffiti gerade nicht zum Kanon klassischer, höherer Kultureller Bildung gehört.

Das Kulturelle bzw. Ästhetische wird in seiner Exklusivität und Einzigartigkeit in den Texten mehrmals hervorgehoben: Künste eröffnen „einzigartige Lernwege, ganz eigene Weltzugänge“ und enthalten das „einmalige Potenzial, sich neue Wege und Orte zu erschließen“. AdressatInnen sind letztlich Individuen, die auf diesem Weg zu mehr Bildung kommen, „individuelle Stärken entfalten, Selbstbestimmung, Engagement und Eigenmotivation entwickeln“. Auch hier, in den Texten, verschwindet das Objekt hinter den individuellen Tätigkeiten, wird die ästhetische Erfahrung zum Vehikel von höheren Bildungserfahrungen. In der Art und Weise, wie die Projekte angebahnt werden, zeigt sich, wie das schon in sozialpädagogischen Kontexten häufig problematisierte Dilemma der Repräsentation von hilfebedürftigen Kindern und Jugendlichen durch erwachsene Hilfeanbieter auf die Kulturarbeit hin sich transformiert, hervorgebracht durch das Bündnis der Träger aus Bildung (Schule), Kultur (Kunsthause) und Sozialraum (Jugendzentrum). Um an die öffentlichen Gelder zu gelangen, muss dieses Bündnis vorab ein Projekt entworfen und im Antrag dargelegt haben. Für den Antrag gibt es vom Geldgeber eine ganze Reihe Vorgaben hinsichtlich der formalen und organisatorischen Struktur der Projekte und der Projektakteure, der anvisierten Zielgruppe und Teilnehmerzahl sowie der Dauer. Inhaltliche Vorgaben hingegen, die über die Bestimmung von „Kunst und Kultur“ hinausgingen, existieren nicht.

Betrachtet man nun die Dokumente der Akteure vor Ort, (Notwendigerweise kann es sich dabei nur um Erfolgsgeschichten handeln, wenn die Projekte auf der Homepage der Geldgeber, etwa wie hier geschehen, in der Rubrik „Praxisbeispiele“ erscheinen) wird allerdings noch etwas anderes deutlich: Die Leiterin des Kunsthauses nämlich berichtet hinsichtlich der vom Geldgeber verlangten Nachhaltigkeit, dass diejenigen Jugendlichen, die man über das Graffiti-Projekt erreicht habe, auch nach Abschluss des Projektes ins Kunsthaus zu ihr kämen. Allerdings kommen sie nicht, um nun andere Angebote des Hauses zu nutzen, sondern weil es dort nun weitere Graffiti-Kurse gebe, die Jugendlichen Kontakt zur Graffiti-Szene fänden und neben Handwerk auch das „Graffiti-Ethos“ kennenlernten. Mit diesem Begriff ist ein schillerndes Phänomen benannt, das sich der eindeutigen Zuordnung zur kulturpädagogischen Erfolgsgeschichte entzieht: Denn das „Graffiti-Ethos“ besteht gerade darin, in halb- oder illegalen Kontexten und ganz bestimmt ohne erwachsene Projektleitung zu sprayen. Insofern wird hier aus der Fahrstuhl- eine Drehtürpädagogik. Die Jugendlichen kommen, um Material zu nutzen und ihr Handwerk zu erlernen, aber dann gehen sie wieder, um das Erlernete gerade in Differenz zur pädagogischen Kultur der „Höherbildung“ auszuüben. Es entstehen so zwei parallele Öffentlichkeiten als Sphären gemeinsamen Handelns (Arendt 2001), die man über die Art und Weise des Sichtbar-Werdens miteinander vergleichen kann. Das eine, pädagogisch inszenierte, Graffiti-Handeln wird an institutionell-öffentlichen Orten (der Schule, dem Kunsthaus, der Homepage des BMBF und

BKJ) (<http://www.kuenste-oeffnen-welten.de/praxisbeispiele/graffiti-projekt/>) ausgestellt als Erfolgsmeldung des bildungspolitischen Vorhabens: Hier stehen die Akteure in ihrem Handeln im Vordergrund; das andere Graffiti-Handeln, das gemäß den ästhetischen und ethischen Maßstäben der Szene agiert, wird sichtbar allein als Werk, die Akteure bleiben unsichtbar und verweigern sich damit den Vereinnahmungs- und Zuschreibungspraktiken institutionalisierter Pädagogik (Schaffer 2008).

Fallvergleich und Fazit

Anhand der folgenden Fragen wollen wir abschließend den Fallvergleich vornehmen:

Wie sind in dem vorhandenen Material das Ziel und die Zielgruppe dargestellt, als was werden die Kinder und Jugendlichen im Prozess des Projektes gezeigt? In welchen räumlichen Ordnungen agieren die Projekte und wie ist das pädagogische Arrangement präsentiert? Wie lässt sich dieses in Beziehung setzen zur Organisationsstruktur der Kultur-Projekte und welche ästhetischen Auffassungen lassen sich schließlich rekonstruieren?

Im englischen Projekt war als Ziel die Nutzung künstlerischer Mittel für eine öffentliche Raumgestaltung, in diesem Fall der Raum der Schule bzw. des öffentlich zugänglichen Schulhofes, auszumachen. Diese Zielpriorität ist schon dem Namen des social entrepreneurs, der das Projekt unterstützt, koordiniert und gemeinsam mit den Akteuren vor Ort durchführt, inhärent: *arts 4 space*. In der Tradition des angloamerikanischen Pragmatismus geht es bei der Beteiligung derjenigen NutzerInnen von öffentlichen oder halböffentlichen Räumen um eine gemeinsame Gestaltung dieser Räume als einer Form demokratischen Zusammenlebens. Die englischen Kinder werden auf dem Bild im Prozess der Aneignung dieses gestalteten Raumes gezeigt, das fertige ästhetische Produkt, über deren Herstellung nur wenige Worte verloren werden, wird nun seiner Bestimmung übergeben und von den Schulkindern belebt und bewohnt. Weil die Kinder bereits als Teil der Gemeinschaft agieren und sich mit ihrer Kunst öffentlich identifizieren (müssen), werden sie in einer Art und Weise sichtbar, die ihre Eigenheiten und vielleicht auch Widerstände gegenüber dem Projekt ausblendet, indem sie die Gruppe als Gemeinschaft (community) harmonisiert.

Für das deutsche Projekt konnte hingegen eine auf die individualisierten „Benachteiligten“ bezogene Zielorientierung ermittelt werden, die der Ermöglichung von einzigartigen ästhetischen Erfahrungen dient. Dass *Künste Welten öffnen* sollen, verweist auf die idealistische Tradition der deutschen Ästhetik, in der alle Alltagserfahrungen zurückgelassen und neue, ferne, unbestimmte Räume aufgesucht werden. Dazu müssen allerdings erst Türen geöffnet werden (vgl. Dietrich/Krinniger/Schubert 2012:33ff.). In Deutschland ist entsprechend die Künstler-Lehrer-Figur zentral; dies korrespondiert mit den beschreibenden Textdokumenten, die sich um die Besonderheit der Erfahrung und dem Versprechen, in andere Welten vorzustoßen, ranken sowie mit der Vorgabe des Geldgebers, dass jeweils drei institutionelle Akteure (und ihre erwachsenen Repräsentanten) das Projekt planen, die Mittel akquirieren, durchführen und dokumentieren. Zu diesem vergleichsweise strengen Arrangement stehen im Gegensatz die auf dem Foto dokumentierten Möglichkeiten der Abweichungen von der Ausrichtung auf die pädagogisch-künstlerische Fachkraft. In England hat das pädagogische Setting einen anderen, marginalisierteren Stellenwert. Die Vermittlung von Techniken, Anleitung und Unterstützung durch ExpertInnen werden im englischen Projekt nicht explizit thematisiert und auch nicht bildlich dargestellt. Die Rolle des initiiierenden Vereins zeigt sich

eher in der Ermöglichung von selbstorganisiertem ästhetischem Handeln, unter Einbeziehung verschiedener Akteure, z.B. auch der Eltern.

Betrachten wir nun noch einmal die Raumordnungen und Ästhetiken in beiden Projekten, so lassen sich die vielen Unterschiede zwischen dem deutschen und dem englischen Fall letztlich auf unterschiedliche Partizipationsmodelle zuspitzen. Während in dem englischen Fall aus der *Fläche* der Mauer ein von den Kindern bewohnter *Raum* wird, welcher zentral im Lebens- und Lernraum der Kinder liegt, den sie – gemeinsam mit vielen Anderen – täglich nutzen, wird im deutschen Fall aus einem ehemaligen Raum nun eine Wand als Bildfläche genutzt. Man könnte also in England von einer Verräumlichung der Fläche, in Deutschland von einer „Flächisierung“ des Raumes sprechen. Der englische Spielraum wird von der gestalteten Mauer sowohl im Sinne eines Schutzes begrenzt, wozu auch die dargestellte Bildidee von (idyllischer) Geselligkeit in Naturräumen als Kontrast zum urbanen Raum passt; andererseits wird er aber im Sinne des dual-use Konzeptes des community-development-Ansatzes zur Öffentlichkeit des Stadtteiles hin geöffnet (vgl. den Beitrag von Bettina Hünersdorf in diesem Heft). Die Kinder schaffen sich somit einen geschützten Raum *im* Raum der community, indem sie gerade die Grenze zwischen beiden bearbeiten und anschließend beleben.

In Deutschland hingegen entsteht die *Bildfläche*, vor der sich die Künstler positionieren, *außerhalb* des täglich mit allen anderen BewohnerInnen geteilten Raumes, es wird für die ästhetische Praxis der andere Ort (Heterotopos) aufgesucht, der die Jugendlichen in viel geringerem Maße zu öffentlichem Handeln bewegt, da ihre Graffiti-Aktion Anderen nicht vorgeführt wird. Damit lassen sich in diesem Zusammenhang die ästhetischen Besonderheiten der Werke und ihrer Präsentation beschreiben. Das Produkt der Bildungsarbeit, das fertige Graffiti, spielt in der bildlichen Präsentation des Projektes zwar kaum eine Rolle, es ist auf allen Bildern von den Akteuren verdeckt; man kann jedoch erkennen, dass die Graffiti eine jugendkulturelle Ästhetik, in der gestaltete Schriftzeichen mehr als bildliche Motive eine Rolle spielen, aufgreifen. Auch ästhetisch bleiben sie also (zunächst) außerhalb anerkannter erwachsener kultureller Räume. Mit Arendt (1958) ließe sich dies dahingehend interpretieren, dass die Jugendlichen dadurch nicht angehalten sind, sich innerhalb einer intergenerationalen Gemeinschaft zu verorten und damit immer auch schon Verantwortung für diese zu übernehmen. Hier fungieren Exklusion und Marginalisierung des Objektes auch als Chance, sich (noch) nicht öffentlich zu einem Produkt eigenen Tuns zu bekennen, dieses muss zu nichts passen: Teilhabe an einer kulturellen Tätigkeit verpflichtet nicht zugleich schon zur Sichtbarmachung innerhalb zentraler öffentlicher Räume, vielmehr geht es um die Ermöglichung von Teilhabe an einer jugendkulturellen ästhetischen Tätigkeit, die mit der Auffassung korrespondiert, dass das Ästhetische gerade und nur exterritorial sich ereignen kann.

In England ist das Werk zentral positioniert, im Bild, im Sozialraum der Kinder, in der Aufmerksamkeit der anderen Anwohner des Viertels; die Tätigkeit der Kinder und Eltern erfährt Anerkennung durch die gesamte community, hier fungieren Inklusion, community-Bezug und Wertschätzung des Produkts allerdings auch als Zwang zur Affirmation an eine bestimmte gefällige Ästhetik, die allein solch frühe Formen der kommunalen Partizipation ermöglicht.

Verwendete Literatur

Alejandro, Roberto (1993): Hermeneutics, citizenship, and the public sphere. New York: Suny Press.

Arendt, Hannah (2001): Vita activa oder Vom tätigen Leben. 12. Aufl. München: Piper-Taschenbuch.

- Arendt, Hannah (1958):** Die Krise in der Erziehung. Bremen: Angellsachsen.
- Benhabib, Seyla (1998):** Hannah Arendt. Die melancholische Denkerin der Moderne. 2. Aufl. Hamburg: Rotbuch.
- Bohnsack, Ralf (2011):** Qualitative Bild- und Videointerpretation: die dokumentarische Methode. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2011):** Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Budrich.
- Bowen, Glenn A. (2009):** Document Analysis as a Qualitative Research Method. In: Qualitative Research Journal, Jg. 9, H. 2, 27-40.
- Budde, Jürgen (Hrsg.) (2013):** Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer.
- Buhren, Claus G. (1997):** Community Education. Münster: Waxmann.
- Butler, Judith (2011):** Bodies in Alliance and the Politics of the Street. The State of Things. Office for Contemporary Art Norway (OCA). Wien: <http://www.eipcp.net/transversal/1011/butler/en> (letzter Zugriff am 27.11.16).
- Coelen, Thomas (2010):** Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 56, H. 1, 27-53.
- Coelen, Thomas (2009):** Ganztagsbildung im Rahmen einer Kommunalen Kinder- und Jugendbildung. In: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. 1. Aufl. (89-104). Wiesbaden: Springer.
- Dewey, John (1916/2012):** Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education - The Original Classic Edition. Dayboro: tebbo.
- Dewey, John (1927/1996):** Die Öffentlichkeit und ihre Probleme. Hrsg. v. Hans-Peter Krüger. Darmstadt: WBG.
- Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2012):** Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Erler, Ingolf/Kloyber, Christian (2013):** Editorial. Community Education. Konzepte und Beispiele der Gemeinwesenarbeit. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. H. 19, online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/meb13-19.pdf> (letzter Zugriff am 27.11.16).
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Meyer, Meinert A. (Hrsg.) (1998):** Pluralität und Bildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Göhlich, Michael (1997):** Community Education. Geschichte und Konzeption. In: Göhlich, Michael (Hrsg.): Offener Unterricht, Community Education, Alternativschulpädagogik, Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis (90-102). Weinheim: Beltz.
- Harris, Neville/Gorard, Stephen (2010):** Vereinigtes Königreich. In: Döbert, Hans et al. (Hrsg.): Die Bildungssysteme Europas. 3. Aufl. (823-852). Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Heinz, Walter R./Nagel, Ulrike (1997):** Social Change and the Modernisation of School-to-Work Transitions. In: Jobert, Annette/Marry, Catherine/Tanguy, Lucie/Rainbird, Helen (Hrsg.): Education and Work in Great Britain, Germany and Italy (63-75). London: Routledge.
- Lessenich, Stephan/Nullmeier, Frank (Hrsg.) (2006):** Deutschland - eine gespaltene Gesellschaft. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Mollenhauer, Klaus (1997):** Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (247-264). Weinheim: Beltz.
- Müller, Burkhard (2012):** Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. 7. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Müller, Caroline (2011):** Kommunale Bildungslandschaften als Entwicklungsraum früher Bildung, Betreuung und Erziehung. Eine empirische Studie. Münster: Waxmann.
- Rosenberg, Florian/Geimer, Alexander (Hrsg.) (2014):** Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Springer.
- Schaffer, Johanna (2008):** Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung. 1. Aufl. Bielefeld: transcript.
- Skocpol, Theda/Somers, Margaret (1980):** The Uses of Comparative History in Macrosocial Inquiry. In: Comparative Studies in Society and History, Jg. 22, H. 2, 174-197.
- Stake, R. E. (2008):** Qualitative Case Studies. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): Strategies of qualitative inquiry. 3. Aufl. (119-150). Thousand Oaks: SAGE Publishing.
- Uhlendorff, Uwe (2010):** Das Sozialpädagogische Problem. In: Dietrich, Cornelia/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): Die Aufgabe der Erinnerung in der Pädagogik (277-298). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weiß, Wolfgang. W. (2011):** Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven. Weinheim: Beltz.
- Wischmann, Anke (2014):** Was haben kommunale Bildungslandschaften mit Bildung zu tun? In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 49 (1) 2014, 75-92.

Anmerkungen

Dieser Text wurde erstmals veröffentlicht in veröffentlicht in: Zeitschrift für Sozialpädagogik (ISSN 1610-2339), Ausgabe 01, Jahr 2016, 17 - 37.

Zitieren

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

Cornelie Dietrich , Anke Wischmann (2016): Kulturarbeit in regionalen Bildungslandschaften: ein Fallvergleich zwischen England und Deutschland. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE:

<https://www.kubi-online.de/artikel/kulturarbeit-regionalen-bildungslandschaften-fallvergleich-zwischen-england-deutschland>

(letzter Zugriff am 16.07.2024)

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>