

Wirkung künstlerischer Impulse im Kontext Schule

Evaluation des Artist-in-Residence-Programms „Das fliegende Künstler:innenzimmer“ der Crespo Foundation an der Stadtschule Schlüchtern

von Alena Zhukovskaya

Erscheinungsjahr: 2025

Stichwörter:

Artist-in-Residence an Schulen | Unterrichtsentwicklung | Interspace | Wirkungen | Ermöglichungskunst | Pädagogik der Anerkennung | Kreatives Selbstkonzept | Signature Pedagogies of Creative Practitioners | Kulturelles Kapital | Symbolisches Kapital

Abstract

Dieser Beitrag fasst die gewonnenen Erkenntnisse aus einer Masterarbeit zusammen und ergänzt sie um weiterführende Reflexionen, die sich in die Debatte über die Wirkung von Artist-in-Residence-Programmen an Schulen einreihen. Im Fokus stehen *Wirkungstendenzen des fliegenden Künstler:innenzimmers* an der Stadtschule in Schlüchtern. Mithilfe eines qualitativ orientierten, triangulierenden Mixed-Methods-Ansatzes wird untersucht, wie sich die künstlerischen Interventionen des *fliegenden Künstlerzimmers* auf Lehrpersonen, die beteiligten zwei Künstlerinnen und die Schule als Ganzes auswirken. Zentrale Ergebnisse werden nach der Beschreibung des Erhebungskontextes und der Darlegung des Forschungsdesigns beschrieben. Ins Zentrum der Reflexion rückt zum einen das Spannungsfeld zwischen Fachunterricht und Kunstresidenz im Hinblick auf die „Verzahnung“ und Unterrichtsentwicklung und zum anderen die den Künstler:innen von außen implizierte Rolle eines:r Sozialarbeiters:in. Abschließend wird eine Hypothese vorgeschlagen, aus der hervorgeht, inwiefern Kunstresidenzen zum symbolischen und kulturellen Kapital von Schüler:innen beitragen (können) und eine Perspektivenverschiebung von Kultureller Bildung „through the arts“ hin zu Kultureller Bildung „through the artists“ angeboten.

Artist-in-Residence: Künstler:innen in der Kulturellen Bildung

Die Sozialisation vollzieht sich nach George Herbert Mead (1968) in drei fließend ineinander übergehende Phasen. In der sekundären Sozialisationsphase sind Erziehungs- und Bildungseinrichtungen die wesentlichen Instanzen, in denen Heranwachsende erste Einblicke in die Funktionsweisen der Gesellschaft und das menschlich aufgebaute kulturelle Erbe, wie zum Beispiel Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften, die Künste oder Geschichte, erhalten. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass sich Projekte Kultureller Bildung häufig im schulischen Kontext positionieren. Mit dem Ausbau von Kulturschulen, die zum Beispiel in Hessen bereits seit 2008 eine immer größere Rolle einnehmen (vgl. [Hessisches Kultusministerium](#) 2015), wird der Versuch unternommen, Kulturelle Bildung besonders stark im Schulalltag zu implementieren. Kulturschulen zielen unter anderem darauf ab, die Aspekte der non-formalen und formalen Bildung beziehungsweise die soziokulturelle und ästhetisch-künstlerische Bildung unter dem Dach der Kulturellen Bildung in Bildungseinrichtungen zu vereinen (Liebau 2018:1222), um damit neue (ästhetische) Erfahrungsräume und einen Ort der Wertschätzung und Teilhabe für Kinder und Jugendliche zu eröffnen (Fuchs & Braun 2015:20). Besonders durch „ästhetische Bildung mit und in den Künsten“ ([BKJ – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung](#) 2011:14) sollen Lern- und Erfahrungsprozesse angestoßen werden.

Einen Versuch, Kulturelle Bildung an Schulen zu stärken, unternehmen auch Artist-in-Residence-Programme, in denen eine künstlerisch-versierte Persönlichkeit künstlerische Konzepte in der, mit der und für die Schulgemeinschaft verwirklicht. Heute lassen sich viele Modell- und Pilotprojekte mit diesem Schwerpunkt finden, wie zum Beispiel: [Artists in Residence an Schulen in der Schweiz](#), [Kulturagenten für kreative Schulen](#), [Max – Artists in Residence an Schulen](#), [KLAUS – Kunstlabore an und mit Schulen](#), [Room 13 international](#) und [Das fliegende Künstler:innenzimmer](#). Diese Programme verbinden Kunst und Bildung mit dem Ziel, die Persönlichkeit der Schüler:innen zu fördern und gegebenenfalls Impulse für den Schulalltag sowie die Schulentwicklung zu setzen.

Künstlerische Interventionen werden oft mit hohen Erwartungen der Beteiligten konfrontiert, insbesondere im Hinblick auf nicht kunstbezogene Transferwirkungen wie gesteigerte Leistungsbereitschaft oder soziale Kohäsion der Teilnehmenden. Dem Mythos einer stets heilenden oder positiven Wirkung künstlerischer Intervention stehen im forschenden Diskurs jedoch differenzierte und kritische Positionen gegenüber, wie es aus den Schriften von Anne Bamford (2011), Ariane Berthoin Antal (2019), Hermann Josef Abs et al. (2017) und dem [Rat für Kulturelle Bildung](#) (2013) hervorgeht. Carmen Mörsch und Andrew Holland sprechen in diesem Kontext von der Gefahr der „Ökonomisierung von Kunst und Bildung“ (Mörsch & Holland 2013:159), mit der Ausrichtung auf permanente „Selbstoptimierung“ und ein „Effizienzdenken“ (ebd.:161). Diese Einstellung würde gerade ein wichtiges Potenzial der Künste untergraben: das zweckfreie Spiel. In Artist-in-Residence-Programmen besteht ein besonderes Spannungsfeld zwischen Kunst, Bildung(spolitik) und Ökonomie. Dieses Spannungsfeld erleben einerseits die Künstler:innen zwischen ihrem Kunstschaffen und der Partizipation beziehungsweise Ko-Autor:innenschaft der Schüler:innen. Es betrifft ebenso die Wirkung der künstlerischen Impulse durch die Künstler:innen auf die Akteur:innen des Schullebens und deren Rückwirkung auf die Künstler:innen selbst. Spannend ist es auch für die:den Forschende:n im Hinblick auf das Messbar-machen, Messen-können und überhaupt das Messen-wollen der Wirkung künstlerischer Impulse im Rahmen der Schule.

Die Untersuchung künstlerischer Impulse im Schulkontext ist relevant, um bestehende Modelle weiterzuentwickeln und neue Ansätze kritisch zu beleuchten. Insbesondere die Erforschung des *fliegenden Künstler:innenzimmers* liefert eine Erweiterung zu bisherigen Evaluationen von Artist-in-Residence-Programmen an Schulen: Anders als andere Ateliers, „fliegt“ das mobile Wohnatelier von Schule zu Schule im ländlichen Hessen und eröffnet, nicht etwa in den Schulräumen, sondern auf dem Schulgelände einen eigenen „interspace“ (Berthoin Antal 2019:45).

Kontext der Evaluation: *Das fliegende Künstler:innenzimmer*, das Künstlerkollektiv *g.a.d.o.* und die Stadtschule Schlüchtern

Im Artist-in-Residence-Programm [Das fliegende Künstler:innenzimmer](#) (ursprünglicher Programmname: *Das fliegende Künstlerzimmer*), das durch die [Crespo Foundation](#) 2018 ins Leben gerufen wurde, wird ein etwa 7,50 x 11 Meter großes und mobiles Arbeits- und Wohnatelier direkt auf dem Schulhof errichtet und durch eine:n Künstler:in oder im Fall des Kollektivs [g.a.d.o.](#) durch zwei Kunstschaaffende bewohnt (Crespo Foundation 2022:24 und ebd.:102). Das Projekt wirkt seit 2023 auch im „*Quartier*“ im Frankfurter Stadtteil Preungesheim und ist 2022 im Rahmen des Vermittlungsprogramms [CAMP notes on education](#) für das Programm [Arts Educators in Residence](#) auch auf der [documenta 15](#) gelandet.

Die Künstler:innen ziehen in der Regel für zwei Jahre in das Künstler:innenzimmer ein und gestalten an drei Tagen pro Woche ein vielfältiges Programm in Zusammenarbeit mit Lehrer:innen und Schüler:innen. Von der [Crespo Foundation](#) und dem [Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Forschung, Kunst und Kultur \(HMWK\)](#) erhalten sie ein Atelierstipendium von 2.500 Euro pro Monat, ergänzt durch ein jährliches Budget von 6.000 Euro für Materialien (vgl. Crespo Foundation 2024). Die monatlichen Jours fixes mit den Künstler:innen, der [Crespo Foundation](#), dem [Hessischen Ministerium für Kultus, Bildung und Chancen \(HMKB\)](#), der Schule und gegebenenfalls den Schüler:innen oder Vertreter:innen der Stadt, sind nur ein Beispiel für die enge Prozessbegleitung des Programms (Crespo Foundation 2022:57).

Das Vorhaben fokussiert sich auf den ländlichen Raum Hessens, da Heranwachsende außerhalb von Ballungszentren in den Möglichkeiten der Teilhabe an kulturellen Angeboten deutlich benachteiligt sind und Künstler:innen aufgrund fehlender Kooperationsmöglichkeiten selten hinkommen (siehe: Livia Knebel [„Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen vor und nach 1990 — Zugänge zu Kunst und Kultur im ostdeutschen Wandel“](#) oder vgl. Büdel & Kolleck 2023:792). Das Ziel des Vorhabens ist es, ein Projekt zu schaffen, das „das Soziale und die Kunst verbindet“ (Interview Initiator:in 2024:1, Anhang Masterarbeit) und die Schüler:innen in ihrer Persönlichkeit und ihrer Kreativität fördert.

Die fliegenden Künstlerinnen [Paloma Sanchez-Palencia](#) und [Lena Skrabs](#) arbeiten seit 2016 als Künstlerinnenduo [g.a.d.o. \(great artists doing okay\)](#) zusammen. Ihr Name mit dem innewohnenden programmatischen Konzept, nicht die Besten, sondern einfach *okay* zu sein, spiegelt ihre Philosophie wider, die Konkurrenzdenken ablehnt. Ihre künstlerische Praxis ist performativ, ortsspezifisch und sozial engagiert, mit Schwerpunkten in Installation, Raum, Performance, Erzählung und Design. Im Atelier legen die Künstlerinnen großen Wert auf Prozess- und Schüler:innenorientierung, eine positive Fehler- und Feedbackkultur und Ko-Kreation von Erfahrungen gemeinsam mit den Schüler:innen. Sie nehmen auch kleine Ideen und Erfolge der Schüler:innen sehr ernst und präsentieren diese feierlich. In jedem Format unterstützen sie die Heranwachsenden (bilingual) bei technischen Fragen, regen zu Ideen an und

übernehmen die zeitaufwendige Nachbearbeitung für eine eindrucksvolle Präsentation.

Das Künstlerinnenduo *g.a.d.o.* landete 2022 mit dem *fliegenden Künstler:innenzimmer* in der [Stadtschule Schlüchtern](#). Dies ist eine verbundene Haupt- und Realschule mit rund 60 Lehrkräften, 740 Schüler:innen, einem Ganztagsangebot (Profil 2 seit 2017/18) und einem Schwerpunkt auf Musik. Die 5. und 6. Jahrgangsstufen der Realschule können sich für eine Themenklasse in Musik, Kunst, Sport oder FSA (Freie selbstständige Arbeit) entscheiden. Täglich haben die Schüler:innen drei Unterrichtsblöcke von je 75 Minuten und eine 45-minütige Lernzeit. Die Schule befindet sich in einem spürbaren Schulentwicklungsprozess, der zum Beispiel mit der Abschaffung des „45-Minuten-Rhythmus“ und des Gongs sowie der Einführung eines neuen Stundenplans seit 2020/21 darauf abzielt, den Schulalltag zu entschleunigen und selbstständiges sowie projektorientiertes Arbeiten zu fördern. Ferner ist die Schule seit 2022 in der Zertifizierungsphase des Programms [KulturSchule Hessen](#) und setzt damit einen sehr fokussierten Blick auf Kulturelle Bildung, die durch die kreativen Impulse des *fliegenden Künstler:innenzimmers* bestärkt werden sollen bzw. können (Leibold 2025). Das Engagement im Hinblick auf die Schulentwicklung und Kulturelle Bildung zeigt sich nicht zuletzt auch im erfolgreichen Bestreben aller Beteiligten, das Bleiben des Ateliers für zwei weitere Schuljahre zu ermöglichen (Stadtschule Schlüchtern 2025). Als weiterer Kooperationspartner ist die Stadt Schlüchtern in das Projekt eingestiegen, um den Wirkungskreis des *fliegenden Künstler:innenzimmers* auch in die Stadtgesellschaft und das soziale Umfeld der Schule zu erweitern. Diesbezüglich wurde die Schule für weitere Schritte durch die Crespo Foundation mit [innovationhub.schule](#) vernetzt (Stand: Februar 2025).

Forschungsfrage

In der Masterarbeit wird das Artist-in-Residence-Programm *Das fliegende Künstler:innenzimmer* an der *Stadtschule Schlüchtern* im Querschnitt evaluiert. Der Fokus liegt auf der Wirkung der künstlerischen Impulse des Kollektivs *g.a.d.o.* auf partizipierende Schüler:innen, aber auch auf Lehrkräfte sowie auf die beiden Künstlerinnen selbst. Welchen Beitrag das Programm zur Schulentwicklung leisten kann, wird ebenfalls untersucht.

Der Begriff „Wirkung“ wird bewusst „weich“ definiert und bezieht sich auf *Wirkungstendenzen*, die sich durch Beobachtung oder Selbstauskunft der Interviewten abgezeichnet haben. Kausale Zusammenhänge herzustellen, ist nicht das Ziel der Arbeit, obgleich am Ende der Ausführungen eine These formuliert wird. Da das Atelier als eigenständiger Raum auf dem Schulhof, der weder Schulgebäude noch vollständig außerschulisch ist, ein einmaliges hybrides Setting für die Atelierarbeit und ihre wissenschaftliche Erfassung schafft, könnte diese Arbeit zukünftig als Vergleich oder Ergänzung zu den Erkenntnissen ähnlicher Modell-Konzepte herangezogen werden. Außerdem bietet *das fliegende Künstler:innenzimmer* an der *Stadtschule Schlüchtern* ein Forschungsobjekt mit besonders günstigen Rahmenbedingungen: die Offenheit und das Engagement des Kollegiums gegenüber dem Konzept, große strukturelle Freiräume der Künstlerinnen, ein kontextbezogener, partizipativer Ansatz der Künstlerinnen, der die Bedürfnisse und Interessen der Schüler:innen in den Mittelpunkt stellt, kontinuierliche Prozessbegleitung und eine wertschätzende Beziehung zwischen allen Beteiligten – zwischen Lehrkräften, der Stiftung und den Künstlerinnen sowie den Künstlerinnen und den Schüler:innen. Die Voraussetzungen für das Vorfinden positiver Wirkungen hätten nach den Qualitätsbedingungen künstlerischer Bildungsformate oder Interventionen (vgl. zum Beispiel Berner 2020a, Heisig et al. 2020, Keuchel 2010, Bamford 2010, Drummond 2006) also kaum günstiger sein

können.

Forschungsdesign und Stichprobenbeschreibung

Die Forschungsergebnisse resultieren aus einer Evaluationsforschung im methoden- und datentriangulierenden Mixed-Methods-Design (vgl. Flick 2011, Kelle 2014) mit einem Schwerpunkt auf qualitativen Methoden. Die Wirkung der künstlerischen Impulse wurde retrospektiv und multiperspektivisch erfasst. Der Ansatz soll sowohl einen Überblick über projektübergreifende Wirkungstendenzen bieten als auch spezifische Prozesse im Detail im Feld untersuchen.

Der Online-Fragebogen umfasst eine nicht repräsentative Zufallsstichprobe von 71 Schüler:innen, wobei 51 an mindestens einem Projekt teilgenommen haben. Das Instrument teilt sich in zwei Hauptpfade auf: Teilnehmende (Mehrheit: 6. Jahrgangsstufe, FSA) und Nicht-Teilnehmende (Mehrheit: 9. Klasse Kunst). Vier offene Fragen sollen die subjektiven Erfahrungen und Einschätzungen, wie das persönliche Gefallen am Projekt, den Umgang mit Fehlern und Widerständen und den empfundenen Lernzuwachs erfassen. Ergänzend dazu bewerten die Schüler:innen sechs zentrale Konstrukte auf einer 4-stufigen Likert-Skala, die aufgrund der Stichprobenbeschaffenheit als einzelne Items analysiert werden. Sie fragen folgende Dimensionen ab: 1) (Bewusste) Wahrnehmung, 2) Persönliche Entwicklung, Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen, 3) Soziale Interaktion und kommunikative Fähigkeiten, 4) Interesse an und Verständnis für Kunst, 5) Umgang mit Fehlern und Problemlösung und 6) Wahrnehmung der Schule seit dem Erscheinen des *fliegenden Künstler:innenzimmers*. Letzteres Konstrukt ermöglicht zudem einen Vergleich mit der Gruppe der Nicht-Teilnehmenden, die dieselbe Frage erhalten haben.

Die Interviews beleuchten die Erfahrungen, Wahrnehmung und Potenziale der Atelierarbeit aus verschiedenen Perspektiven, mit einem Schwerpunkt auf der Wirkung auf die Schüler:innen. Je nach Gesprächspartner:in wurden unterschiedliche Aspekte in den Fokus gerückt (siehe Masterarbeit). Während eines dreiwöchigen Feldaufenthalts wurden mit insgesamt 14 Akteur:innen Leitfadeninterviews durchgeführt, darunter acht teilnehmende Lehrer:innen, eine Lehrperson ohne Projekterfahrung, das Kunstkollektiv *g.a.d.o.*, der Hausmeister, eine Sozialarbeiterin, eine Vertreterin der *Crespo Foundation* und eine Mitarbeiterin des Tourist Office, die in die Prozessbegleitung involviert gewesen ist. Weiterhin gibt ein Gruppeninterview mit zwei Schulabsolventinnen Einblicke über verbleibende Eindrücke des Programms über die Schulzeit hinaus. Bereits vorhanden Interviews mit den Künstlerinnen und der Schulleitung, die im Rahmen des Seminars „Analyse kultureller Praktiken“ an der Hochschule Niederrhein bei Prof. Dr. Frank Jebe erhoben wurden, flossen ebenfalls in die Analyse ein.

Ein Teil der qualitativen Datenerhebung richtet die Lupe auf ein konkretes Projekt des *fliegenden Künstler:innenzimmers*, das (neben der AG) in seinen Prozessen in der Endphase im Feld beobachtet werden konnte. Mit dem Abschluss des Projekts wurden drei Schüler:innen-Gruppen zu ihren Erfahrungen in der Atelierarbeit interviewt. Die Gruppen wurden anhand der Beobachtung gezielt ausgewählt und zeichnen sich durch unterschiedliche Arbeitsweisen aus. Feldnotizen sowie die daraus resultierenden Protokolle und formlose Feedback-Zettel der Schüler:innen an die Künstlerinnen ergänzen diese Datensammlung.

Die schriftlichen Materialien und Transkripte der Interviews wurden mithilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2010) in MAXQDA24 (ohne AI Assist) anhand des Kodierleitfadens von Nicole Berner (2020b) zum Projekt KLAUS, der durch Ergebnisse aus den oben genannten Artist-in-

Residence-Programmen ergänzt wurde, analysiert. Der Fragebogen wurde in SPSS deskriptiv hinsichtlich absoluter und relativer Häufigkeiten der Angaben, des arithmetischen Mittels sowie des Streuungsmaßes analysiert (Bortz & Döring 2006). Zudem liefert die Kombination aus nicht repräsentativen Zweistichprobent-Tests für unabhängige Stichproben und dem qualitativen Material mögliche Anhaltspunkte für Unterschiede zwischen Schüler:innen (unterteilt nach Klassenstufe oder (Nicht-)Teilnahme) in der Wirkung des Programms.

Zentrale Ergebnisse

Unter Berücksichtigung der zuvor erläuterten Verwendung des Begriffs Wirkung können positive Einflüsse der Künstlerinnen-Residenz in der *Stadtschule Schlüchtern* festgestellt werden. Auch wenn die Ausprägung der Wirkung von individuellen, gruppen-/klassenspezifischen und projektbezogenen Faktoren abhängt, wurde der Versuch unternommen, wesentliche Wirkungstendenzen dieser Residenz mit ihren besonderen Rahmenbedingungen festzustellen. Wesentliche Ergebnisse werden nachfolgend zusammengefasst und im anschließenden Kapitel reflektiert.

Wirkung auf Ebene der Schüler:innen

Im *kunstbezogenen Bereich* fördern die Impulse der Künstlerinnen *künstlerische Fertigkeiten* bei den Schüler:innen, insbesondere das Bauen (siehe Abb. 1) und das Entwickeln von eigenen Narrationen, Szenen und Inszenierungen, was die künstlerische Praxis von *g.a.d.o.* widerspiegelt. Die Mehrzahl der Schüler:innen gibt im Fragebogen an, durch die Arbeit im Atelier ein (eher) *besseres Verständnis der Arbeitsweise der Künstlerinnen* erlangt zu haben, auch wenn die Schüler:innen ihre Sicht auf Kunst nicht erweitert sehen (siehe Abb. 2.). Die *Freude am künstlerischen Schaffen* wird von allen Beteiligten immer wieder bestätigt und bezieht sich je nach Person sowohl auf die Atelierarbeit als auch auf die Atelierumgebung, die Künstlerinnen und die soziale Interaktion mit den Künstlerinnen oder Mitschüler:innen. Hinsichtlich der Anregung der Vorstellung und der Sinne bleibt die Wirkung weniger eindeutig. Zwar werden kreative Lösungsansätze, Perspektivenwechsel und die Entwicklung eigener origineller bildgebender Darstellungsformen (entgegen dem Plakativen und Schematischen) gezielt durch die Künstlerinnen gefördert, allerdings zeichnet sich durch die Gespräche mit den Interviewpartner:innen und durch Beobachtung ab, dass die Schüler:innen nicht selten lieber zu der schnellen oder plakativen Lösung greifen.

- V7. Was hat dir am Arbeiten im Fliegenden Künstlerzimmer besonders gut gefallen und warum? (N=46)
- V9. Was hast du aus deiner Sicht Neues gelernt? (N=43)
- V10. Was nimmst du für dich persönlich aus dem Arbeiten im Fliegenden Künstlerzimmer mit? (N=43)

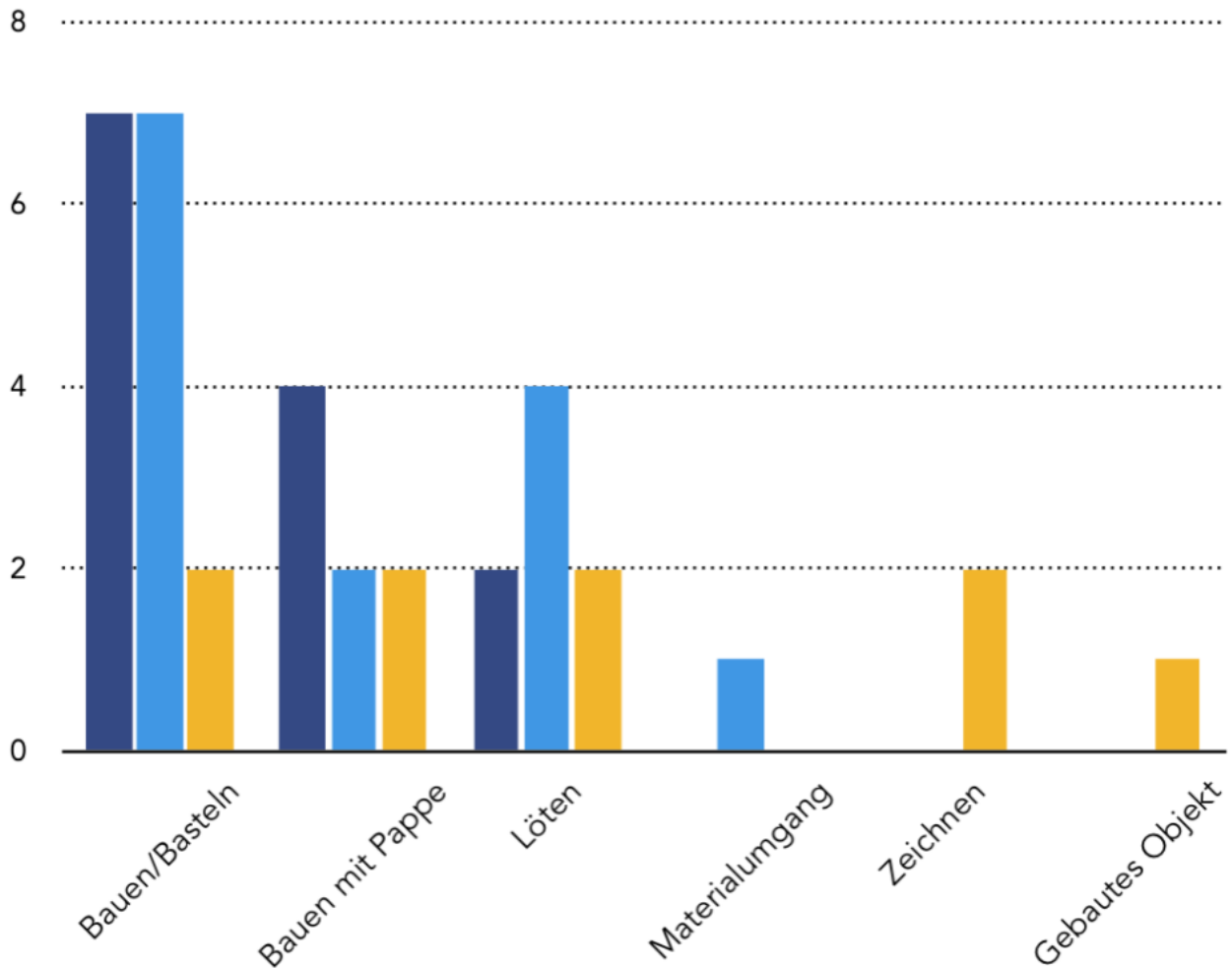


Abb. 1. Anzahl der freien Antworten bei den Items V7, V8 und V10, die verschiedene künstlerische Fertigkeiten aufführen. Mehrfachangaben pro Schüler*in sind möglich. Gesamtanzahl: 13 Nennungen bei Frage V7, 14 Nennungen bei Frage 9, V9 Nennungen bei Frage V10, insgesamt erwähnen 24 (von 46) Schüler*innen innerhalb der offenen Fragen V7, V9 und V10 Aspekte des Bauens. Quelle: Eigene Darstellung, Masterarbeit Seite 44.

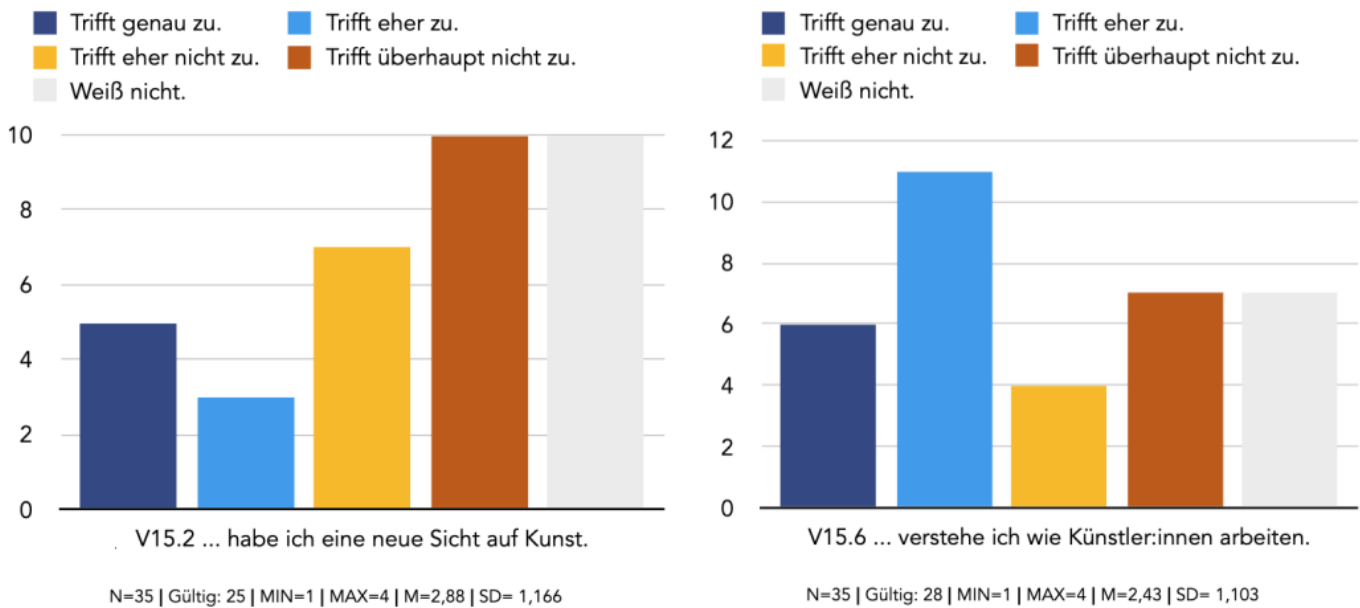


Abb. 2. Gegenüberstellung von Item V15.2 und V15.6: Schüler*innen geben an, durch das Arbeiten im fliegenden Künstlerzimmer (eher) keine neue Sicht auf Kunst zu haben, jedoch die Arbeitsweise von Künstler*innen zu verstehen. Nicht repräsentativ. Quelle: Eigene Darstellung, Masterarbeit, Seite 47.

Fachübergreifend kann im Besonderen die Förderung eines *kreativen Selbstkonzepts* angenommen werden, das durch 84% der Schüler:innen-Angaben (ohne „weiß nicht“) im Fragebogen (siehe Abb. 3) und in den Interviews bestätigt wird. Das Selbstwirksamkeitserleben konnte durch die regelmäßige Wertschätzung und Ermutigung durch die Künstlerinnen, die Möglichkeit, eigene Ergebnisse stolz zu präsentieren, und das Engagement der Künstlerinnen, eine ungewöhnliche Bühne für die Präsentationen der Schüler:innen zu schaffen, gestärkt werden. Die Antworten im Fragebogen und die Gespräche mit den Schüler:innen bekräftigen, dass sie sich im „interspace“ des Ateliers stolz und wertgeschätzt fühlen und mutig in der Umsetzung eigener Ideen sind (siehe auch Abb. 3). Dabei zeichnet sich die Selbstständigkeit der Schüler:innen vor allem in der aktiven, handpraktischen Umsetzung ihres Vorhabens und der selbstständigen Suche nach Hilfestellungen ab. Die Unterstützung durch die Künstlerinnen wird von den Schüler:innen sehr geschätzt und findet oft Erwähnung.

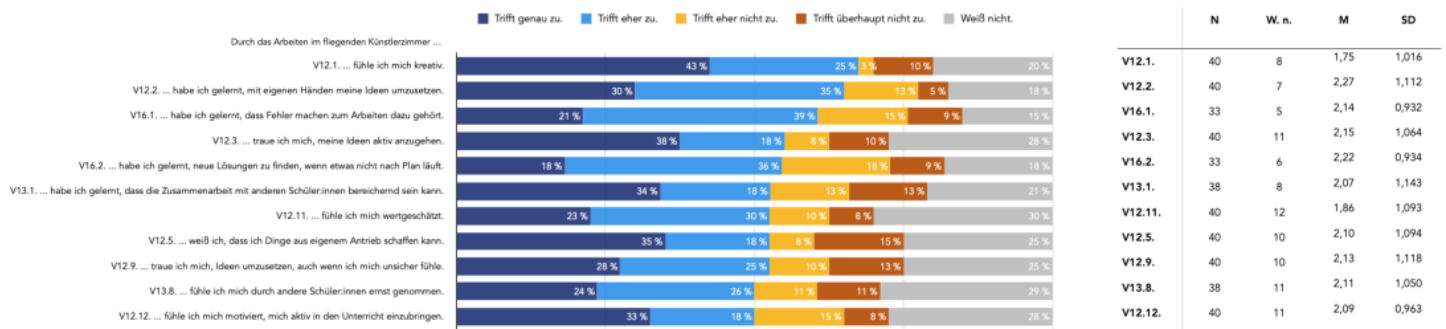
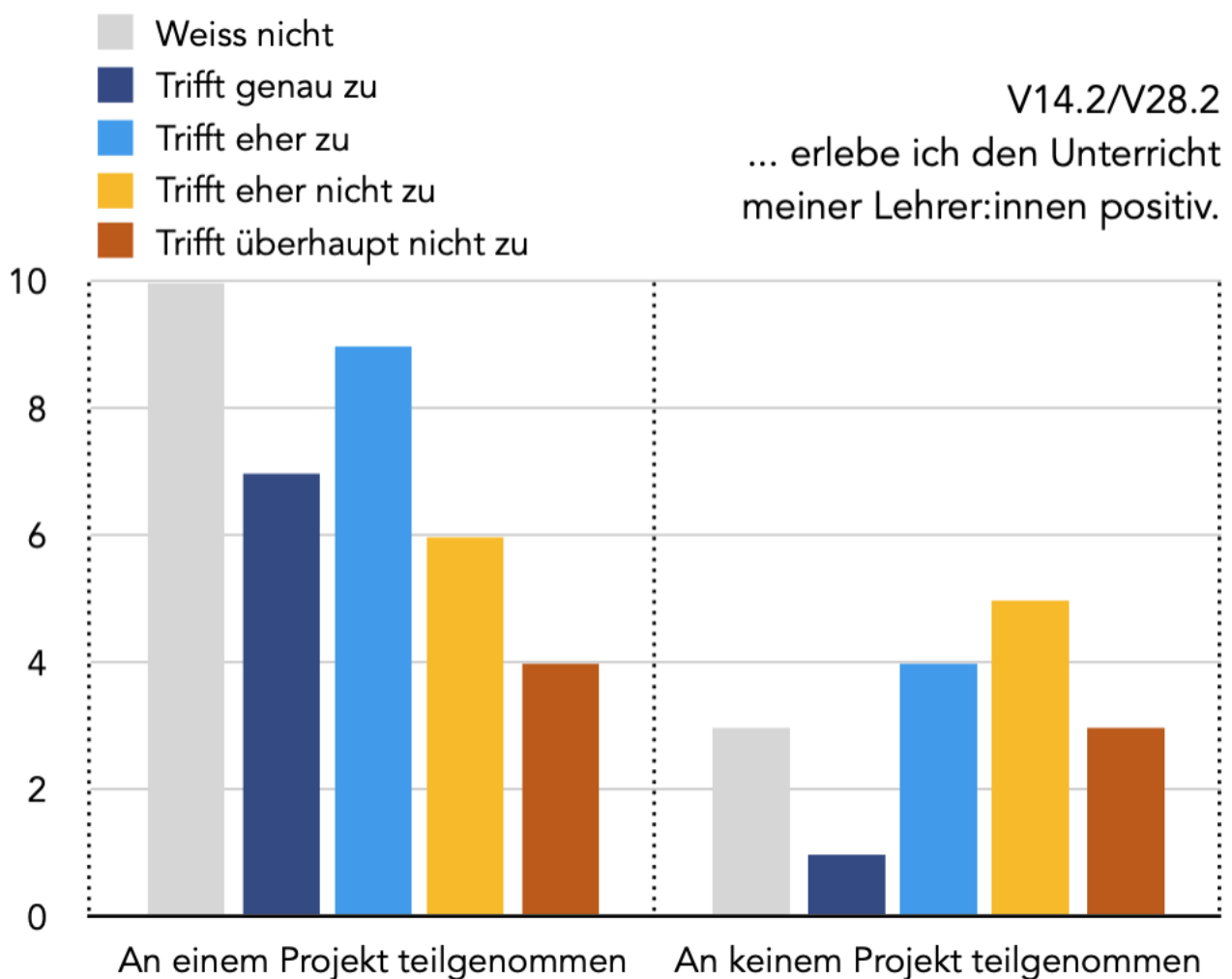


Abb. 3. Übersicht der am positivsten bewerteten Items des Schüler*innen-Fragebogens, prozentualer Anteil der Antworten der Schüler*innen, die an mindestens einem Projekt des fliegenden Künstlerzimmers teilgenommen haben, absteigend sortiert, beginnend mit der stärksten Zustimmung. Nicht repräsentativ. Quelle: Eigene Darstellung, Masterarbeit, Seite 60.

Statistische Daten zu den ausgewerteten Items, 1=Trifft genau zu, 2=Trifft eher zu, 3=Trifft eher nicht zu, 4=Trifft überhaupt nicht zu, 0=Weiß nicht, N: Gesamtanzahl der Angaben, W. n. : Weiß nicht, M: Mittelwert, SD: Standardabweichung, MIN=1, MAX=4.

Die Wirkung auf *Motivation und Durchhaltevermögen* sind vom Projektthema und der Einstellung der Schüler:innen abhängig. Zu Beginn der Arbeit können die Schüler:innen ein Gefühl der *Verunsicherung* („sich nicht trauen“), *Demotivation* („kein Bock“) oder eine *ablehnende Haltung* („das ist was für die Kleinen“) gegenüber dem Programm verspüren. Aus den Interviews mit den Schüler:innen geht aber hervor, dass sobald sie sich mit den Aufgaben identifizieren können, positive Rückmeldungen erhalten oder eine positive Beziehung zu den Künstlerinnen aufbauen, ihr *Engagement steigt* und anfängliche *Vorurteile abgebaut* werden können. Trotz der häufigen Ungeduld der Schüler:innen beweisen diese Ausdauer, indem sie lange an ihrem Werk arbeiten und es gegebenenfalls überarbeiten. Eine Wirkung auf den Umgang mit Ambivalenzen (auch im Vergleich zum Unterricht) lässt sich durch den Einfluss der Residenz nur schwer ausmachen. Ebenso undurchsichtig verhält es sich mit der *Kooperationsfähigkeit*. Zwar haben den Interviews und dem Fragebogen nach einige Schüler:innen durch kooperative Arbeitsformen gelernt, kollaborativ mit anderen zusammenzuarbeiten, aber den Lehrer:innen-Aussagen zufolge kooperieren sie nicht unbedingt anders als im Unterricht. Manche Schüler:innen sehen die Gruppen- oder Partnerarbeit sogar als Hindernis an.

In einem quantitativen nicht repräsentativen Vergleich, der mit dem t-Test für zwei unabhängige Stichproben und unter Berücksichtigung des qualitativen Materials lediglich Anhaltspunkte für Gruppenunterschiede geben kann, bewerten teilnehmende Schüler:innen die Schumatmosphäre und den Unterricht insgesamt positiver als Nicht-Teilnehmende (siehe Abb. 4). Eine positive Wirkung auf den Zusammenhalt der Schule oder der Schüler:innen untereinander wird eher verneint. Aus den Interviews und qualitativen Angaben im Fragebogen geht zudem hervor, dass manche ältere Schüler:innen anfängliche Vorbehalte gegenüber dem Projekt äußern (Programm für „die Kleinen“), die in Einzelfällen im Laufe der Zusammenarbeit abgebaut werden konnten.



Statistische Daten „teilgenommen“:
 N=36 | Gültig: 26 | MIN=1 | MAX=4 | M=2,27 | SD= 1,041
Statistische Daten „nicht teilgenommen“:
 N=16 | Gültig: 13 | MIN=1 | MAX=4 | M=2,77 | SD= 0,927

Abb. 4. Gegenüberstellung von Item V14.2 und V28.2: Schüler*innen, die an der Atelierarbeit teilgenommen haben, erleben den Unterricht ihrer Lehrer*innen positiver als Nicht-Teilnehmer*innen. Nicht repräsentativ. Quelle: Eigene Darstellung, Masterarbeit, Seite 63.

Wirkung auf Ebene der Lehrer:innen

Die Zusammenarbeit mit den Künstlerinnen wird von den Lehrer:innen als eine *wohltuende Entlastung* und inspirierende Abwechslung im Schulalltag wahrgenommen. Insbesondere die organisatorische Unterstützung durch die Künstler:innen, ihre Fachkompetenz sowie die kreative Leitung der Projekte schaffen im *Team-Teaching* Freiräume für die Lehrkräfte. Die Künstlerinnen werden von den interviewten Lehrkräften sehr geschätzt.

Weiter geht aus den Gesprächen mit den Lehrer:innen hervor, dass die Impulse aus der gemeinsamen Projektarbeit kaum in den regulären *Unterricht* übertragen werden. Zwar äußern sie, dass sie neue Ideen und „verrückte“ Anregungen aus der Kooperation mitnehmen und gedanklich aufheben bis sich Freiräume für die Umsetzung ergeben, allerdings verhindern aus ihrer Sicht systemische Rahmenbedingungen wie verkürzte Unterrichtszeiten (Einführung der Lernzeiten), das Curriculum und der Druck durch die Leistungserhebung und -bewertung eine Transformation oder Öffnung des Unterrichts.

Wirkung auf Ebene der Künstlerinnen

Da die Künstlerinnen ihre Rolle an der Schule als integralen Bestandteil ihrer Arbeit begreifen, nimmt die Teilnahme am Artist-in-Residence-Programm einen Einfluss auf ihre *künstlerische Praxis*. Die Schule wird dabei als kreatives Spielfeld betrachtet, das es ihnen ermöglicht, ihre künstlerische Praxis in Wechselwirkung mit den Schüler:innen und anderen Beteiligten weiterzuentwickeln. Dabei verschiebt sich ihr Schwerpunkt der Atelierarbeit in Schülchtern hin zur „post-production“, indem sie Präsentationsflächen, Inszenierungen und Gesamtkonzepte auf Basis der Ideen der Schüler:innen weiterentwickeln. Die Heranwachsenden werden von den Künstlerinnen als kollaborative Partner:innen wahrgenommen, deren Einfälle als wegweisende Quelle der Projektarbeit fungieren. Durch die enge Zusammenarbeit gewinnen die Künstlerinnen *Einblicke in die Lebenswelt der Heranwachsenden* und bauen vertrauensvolle Beziehungen zu den Schüler:innen auf. In einigen Fällen werden sie zu *wichtigen Bezugspersonen*, die aus Sicht des:der Lehrers:in an die Rolle eines:r Sozialarbeiter:in erinnert. Nach Aussagen der Künstlerinnen erweitern sie autodidaktisch ihre *pädagogischen Kompetenzen* im Prozess, die auf die Dynamiken und Bedürfnisse der Schüler:innen reagieren, ohne klassisch-pädagogische Ansätze zu übernehmen. Sie grenzen sich explizit davon ab.

Besonders bedeutend für die Künstlerinnen ist die große (und beobachtbare) *Wertschätzung*, die sie in der Schule erfahren. Diese „gelebte Kunstpraxis“ empfinden sie als lebendig und sinnstiftend. Sie überlegen sich, ihre künstlerische Arbeit künftig verstärkt auf die Zusammenarbeit mit Jugendlichen auszurichten und einen eigenen künstlerischen Freiraum zu etablieren.

Wirkung auf Ebene der Schule

Auf institutioneller Ebene hat die Künstler:innen-Residenz - vorsichtig ausgedrückt - einen insgesamt eher positiven Einfluss auf die *Wahrnehmung der Schumatmosphäre*, insbesondere bei den teilnehmenden Klassen und Lehrkräften. Lehrkräfte berichten zum Beispiel von einer „menschlicheren“ Atmosphäre. Von außen konnte beobachtet werden, dass die sichtbare Atelierarbeit und öffentliche Präsentationen, wie Ausstellungen oder das große Sommerfest, zu dem die Stadtbewohner:innen eingeladen wurden, zu einem sichtbar gelebten kulturellen Schulprofil beitragen.

Unerwünschte Wirkungen werden durch die Befragten klar verneint. Lediglich im Hinblick auf die *Nachhaltigkeit* des Programms äußern einige Lehrer:innen die Sorge, dass der Wegfall der Künstlerinnen und ihrer Ressourcen eine „Leerstelle“ hinterlassen könnte. Sie befürchten, dass sich die Routinen des Schulalltags wieder durchsetzen und die gewonnenen Impulse nicht nachhaltig weitergeführt werden können, hoffen aber, dass der positive „Vibe“ erhalten bleibt.

Diskussion der Ergebnisse und weiterführende Überlegungen

„Verzahnung“ von Kunstresidenz und formalem Unterricht?

Der reguläre Schulalltag mit seinem engen Zeitplan und der fixen Raumnutzung kann im Widerspruch zu den offenen und flexiblen Anforderungen künstlerischer Arbeit stehen. Gerade freie Unterrichtsformen und Projektarbeiten haben das Potenzial, eine Kunstresidenz mit dem formalen Unterricht zu verzahnen und interdisziplinäre, handlungsorientierte sowie partizipative Lernräume zu eröffnen, ohne die künstlerischen Projekte dabei zur „Bespäßung“ zu instrumentalisieren. Dies gelingt, wenn Lehrkräfte und Künstler:innen ein gemeinsames Ziel verfolgen und bereit sind, ihre Ansprüche in einem Dialog zu klären.

In dem im Feld beobachteten Projekt „Kreatives Präsentieren“ waren diese Bedingungen gegeben. Eine jüngere FSA-Klasse sollte an die Geschichtsthemen Steinzeit, Römisches Reich und Altes Ägypten anknüpfen. Während der Vorstellungen füllte die Lehrkraft Kompetenzbewertungsbögen für den späteren (ziffernlosen) Lern-/Leistungsbericht und das Feedback aus. Das Zusammenspiel von künstlerischem Schaffen, kreativem Präsentieren und theoretischer Arbeit wurde angestrebt, jedoch war die „Verzahnung“ nach Aussagen der Lehrkraft und der Künstlerinnen nicht den Vorstellungen entsprechend gelungen. Während die Schüler:innen ihre Werke bei der Präsentation mit theatralischen Mitteln in Szene setzten, wirkte der Übergang zur Erörterung der theoretischen Inhalte, die zum Großteil abgelesen wurden, abrupt. Teilweise wurden vorgetragene Informationen von dem:der Referenten:in selbst nicht verstanden. Interessant ist, dass die Schüler:innen in den Interviews äußern, dass sie die Recherchearbeit überwiegend als „nervig“ und wenig interessant empfanden, während ihnen das Bauen und kreative Gestalten große Freude bereiteten, was sich in der Präsentation in der dynamisch-kreativen Einführung zum Thema auf der einen Seite und dem starren Ablesen der Informationen auf der anderen Seite widerspiegelte.

Anders verhielt es sich laut Interviewpartner:innen in Projekten wie der „Radioshow“ oder „Rube-Goldberg-Machine“, in denen weniger die Verknüpfung zu den Unterrichtsinhalten im Vordergrund stand, sondern viel eher das Anknüpfen an den Interessen und die Fantasie der Schüler:innen – insbesondere bei der Wahl des Themas oder des Schwerpunktes. Dies gibt zu bedenken, dass eine Vorauswahl der Themen wie bei „Kreatives Präsentieren“, die bei den Schüler:innen auf wenig Begeisterung stößt, hinderlich für den Arbeitsprozess und die „Verzahnung“ sein kann. Schüler:innen sollten die Möglichkeit haben, das *Thema innerhalb eines Rahmens im Prozess selbst entdecken und frei festlegen* zu können. Eine erfolgsversprechende Umsetzung im Rahmen von Unterrichtsgeschehen verspricht zum Beispiel das Modell der ästhetischen Forschung nach Helga Kämpf-Jansen (2021), das auf die freie Entfaltung der Schüler:innen im Erwartungs- und Prüfungsdruck unabhängigen „interspace“ abzielt. Inwiefern dies mit schriftlichen Lernberichten vereinbar ist, bleibt offen. An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob eine „Verzahnung“ die Begeisterung der Schüler:innen für Inhalte gezielt fördern muss, kann bzw. soll oder ob das Potenzial der Kunstpraxis nicht doch eher im (zunächst) zweckfreien Spiel und Suchen liegt. Die Strategie, kreative

Präsentationen ohne eine klassische Powerpoint-Präsentation zu gestalten, ist in jedem Fall sehr (!) gelungen und wird laut der Lehrkraft für zukünftige Referate übernommen werden. Hier zeigt sich die Stärke der Künstler:in-Residenz vor allem im Hinblick auf die grundlegende Aneignung künstlerischer Strategien durch die Schüler:innen und der (*nachhaltigen*) *Integration in den Unterricht*. Dies erfordert eine große Offenheit der Lehrkraft und viel Zeit oder wiederkehrende Kunst-Projekte, damit die Schüler:innen verstehen, was mit „kreativ“ gemeint ist und dass sie über ihre gewohnten Grenzen hinausdenken und handeln *dürfen*.

Utopie der Unterrichtsentwicklung durch künstlerische Impulse?

Die Utopie einer umfassenden Unterrichtsentwicklung durch künstlerische Impulse wirkt auf den ersten Blick verlockend: Externe Künstler:innen bringen frische Perspektiven mit, die die Institution Schule und den Unterricht nachhaltig verändern könnten. Bei genauer Betrachtung wird deutlich, dass solche Impulse in der Realität nur begrenzt zur Entwicklung des Unterrichts beitragen.

Ein zentrales Hindernis für eine umfassende Unterrichtsentwicklung ist nach Ansicht der Lehrer:innen die bestehende Struktur des Schulsystems. Lehrkräfte sind durch das Curriculum und steigende (fachfremde) Aufgabenanforderungen und den damit verbundenen Zeitdruck eingeschränkt. Ihre bewertende Rolle steht oft im Widerspruch zu den offenen und prozesshaften Ansätzen, die künstlerische Interventionen mitbringen. Auch die organisatorischen und inhaltlichen Anforderungen des Schulalltags lassen wenig Spielraum für Experimente oder die langfristige Integration kreativer Methoden in den Unterricht. Eine Ausnahme bildet zum Beispiel die im vorigen Kapitel erwähnte FSA-Klasse im Projekt „Kreatives Präsentieren“, die mehr Räume des freien Lernens hat als eine „klassische“ Klasse. Die Lehrkräfte, die an den Projekten des *fliegenden Künstler:innenzimmers* teilgenommen haben, sind engagierte und aufgeschlossene Pädagog:innen, die ohnehin bemüht sind, ihren Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Sie behalten neue Ideen im Hinterkopf oder nehmen einen positiven „Vibe“ mit, von dem sie hoffen, dass er nach dem Fortgang des *fliegenden Künstler:innenzimmers* erhalten bleibt. Aber auch sie befürchten eher eine zurückbleibende „Leerstelle“, da die Ressourcen, die die Partner:innen einbringen – sei es in Form von Zeit, Material oder Fachexpertise – im Schulalltag fehlen.

Die Wirkung künstlerischer Residenzen zeigt sich im Rahmen der hier vorgestellten Forschung weniger im direkten Einfluss auf den Unterricht, sondern wird vielmehr auf sozialer und individueller Ebene spürbar. Durch die Zusammenarbeit mit den Künstlerinnen erleben Schüler:innen und Lehrkräfte die Schule als einen Ort, der über die reine Wissensvermittlung hinausgeht und Kreativität, Gemeinschaft und Wertschätzung in den Vordergrund stellt. Dieses positive Erleben konnte teilweise zum Empfinden einer angenehmeren Schulatmosphäre beitragen. Eine Möglichkeit, die positive Wirkung von Interventionen nachhaltig in den Schulalltag zu integrieren, wäre, eine Zusammenarbeit mit externen Spezialist:innen langfristig in das Schulkonzept und regelmäßige Projekte oder Residenzprogramme im Schulalltag fest zu verankern. Externe nehmen eine freie Rolle ein, in der sie Abwechslung in den *aktuellen* Schulalltag bringen können. Dies setzt jedoch voraus, dass Schulen über die dafür notwendigen Ressourcen verfügen und bisherige Lehr- und Bewertungsmethoden und zeitliche Strukturen umdenken müssten. Die Schule als Ganzes hat viel eher die Möglichkeit, den Unterricht tiefgreifend zu transformieren - Künstler:innen können hingegen ein Umdenken oder Weiterdenken anstoßen. Unterrichtsentwicklung ist ein aktiver Reflexionsprozess, der durch die Beteiligten gewollt werden muss, und geschieht nicht als „Nebeneffekt“

durch künstlerische Impulse (siehe Berner 2020:235, Kapitel „Neue Impulse für Schule und Unterricht“).

Künstler:innen als Sozialarbeiter:innen?

Die Rolle der Künstler:innen im schulischen Kontext birgt eine besondere Dynamik, die sie oft zu mehr als rein künstlerischen Impulsgeber:innen macht. Ihre Arbeit entfaltet sich in einem Spannungsfeld zwischen Kunst und Pädagogik, wodurch sie nicht selten die Rolle einer vertrauten Bezugsperson oder aus Sicht einiger Lehrkräfte teilweise die Rolle eines:r Sozialarbeiters:in annehmen. Künstler:innen, die ihre Kunstpraxis an Schulen ausüben, bringen ein ausgeprägtes Einfühlungsvermögen und ein besonderes Interesse an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit. Anders als Lehrkräfte, die an das Curriculum und ihre bewertende Rolle gebunden sind, agieren Künstler:innen frei von diesen Pflichten. Die Freiräume und die besondere Rolle der Künstlerinnen an der Stadtschule Schlüchtern ermöglichen es ihnen, über die Atelierarbeit hinaus eine persönliche Nähe zu den Schüler:innen aufzubauen und intensiv ihre Interessen sowie Persönlichkeiten kennenzulernen – sei es bei kurzen Pausengesprächen oder beim Besuch eines:r Schülers:in bei einem Vereinsspiel. Dies schafft eine Atmosphäre von Akzeptanz und Wertschätzung, die für Kinder und Jugendliche im eher leistungsorientierten Schulalltag eine wohltuende Abwechslung und einen sicheren Rahmen darstellt, in dem sie sich trauen, ihre Gefühle und Gedanken mitzuteilen. Im Feld zeigte sich dies beispielsweise darin, dass Schüler:innen den Künstlerinnen mit Stolz die letzte Tanzvorstellung auf ihrem Smartphone zeigten und vor Ort demonstrierten oder eine Schüler:innengruppe das Atelier als Raum aufsuchte, um einen Text zu verfassen, mit dem ein Streit geklärt werden sollte. Durch diese Freiheit und die Wertschätzung wird eine *Haltung* der Offenheit und Anerkennung gefördert, die weit über den künstlerischen Kontext hinausreichen kann.

Klaus Hurrelmann (1993) betonte bereits, wie wichtig Anerkennung für die Erziehung und Bildung der Heranwachsenden ist. Ein anerkennender Umgang mit den Kindern basiert nach ihm auf drei zentralen Säulen: (1) emotionale Annahme (Wärme und Akzeptanz), (2) die Förderung von Selbstständigkeit und (3) das gemeinsame Aushandeln von Regeln. Ebenso wesentlich ist die authentische Persönlichkeit der Lehrenden oder Eltern. Diese Prinzipien finden in künstlerischen Interventionen (bewusst oder intuitiv) Anwendung, was auch ganz im Sinne einer „Ermöglichungskunst“ als Äquivalent einer zeitgenössischen Pädagogik verstanden werden kann (Wolf 2018, zitiert nach Natascha Albert 2020:78). Die Künstlerinnen in Schlüchtern knüpfen an diese Prinzipien an, doch grenzen sie sich scharf zu allen pädagogischen Konzepten ab und entwickeln autodidaktisch eigene Methoden, die sich zunehmend mit Lernprozessen der Schüler:innen befassen. Dies klingt widersprüchlich, allerdings könnte diese Positionierung innerhalb von „*Signature Pedagogies of Creative Practitioners*“ (Thomson & Hall 2014:76) verortet werden. Die Arbeit an der Schule als Künstler:in erfordert eine ständige Reflexion der eigenen Profession und wie er:sie sich im schulischen Umfeld positioniert, wie er:sie sich von (Kunst-)Lehrer:innen oder Sozialarbeiter:innen abgrenzt und wie er:sie seine:ihre künstlerische Identität mit den Anforderungen des pädagogischen Kontextes in Einklang bringen kann. Die Artists-in-Residence an der Stadtschule Schlüchtern setzen sich intensiv mit den Bedürfnissen der Schüler:innen auseinander und reflektieren, wie ihre künstlerische Praxis im Kontext von Bildung und Gesellschaft wirken kann, ohne ihre Identität in pädagogischen Konzepten zu verlieren oder diese zu imitieren und in ihrer Rolle authentisch zu bleiben. Gleichzeitig sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass die Fachkompetenz von Künstler:innen – unabhängig von ihrem Engagement und ihrem sozialen Interesse – an ihre Grenzen stoßen kann. In bestimmten Situationen ist eine professionelle sozialpädagogische Unterstützung notwendig, um auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen

reagieren zu können. Heranwachsende sind oft mit schwierigen Lebenslagen konfrontiert, in denen sensible Themen wie Selbstverletzung, Depression oder Trauma eine Rolle spielen. Auch delinquentes Verhalten erfordert aus sozialpädagogischer Perspektive eine gezielte Begleitung, die über den Rahmen künstlerischer Arbeit hinausgeht. Der:Die Künstler:in kann in seinem:ihrer Alltag an der Schule in eine (sozial-)pädagogische Rolle schlüpfen, doch bestimmte schüler:innenbezogene Herausforderungen erfordern die Professionalität von Lehrkräften und Sozialpädagog:innen, um angemessen bewältigt werden zu können.

Kulturelles und symbolisches Kapital „through the artists“ anstatt „through the arts“?

Kulturelle Bildung *through the artists* statt „*through the arts*“ (Bamford 2009:70) bringt eine wesentliche Perspektivverschiebung mit sich, die im untersuchten schulischen Kontext deutlich wird. Es geht hierbei nicht primär um die Künste als Medium, sondern um die Künstler:innen selbst, deren Persönlichkeit und Arbeitsweise auf die Schüler:innen wirken können. Die Künstler:innen fungieren nicht nur als kreative Impulsgeber:innen, sondern auch als Vorbild, indem sie eine wertschätzende, offene und kreative Haltung vor(Ort)leben.

Als externe Akteur:innen bewegen sich die Künstler:innen außerhalb der traditionellen Hierarchien des Schulalltags. Besonders für Schüler:innen, die in ihrem Alltag die Leistungserwartung nicht erfüllen können, wird dieser „interspace“ zu einem geschützten Raum, in dem sie etwas eigenes schaffen können. Ein zentraler Aspekt der künstlerischen Arbeit mit den Schüler:innen ist die Möglichkeit, handpraktische Erfahrungen zu sammeln. In einer Zeit, in der digitale Medien einen großen Teil der Freizeitgestaltung bestimmen und die tägliche Online-Zeit im Durchschnitt 201 Minuten beträgt, wobei Streaming-Aktivitäten 108 Minuten umfassen (Medienpädagogische Forschungsverband Südwest (<https://mpfs.de>) 2024:68), wird die Möglichkeit, etwas mit den eigenen Händen zu kreieren, zu einem wichtigen Gegengewicht. Die Schüler:innen erleben, wie es ist, aus einer Idee ein konkretes Produkt entstehen zu lassen – sei es ein Kunstwerk, eine Performance oder eine Geschichte. Dieser Prozess erfordert Durchhaltevermögen sowie die Bereitschaft, sich auf etwas Neues einzulassen. Die Künstler:innen im beforschten Projekt schaffen einen Rahmen, der von Freude und Vertrauen geprägt ist und die Schüler:innen dazu ermutigt, ihre Komfortzone zu verlassen und sich auf Neues einzulassen. Diese Erfahrungen tragen dazu bei, das Selbstvertrauen und die Offenheit der Schüler:innen zu stärken und ihr kreatives Selbstkonzept weiterzuentwickeln. Die Anerkennung, die die Heranwachsenden für ihre Arbeit erhalten, wirkt dabei wie ein Katalysator, der ihr Gefühl von Selbstwirksamkeit und Stolz verstärkt und zum symbolischen sowie kulturellen Kapital beitragen kann. Auch wenn nicht alle Schüler:innen die gleiche Begeisterung für die künstlerischen Projekte entwickeln, bleibt die *positive Beziehung zu den Künstler:innen* für viele eine *tragende Säule*.

Die Förderung von kulturellem und symbolischem Kapital im schulischen Kontext lässt sich nicht allein durch die Künste, sondern vielmehr durch die Künstler:innen als Individuen ermöglichen. Die Schüler:innen profitieren von der Begegnung mit Persönlichkeiten, die authentisch, emphatisch und wertschätzend agieren. Insbesondere in ländlichen Regionen, wo der Zugang zu zeitgenössischen Künstler:innen und ihrer Praxis oft eingeschränkt ist, bieten solche Projekte einzigartige *Bildungs- und Begegnungserfahrungen* für die Schüler:innen. Diese Überlegungen bieten einen erweiterten Blick auf die abschließende These der Masterarbeit und lassen sich vorsichtig in der folgenden Aussage, die kritisch gelesen werden darf und soll, formulieren:

Durch die Künstler:in-Persönlichkeit, also Kulturelle Bildung „through the artists“ anstatt „through the arts“ (Bamford 2009:70), insbesondere durch das Gestalten oder Schaffen von etwas Eigenem in einer positiven Beziehung zu dem:der Künstler:in und einem (bewertungs-)freien, unkonventionellen, ermutigenden Raum mit einer freudigen Atmosphäre („interspace“, Berthoin Antal 2019:45), der den Schüler:innen in erster Hinsicht eine praktische Erfahrung ermöglicht, erleben die Heranwachsenden durch Wertschätzung und Anerkennung ihrer Arbeit Selbstwirksamkeit. Diese Rahmenbedingungen können in Verbindung mit dem Selbstwirksamkeitserleben der Schüler:innen das Selbstvertrauen, die Offenheit, das kreative Selbstkonzept und die Entwicklung projektspezifischer Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen stärken. Dieser „interspace“ kann somit zum symbolischen und kulturellen Kapital der Kinder und Jugendlichen beitragen.

Inwiefern im Einzelfall eine Wirkung auftritt oder die Förderung des kulturellen oder symbolischen Kapitals stattfindet, bleibt jedoch vom individuellen Engagement der Lehrkräfte, Künstler:innen und Schüler:innen abhängig. Der positive „interspace“ sowie die Beziehung zu den Künstler:innen sind die Grundlage, auf der sich diese Wirkung überhaupt entfalten kann.

Fazit

Die Wirkung eines:r Artist-in-Residence an einer Schule zeigt sich in einem Geflecht aus individuellen Erfahrungen, emotionalen Prozessen und sozialen Dynamiken. Sie bleibt auch in diesem Forschungsvorhaben schwer messbar, doch die positiven Wirkungstendenzen auf die Persönlichkeitsentwicklung und die sozialen Beziehungen der Beteiligten deuten sich an (vgl. auch: Kranixfeld et al. 2024:267). Die Stärke dieser Intervention liegt weniger in messbaren Ergebnissen oder in der erhofften „Revolution“ des Unterrichts als in den persönlichen Transformationen, die sie jenseits des unmittelbar Sichtbaren anstoßen. Doch gerade weil diese Prozesse so individuell und kontextgebunden sind, stellt sich die Frage, ob der Wunsch nach kausalen Zusammenhängen oder Transfermechanismen der Komplexität solcher Interventionen gerecht werden kann. Konkrete Erkenntnisse aus künstlerischen und ästhetischen Erfahrungen lassen sich nie vollständig in Begriffen oder diskursiven Überlegungen ausdrücken – sie werden erst im eigenen Erleben wirklich greifbar. Die Herausforderung für die Zukunft wird darin bestehen, den Wert von künstlerischen Impulsen und der spielerischen Zweckfreiheit der (künstlerischen) Erfahrungen richtig zu erkennen und gegebenenfalls mit einer gelebten Schulkultur zu verknüpfen.

Verwendete Literatur

Abs, Hermann Josef / Stecher, Ludwig / Knoll, Katrin / Obsiadly, Magdalena / Ellerichmann, Marie (2017): Entwicklung Kultureller Bildung in Schule durch das Modellprogramm "Kulturagenten für kreative Schulen" 2013-2015: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14637/pdf/MatBild_Bd35.pdf (letzter Zugriff am 29.01.2025).

Albert, Natascha (2020): „Ist das Kunst oder Pädagogik?“. Der Muskel des Dazwischen-Seins. In: Eschment, Jane / Neumann, Hannah / Rodonò, Aurora / Meyer, Torsten (Hg.): Arts Education in Transition, Ästhetische Bildung im Kontext kultureller Globalisierung und vernetzter Digitalisation (77-82). Band 5 Kunst Medien Bildung. München: kopaed.

Bamford, Anne (2011): Motivationsfaktor kulturelle Bildung. Interview mit Anne Bamford: <https://www.bpb.de/lernen/kulturelle-bildung/60198/motivationsfaktor-kulturelle-bildung/> (letzter Zugriff am 29.01.2025).

- Bamford, Anne (2010):** Issues of Global and Local Quality in Arts Education. In: Encounters on Education 11:47-66. <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/issue/view/Volume%2011> (letzter Zugriff am 29.01.2025).
- Bamford, Anne (2009):** The Wow-Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Berner, Nicole (Hrsg.) (2020a):** Artist-in-Residence an Schulen: Kunst und Schule miteinander denken. Band 51 Kontext Kunstpädagogik. München: kopaed.
- Berner, Nicole (Hrsg.) (2020b):** Artist-in-Residence an Schulen. Kunst und Schule miteinander denken. Band 51 Kontext Kunstpädagogik. München: kopaed. Online-Anhang zum Kategoriensystem: https://kopaed.de/dateien/KoKu51_Berner2020_anhang.pdf (letzter Zugriff am 29.01.2025).
- Berthoin Antal, Ariane (2019):** Künstlerische Interventionen erforschen: Wie Museen davon lernen können. In: Hermannstädter, Anita (Hg.): Kunst/Natur: Interventionen im Museum für Naturkunde Berlin (44-51): <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/207022/1/Full-text-chapter-Berthoin-Antal-Kuenstlerische-Interventionen-erforschen.pdf> (letzter Zugriff am 29.01.2025).
- BKJ - Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (2011):** Kultur öffnet Welten. Mehr Chancen durch Kulturelle Bildung: <https://www.bkj.de/publikation/kultur-oeffnet-welten/> (letzter Zugriff am 29.01.2025).
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2006):** Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler (4. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Büdel, Martin / Kolleck, Nina (2023):** Rahmenbedingungen und Herausforderungen kultureller Bildung in ländlichen Räumen – ein systematischer Literaturüberblick. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 26: 779-811.
- Crespo Foundation (2025):** Die Bewerbung: <https://www.fliegendes-kuenstlerzimmer.de/das-projekt/die-bewerbung/> (letzter Zugriff am 29.01.2025)
- Crespo Foundation (2022):** Das fliegende Künstlerzimmer: <https://www.fliegendes-kuenstlerzimmer.de/static/das-fliegende-kuenstlerzimmer/#0> (letzter Zugriff am 29.01.2025).
- Drummond, Mary Jane (2006):** Room 13 case study report: <http://room13international.org/wp-content/uploads/2012/06/Room13-Case-Study-Report-Nesta-2006.pdf> (letzter Zugriff am 29.01.2025).
- Flick, Uwe (2011):** Triangulation – eine Einführung (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Fuchs, Max / Braun, Tom (Hrsg.) (2015):** Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Schultheorie und Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik. Band 1 Schultheorie und Schulentwicklung. Weinheim, München: Beltz-Juventa.
- Heisig, Julia / Scharf, Ivana / Schönfeld, Heide (2020):** Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen! Ein Ratgeber zur Qualität künstlerischer Arbeit in Schulen: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.14361/9783839449851/html> (letzter Zugriff am 29.01.2025).
- Hessisches Kultusministerium (2015):** KulturSchule Hessen. Schulentwicklung und optimale Förderung durch Kunst und Kultur: https://kultur.bildung.hessen.de/kulturelle_praxis/kulturschulehessen_flyer-1.pdf (letzter Zugriff am 29.01.2025).
- Hurrelmann, Klaus (1993):** Mitdenken, mitfühlen, mitziehen. In: ZEIT ONLINE (13): <https://www.zeit.de/1993/13/mitdenken-mitfuehlen-mitziehen> (letzter Zugriff am 29.01.2025).
- Kelle, Udo (2014):** Mixed Methods. In: Baur, Nina / Blasius, Jörg (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (153-166). Wiesbaden: Springer.
- Kämpf-Jansen, Helga (2021):** Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung (4. Aufl.). Band 9 KONTEXT Kunst - Vermittlung - Kulturelle Bildung. Baden-Baden: Tectum.
- Keuchel, Susanne (2010):** Zur Mehrdimensionalität von Qualitätskriterien in der kulturellen Bildung. Strukturelle Qualitätsmerkmale kultureller Bildungsprojekte. In: BKJ, Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hg.): Studie zur Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung. Bestandsaufnahme zu Instrumenten der Qualitätssicherung in der Kulturellen Bildung, Weiterbildung,

Ganztagschule und in Kindertageseinrichtungen. Fachbeiträge zu verschiedenen Qualitätsdimensionen und Evaluationsverfahren in der Kulturellen Bildung (96-104): <https://www.bkj.de/publikation/studie-zur-qualitaets-sicherung-in-der-kulturellen-bildung/> (letzter Zugriff am 29.01.2025).

Knebel, Livia (2024): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen vor und nach 1990 — Zugänge zu Kunst und Kultur im ostdeutschen Wandel. In: Wissensplattform Kulturelle Bildung Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-laendlichen-raeumen-vor-nach-1990-zugaenge-kunst-kultur-ostdeutschen> (letzter Zugriff am 29.01.2025).

Kranixfeld, Micha / Westphal, Kristin / Waburg, Wiebke (2024): Fazit, Verweise und Ausblicke. In: Waburg, Wiebke / Kranixfeld, Micha / Sterzenbach, Barbara / Westphal, Kirstin: Künstlerische Residenzen in ländlichen Räumen. Un/Doing Difference im Zusammenspiel künstlerischer, sozialer und bildender Prozesse (264-274). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Leibold, Andreas (2025): Schulprogramm Stadtschule: <https://padlet.com/andreasleibold/schulprogramm-stadtschule-tnqcomkf8422o5jh> (letzter Zugriff am 29.01.2025).

Liebau, Eckart (2018): Kulturelle und Ästhetische Bildung. In: Tippelt, Rudolf / Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.): Handbuch Bildungsforschung 1219 - 1239. Wiesbaden: Springer.

Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, Günter / Mruck, Katja (Hg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (601-613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. Aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Mit einer Einleitung von Charles W. Morris. Aus dem Amerikanischen von Ulf Pacher. Frankfurt: Suhrkamp.

Medienpädagogischer Forschungsverband Südwest (2024): JIM-Studie 2024. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger: https://mpfs.de/app/uploads/2024/11/JIM_2024_PDF_barrierearm.pdf (letzter Zugriff am 29.01.2025).

Mörsch, Carmen / Holland Andrew (2013): Zeit für Vermittlung: <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=10&m2=5&lang=d> (letzter Zugriff am 29.01.2025).

Rat für Kulturelle Bildung (2013): Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung: <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/alles-immer-gut-mythen-kultureller-bildung/> (letzter Zugriff am 29.01.2025).

Stadtschule Schlüchtern (2025): Fliegendes Künstlerzimmer: <https://stadtschule-schluechtern.de/fliegendes-kuenstlerzimmer/> (letzter Zugriff am 29.01.2025).

Thomson, Patricia / Hall, Christine (2014): The Signature Pedagogies of Creative Practitioners. In: Westphal, Kristin / Stadler-Altman, Ulrike / Schittler, Susanne / Lohfeld, Wiebke (Hg.): Räume Kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven (76-91). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Wolf, Cornelia (2018*): PÄDAGOGIK: <https://web.archive.org/web/20160410061542/http://www.theaterpaedblog.de/blog/23-paedagogik#expand> (letzter Zugriff am 05.03.2025). (*) Natascha Albert erwähnt in der Zitation vermutlich das letzte Zugriffsdatum (25.2.2018), allerdings lässt sich das mutmaßliche Datum der Veröffentlichung des Beitrags anhand des Quellcodes auf das Jahr 2013 zurückverfolgen. Es besteht die Möglichkeit, dass der Beitrag noch früher veröffentlicht wurde.

Anmerkungen

In der [vollständigen Masterarbeit](#) von Alena Zhukovskaya (Friedrich Alexander Universität Erlangen-Nürnberg) können Sie die Ergebnisse genauer nachlesen.

Zitieren

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

Alena Zhukovskaya (2025): Wirkung künstlerischer Impulse im Kontext Schule. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/wirkung-kuenstlerischer-impulse-kontext-schule> (letzter Zugriff am 27.04.2025)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder und Grafiken – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>