ibbw
Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V.

# *Evaluation der Erprobungsphase des Projektes „MUS-E Modellschule“*

## *Abschlussbericht*

*Dr. Ingo Diedrich*

im Auftrag der

YEHUDI MENUHIN STIFTUNG DEUTSCHLAND

# *Impressum*

## *Auftraggeberin und Projektleitung*

Yehudi Menuhin Stiftung Deutschland

Benzenbergstr.2
40219 Düsseldorf

www.ymsd.de

## *Wissenschaftliche Begleitung*

Dr. Ingo Diedrich
Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V.

Weender Landstraße 6
37073 Göttingen

ww.ibbw.de

*ibbw, Januar 2009*

# Inhalt

**Impressum** ..... 2

**Vorwort** ..... 5

**1. Einleitung** ..... 6

**2. Evaluation von MUS-E Modellschule (Kurzfassung)** ..... 7

2.1 Evaluation ..... 7

2.2 Modelle ..... 7

2.2.1 Projektleitung: Veränderungsmodelle ..... 7

2.2.2 Kollegium: Typen der Entfaltung ..... 7

2.2.3 Künstlerinnen: Typen der Begleitung ..... 8

2.3 Gelingensbedingungen ..... 8

2.3.1 Günstige Rahmenbedingungen ..... 8

2.3.2 Indikatoren ..... 8

2.3.3 Schlussfolgerungen ..... 9

**3. Evaluation** ..... 10

3.1 Evaluationsleitende Fragestellung ..... 11

3.2 Methode ..... 12

3.2.1 Umsetzung ..... 14

3.3 Ergebnispräsentation ..... 15

3.3.1 Übersicht ..... 16

**4. Möglichkeitenraum - Tragende Spannungen** ..... 17

4.1 Unwägbares Curriculum ..... 17

4.2 Nahe Fremdheit ..... 17

4.3 Zielorientierte Offenheit ..... 19

**5. Veränderungsmodelle** ..... 20

5.1 Imitation ..... 20

5.2 Kreation ..... 21

5.3 Entfaltung ..... 23

5.4 Heilung ..... 24

5.5 Der geschärfte Fokus ..... 25

**6. Typen der Entfaltung** ..... 27

6.2 Typus: Zaghaft ..... 29

6.3 Typus: Begeistert ..... 30

6.5 Übersicht ..... 32

**7. Begleitung von Entfaltung ... 34**
7.1 Gestaltende Akteure ... 35
7.1.1 Gesamtprojektleitung ... 35
7.1.2 Schulleitung ... 35
7.1.3 Künstlerische Projektleitung (KPL) ... 36
7.1.4 Pädagogische Projektleitung (PPL) ... 36
7.2 Typen der Begleitung ... 37
7.2.1 Parallel ... 37
7.2.2 Konflikthaft ... 39
7.2.3 Aktionsorientiert ... 39
7.2.4 Strukturorientiert ... 40
**8. Gelingensbedingungen für Begleitung der Entfaltung ... 41**
8.1 Findet Gelingen statt? ... 43
8.1.1 Wahrnehmung (Expansion) ... 44
8.1.2 Integration (Kontraktion) ... 45
8.1.3 Weiterführung ... 46
8.2 Gelingensbedingungen ... 48
8.2.1 Empirie ... 49
8.2.1.1 Lehrerinnen ... 49
8.2.1.2 Begleitung ... 54
8.2.2 Externe Modelle ... 55
8.2.2.1 Systemisch-konstruktivistische Perspektive ... 55
8.2.2.2 Funktionalistische Perspektive ... 57
8.2.2.3 Gestaltpädagogik ... 59
8.2.2.4 Kunstorientierte Begleitung ... 60
**9. Zusammen- und Ausblick ... 62**
9.1 Lehrerinnen ... 62
9.2 Begleitung ... 63
9.3 Erprobungsphase ... 65
9.4 Nahe Fremdheit ... 66
9.5 Zielorientierte Offenheit ... 66
9.5.1 Ziele orientieren ... 66
9.5.2 Ziele engen ein ... 67
9.6 Unwägbares Curriculum ... 68
9.6.1 Künstlerinnen sind keine besseren Pädagoginnen! ... 69
9.6.2 Künstlerinnen sind keine besseren Pädagoginnen – oder doch?! ... 71
9.7 Ein neues Fortbildungskonzept ... 72
**9. Literatur ... 74**

# Vorwort

Ein Evaluationsbericht ist ohne die Mitarbeit der am Projekt beteiligten Personen nicht denkbar. Ich möchte mich vor allem bei meinen Interviewpartner/innen für die bereitgestellte Zeit und ihre Einlassung bedanken. Bei Kirsten Scherwitz aus der Projektleitung möchte ich mich für die offenen und konstruktiven Gespräche und beim Qualitätszirkel für das „Mitgehen“ in dem dynamischen Evaluationsprozess bedanken. Vielen Dank an alle Beteiligten für die Bilder aus den Fortbildungen und Aktionen.

Um den am Projekt beteiligten Personen gerecht zu werden, ist eine Sprache wichtig, die beide Geschlechter berücksichtigt. In diesem Bericht findet aber keine geschlechtsspezifische Analyse statt. Außerdem leidet die Lesbarkeit des Berichtes unter der expliziten Nennung beider Geschlechter. Ich habe mich daher entschieden, die weibliche Form in diesem Bericht zum Standard zu machen. Dies betrifft alle im Projekt involvierten Personen, die nicht namentlich genannt werden. Die weibliche Form habe ich gewählt, weil bei weitem die meisten Personen, mit denen ich zu tun hatte, Frauen waren. Eine geschlechtsspezifische Ausdrucksweise würde außerdem dazu führen, dass die wenigen Lehrer sofort identifiziert werden könnten.

# 1. Einleitung

*„Bei Kindern sind künstlerische Betätigungen, also Musikmachen, Tanzen, Malen, Schauspielern, Bodylanguage, ganz entscheidend zur Entfaltung einer besseren Lebenskultur ...“ (Menuhin, Voss)*

Kunst tut Kindern gut. Die Yehudi Menuhin Stiftung Deutschland führt seit mehreren Jahren auf der Basis dieses Credos „MUS-E“ durch. „Ziel ist es, über die Arbeit mit Künstlern die Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen zu entfalten, ihre Kreativität und künstlerische Ausdrucksfähigkeit zu fördern und ihre soziale Kompetenz zu stärken.“ (www.ymsd.de). Dies wird erreicht, indem Künstlerinnen zwei Wochenstunden mit den Schülerinnen zusammenarbeiten.

Abgesehen davon, dass diese Arbeit den Kindern „gut“ tut, besteht auch ein Bezug zu Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt. Diese gesellschaftlichen Anforderungen gehen über die Bereitstellung von Körperkraft und Intellekt hinaus. Selbstmanagement, Erschließung neuer Berufsfelder und Gestaltung innovativer Prozesse und Produkte verlangen überfachliche Kompetenzen und verschieben überkommene Grenzen. Inwieweit kann der Privatbereich überhaupt noch vom professionellen Bereich abgegrenzt werden? Wieweit muss sich eine Person öffnen, Emotionen einbringen, den eigenen Intuitionen vertrauen und sich auf unbekanntes Terrain einlassen, um erfolgreich zu sein?

Diese Fragestellungen nach einem neuen Integrationstyp verweisen auf Veränderungen der Schule und Ausbildung. Schulen und Betriebe müssen auf diese Veränderungen reagieren. Nur so gelingt es, die Schülerinnen adäquat auf das Leben und die Arbeitswelt vorzubereiten. Wie MUS-E zeigt, können Künstlerinnen hier wichtige Impulse setzen.

MUS-E ist allerdings abhängig von der Anwesenheit der Künstlerinnen. Die Schule wird auf der Organisations- und Personalebene kaum tangiert.

Hier setzt „MUS-E Modellschule“ an. An neun ausgewählten MUS-E Schulen stehen die Lehrkräfte im Zentrum der schulischen Zusammenarbeit mit den Künstlerinnen. Es geht darum, Wege zu finden, den Effekt der künstlerischen Arbeit nachhaltig in die Schule zu integrieren. Ein Ziel ist es, den Lehrerinnen künstlerische Strategien und Haltungen zu vermitteln.

In einer zehnmonatigen „Erprobungsphase“ wurde das Konzept an den ausgewählten Schulen in die Praxis umgesetzt. Der vorliegende Bericht einer qualitativen Evaluation beschreibt und diskutiert diesen Prozess.

# 2. Evaluation von MUS-E Modellschule (Kurzfassung)

## 2.1 Evaluation

In dem Projekt MUS-E arbeiten Künstlerinnen mit Schülerinnen zusammen. Das MUS-E Projekt wird von der Yehudi Menuhin Stiftung durchgeführt. Um die Nachhaltigkeit des künstlerischen Einflusses zu stärken, wurde zusätzlich das Projekt MUS-E-Modellschule entwickelt. In diesem Projekt arbeiten Künstlerinnen als Schulentwicklerinnen in ausgewählten Grundschulen. Ein zentrales Projektziel ist die Entfaltung einer künstlerischen Haltung bei den Lehrkräften.

Der Auftrag an das Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung (ibbw) bestand in einer externen begleitenden Evaluation der zehnmonatigen Erprobungsphase des Projektes. Den Akteuren an den Schulen wurde zur Erprobung unterschiedlicher Vorgehensweisen ein großer Freiraum eingeräumt. Entsprechend vielfältig und vielschichtig waren die Prozesse an den Schulen.

Die Aufgabe der Evaluation (vgl. Kap. 3) gliederte sich demzufolge in zwei Bereiche:

- Die Perspektiven der wesentlichen Akteursgruppen (Projektleitung, Kollegium und künstlerische Begleitung) werden dargestellt. Dabei geht es darum, einerseits der Vielfalt der Ansätze gerecht zu werden, die Prozesse zu beschreiben und gleichzeitig die zentralen Merkmale herauszuarbeiten.

- Günstige Bedingungen für das Erreichen der Projektziele zu identifizieren und zu benennen.

Für diese Fragestellungen bietet sich ein qualitatives Verfahren mit narrativen Interviews an (vgl. Kap. 3.2). Auf der Basis der so generierten Daten werden für die verschiedenen Perspektiven der Akteursgruppen beschreibende und analytische Modelle entwickelt. Die Modelle sind auch ein Angebot, die projektinterne Orientierung zu schärfen. Auch die Elemente des Gelingens werden mit Bezug auf diese Modelle analysiert.

## 2.2 Modelle

### 2.2.1 Projektleitung: Veränderungsmodelle

Die Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses hat sowohl in Bezug auf das Ziel (Entfaltung einer künstlerischen Haltung) als auch in der Methode (künstlerische Mittel) einen hohen innovativen Charakter. Zur Koordinierung dieser Aspekte konnten bei der Projektleitung *drei orientierende Veränderungsmodelle* identifiziert werden: „Imitation“, „Kreation“ und „Entfaltung“ (vgl. Kap. 5). Die Modelle unterscheiden sich in der Vorstellung von Veränderung, aber auch der Aufgaben der Akteure.

Der Projektleitung ist das Modell der „Entfaltung“ (Kap. 5.3) besonders wichtig. Nach diesem Modell ist die künstlerische Haltung kein spezifisches Merkmal von Künstlerinnen, das per „Vermittlung“ an die Lehrkräfte weiterzugäben wäre. Vielmehr ist es eine Qualität, die allen Menschen zueigen ist. Ein gelungener Veränderungsprozess zeichnet sich demzufolge durch eine Interaktion aus, in dem die künstlerische Begleitung es den Lehrkräften ermöglicht, eine eigene Qualität der künstlerischen Haltung zu entfalten.

### 2.2.2 Kollegium: Typen der Entfaltung

Der so initiierte Veränderungsprozess stellt sehr hohe Ansprüche an das Kollegium und wird entsprechend der Unterschiedlichkeit der Personen auch verschieden interpretiert. Die Bedeutungen, die dem Prozess mit den Potentialen und Grenzen zugeschrieben werden, werden in *vier Typen* (vgl. Kap. 6) zusammengefasst.

- Distanziert (Kap. 6.1): Bei diesem Typ liegt eine starke Identifikation mit der Struktur der Schule vor. Die Arbeit der Künstlerinnen wird wohlwollend betrachtet, aber nicht auf die eigene Arbeit bzw. Person bezogen. Die künstlerische Haltung erscheint als etwas Fremdes.

- Zaghaft (Kap.6.2): Die künstlerische Haltung erscheint als etwas Sinnvolles, aber es werden immer auch die Grenzen der eigenen Person und Rolle betont. In dieser ambivalenten Orientierung wird Veränderung nur im Zusammenhang mit ausgeprägten Sicherheit stiftenden Maßnahmen akzeptiert.

- Begeistert (Kap. 6.3): Von diesem Typ wird die Entfaltung als Befreiung von den strukturellen Zwängen erlebt. In der Identifikation mit den künstlerischen Impulsen wird der Veränderungsprozess schnell vorangetrieben.

- Vorausgehend (Kap. 6.4): Hier wird der Kunst für die eigene Person und Arbeit eine große Bedeutung

zugeschrieben. Das Augenmerk liegt hier aber auf der Veränderungsfähigkeit und Unterstützung durch die schulische Struktur.

### 2.2.3 Künstlerinnen: Typen der Begleitung

Ein breites Netzwerk unterstützt die Entwicklung im Kollegium. Eine besondere Stellung nehmen hier die Künstlerische- und Pädagogische Projektleitung (PPL) an den Schulen ein. Insbesondere die Künstlerische Projektleitung (KPL) prägt den Prozess. Die Stärke der Erprobungsphase liegt darin, dass die eingesetzten Methoden, aber auch ihr Selbstverständnis von Begleitung und ihre Gestaltung der Beziehung zum Kollegium sehr unterschiedlich sind. Im Folgenden werden *vier Typen* der Begleitung genannt (vgl. Kap. 7). Diese Typen sind nicht personengebunden, sondern beschreiben Ausprägungen von Beziehungsformen, die vorkommen, aber durchaus im Projektverlauf wechseln können.

- Parallel: Die Fremdheit zwischen der Welt der Lehrkräfte und die der Künstlerin steht hier im Vordergrund. Die Distanz wird oft thematisiert und viel Energie fließt in die Vermittlungsversuche bzw. der Kontaktaufnahme.

- Konflikthaft: Beide Seiten befinden sich in einem intensiven Aushandlungsprozess, in dem sie ihre Konflikte thematisieren. Die Möglichkeiten der Zusammenarbeit werden so bearbeitet.

- Aktionsorientiert: Das Kollegium lässt sich auf die zahlreichen Aktivitäten der Begleitung ein. Dies ist eine sehr dynamische Form der Begleitung.

- Strukturorientiert: Die Künstlerinnen gehen auf die sicherheitsorientierten Bedürfnisse der Lehrkräfte ein. Die Grenzen der jeweiligen Verortung (Kap. 5) werden sehr ernst genommen. Kleine gemeinsame Schritte sind hier der Maßstab.

## 2.3 Gelingensbedingungen

### 2.3.1 Günstige Rahmenbedingungen

Zur Entfaltung einer künstlerischen Haltung bei den Lehrkräften gibt es zahlreiche und je nach den konkreten Personen und Situationen unterschiedliche förderliche Bedingungen (vgl. Kap. 8). Grundsätzlich geht es darum, gemeinsam einen Interaktionsraum zu konstruieren, in dem die künstlerische Haltung zum Ausdruck kommen kann und der vom Kontakt zwischen den Lehrkräften und den Künstlerinnen getragen wird.

Die Akteure fördern diesen Prozess:

- Schulleitung: Für die Entfaltung scheint es wichtig zu sein, dass sich die Schulleitung stabilisierend um den äußeren institutionellen Rahmen kümmert. Sie sorgt für die notwendigen Ressourcen und macht dem Kollegium deutlich, dass das Projekt für die Schulentwicklung von zentraler Bedeutung ist. Engagement im Projekt wird von ihr positiv reflektiert.

- Künstlerische Projektleitung: Sie ist die gestaltende Kraft und bringen die zentralen Impulse. Förderlich ist es, wenn es ihnen gelingt, ihr eigenes Profil mit ihrer künstlerischen Haltung auszudrücken, in diesem Ausdruck irritierend zu bleiben und gleichzeitig die Anknüpfungspunkte zur Welt des Kollegiums zu berücksichtigen. Diese Spannung auszuhalten ist ein wichtiges Gütekriterium. Es hat sich dabei gezeigt, dass die Beachtung der Anknüpfungspunkte mit niederschwelligen und kleinschrittigen Angeboten für das Sicherheitsbedürfnis im Kollegium sehr wichtig sein kann.

- Kollegium: Wenn die Lehrkräfte einen Nutzen für den Unterricht, für den Umgang mit Schülerinnen, aber auch für die eigene Person sehen, ist dies eine gute Voraussetzung. In dem Maße wie sie sich auf den Kontakt mit den Künstlerinnen einlassen, sich den Impulsen öffnen und gleichzeitig beim eigenen Profil bleiben, eröffnen sich Veränderungsmöglichkeiten.

- Projektleitung: Hier hat sich die überschulische Moderation und Fortbildungstätigkeit für die Künstlerische und Pädagogische Projektleitung mit der Schulleitung zusammen als sehr sinnvoll erwiesen.

### 2.3.2 Indikatoren

Wie die „Typen der Entfaltung“ verdeutlichen, können je nach Person die einzelnen Schritte der Entfaltung innerhalb dieser Rahmenbedingungen sehr unterschiedlich aussehen. Zahlreiche Indikatoren zeigen aber, dass die gute Abstimmung der genannten Akteursgruppen der Entfaltung der künstlerischen Haltung sehr förderlich ist.

Nur ein paar Beispiele:

- Die Lehrerinnen zeigen häufig eine ausgesprochene selbstreflexive Einstellung, in der sie die Möglichkeiten der künstlerischen Herangehensweise positiv betonen.

- Sie lassen sich insbesondere in den Fortbildungen auf künstlerische Methoden ein: sie malen, tanzen, trommeln und spielen Theater. Dieser künstlerische Ausdruck geschieht gemeinsam mit den Kolleginnen, aber auch mit den Schülerinnen.

- Über die Kunst wird ein neues Wir-Gefühl im Kollegium hergestellt, das positiv bewertet wird.

- Es werden auch Veränderungen in der professionellen Beziehung zu den Künstlerinnen sichtbar. Die Fremdheit wird schrittweise durch eine Zusammenarbeit in einer gemeinsamen Orientierung abgelöst.

- Auch der Bezug zu eigenen kreativen Anteilen ändert sich: Die Probandinnen benennen neue Zugänge zu diesen Bereichen und versuchen sie in die eigene Berufsbiographie zu integrieren.

- Einige Lehrerinnen beschäftigen sich intensiv mit der Frage, wie sie die eigenen Erfahrungen auf ihre Unterrichtsgestaltung anwenden können und welche Änderungen in ihrem Rollenverständnis als Lehrerin sie vornehmen wollen.

- Es gibt aber auch Lehrerinnen, die ganz konkret Methoden einer künstlerischen Perspektive in ihren Unterricht integrieren, die z.B. Elemente des Theaters in den Mathematikunterricht aufnehmen oder aggressives Verhalten mit Hilfe der Trommel bearbeiten.

- Sie äußern ihre Zufriedenheit über bessere bzw. alternative Zugänge zu Schülerinnen und bisher als schwierig erlebte Unterrichtssituationen.

- Trotz Widerstände und noch vorhandener Schwierigkeiten stellte niemand das Projekt in Frage. Vielmehr wurde mehrfach die Wichtigkeit der künstlerischen Perspektive für die Schülerinnen, aber auch für die Schule betont.

### 2.3.3 Schlussfolgerungen

Vor dem Hintergrund der positiven Erfahrungen mit Kunstprojekten an Schulen, aber auch in Bezug auf die Forderungen nach Intuition und Innovation in der Wirtschaft kommt dem künstlerischen Bereich eine große Bedeutung zu. Es ist nur konsequent auch im Bereich der Schulentwicklung die Möglichkeiten der künstlerischen Perspektive zu erproben. Die Erprobungsphase von MUS-E–Modellschule zeigt die großen Potentiale, die hier liegen. Zehn Monate sind für dieses tiefgreifende Veränderungsprojekt ein zu kurzer Zeitraum. Trotzdem kann schon jetzt gesagt werden, dass die Irritationsmöglichkeiten der Kunst, aber auch die Fähigkeiten Neues zu bilden sich sehr fruchtbar für die Schulen auswirken. (vgl. Kap. 9)

Eine kunstorientierte Schulentwicklung vereint eine systemisch–konstruktivistische Perspektive mit einer künstlerischen Haltung und kann somit neue Wege an reformwilligen Schulen gehen. Schon allein das sich so entwickelnde neue kunstorientierte Fortbildungskonzept (vgl. Kap. 9.7) zeigt wie wichtig es ist, diesen Weg weiter zu beschreiten.

Für die Behauptung der künstlerischen Perspektive im Bereich der Schulentwicklung wird es bedeutsam sein, sich noch genauer im Spannungsfeld zwischen soziologisch bzw. pädagogisch orientierten Ansätzen auf der einen Seite und therapeutisch orientierten Ansätzen auf der anderen Seite zu verorten.

# 3. Evaluation

Im MUS-E Programm gehen Künstlerinnen an die Schule und arbeiten mit den Schülerinnen in gesonderten MUS-E Zeiten zusammen. Auf Grund dieser Erfahrungen (vgl. www.ymsd.de) setzte sich in der Yehudi Menuhin Stiftung Deutschland die Ansicht durch, „... dass Künstler entscheidende Impulse zu einer Veränderung der Lehr- und Lernprozesse geben können" (YMSD, S. 3). Diese Erfahrungen bezogen sich aber auf die Zusammenarbeit zwischen Künstlerinnen und Schülerinnen. Nachhaltigkeit für die Institution Schule ist so nicht zu erwarten. Wenn die Künstlerinnen und Schülerinnen die Schule verlassen, gehen auch deren Impulse verloren.

MUS-E Modellschule geht an dieser Stelle einen Schritt weiter. Hier geht es darum, die von den Künstlerinnen getragenen Qualitäten in der Schule zu verstetigen. Dieser Ansatz eröffnete ein sehr komplexe Fragestellung. Klar war erst einmal: „Akteure im Blickpunkt der Künstler sind in diesem Kontext zunächst nicht die Kinder, sondern die Lehrer. Denn sie sollen lernen, künstlerische Strategien und Betrachtungsweisen in ihren eigenen Unterricht zu integrieren." (Kneip 2007, S. 11)

Aber was sind „künstlerische Strategien und Betrachtungsweisen" (später setzte sich der Begriff „künstlerische Haltung" durch)? Wie können Lehrerinnen diese lernen? Welche Rolle können dabei die Künstlerinnen übernehmen und welche Rahmenbedingungen sind notwendig? Dies sind die Kernfragen der MUS-E Modellschule.

Das zweijährige Projekt gliedert sich in mehrere Phasen (vgl. Abbildung 1). Der Vorbereitung der ausgewählten Schulen, aber auch der Qualifizierung der Künstlerinnen wird viel Raum gegeben. Als „Erprobung" wird die letzte Phase bezeichnet. In dieser Phase steht die konkrete Umsetzung der Konzeption an den Schulen im Mittelpunkt.

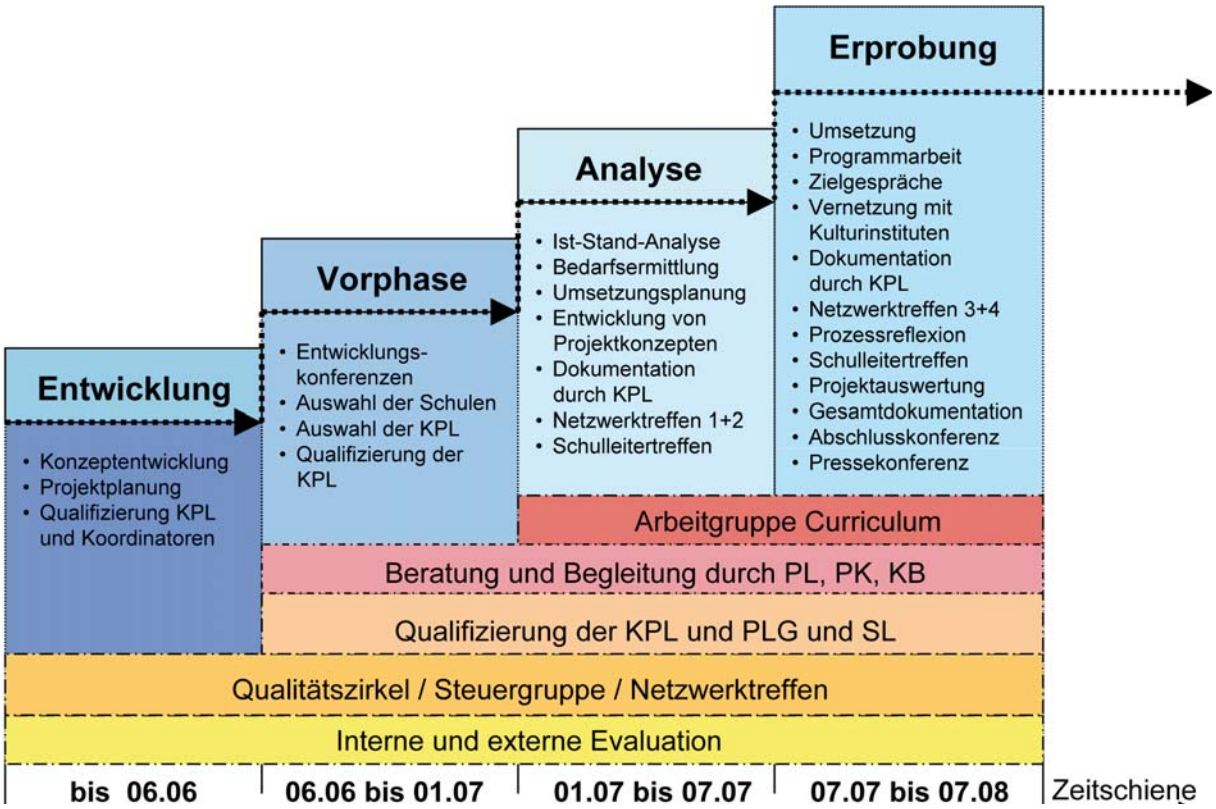


*Abbildung 1: Phasen von MUS-E Modellschule (YMSD 2008, S. 4)*

Die hier vorliegende Evaluation bezieht sich auf die letzten 10 Monate dieser Erprobungsphase. Hiermit wird also keine Evaluation von MUS-E Modellschule vorgelegt, sondern eine Evaluation der Erprobungsphase. Die empirische Arbeit an den Schulen konnte erst im November 2007 beginnen. Für die Datenerhebung, Auswertung und Berichterstattung blieben demzufolge noch acht Monate. Dies soll die begrenzten Möglichkeiten einer solchen Evaluation verdeutlichen. Es ist weder sinnvoll noch möglich in diesem Zeitraum ein abschließendes Bild oder gar Urteil zu geben. In diesem Text wird eine Perspektive auf das Pro-

jekt entwickelt, die durch einen engen Fokus bestimmt ist. Zu bedenken ist auch die große Dynamik einer Erprobungsphase. Sehr viel ist in Bewegung und die Situationen an den Schulen, aber auch die handelnden Personen sind unterschiedlich und ändern sich. In diesem Sinne ist dies kein Abschlussbericht. Es sind keine abschließenden, festschreibende Aussagen.

Wie aus der Grafik (Abb. 1) ersichtlich gibt es neben der externen Evaluation der Erprobungsphase noch weitere Formen der Dokumentation und Evaluation. So beschreiben die einzelnen Schulen ihren Prozess und führen eine Selbstevaluation durch. Die Projektleitung an den Schulen dokumentiert die einzelnen Maßnahmen und beschreibt den Prozess. Mit einem TQM-Verfahren wird darüber hinaus die Qualifizierung der Projektleitungen und der Netzwerktreffen begleitet und ausgewertet. Alle Berichte werden von der YMSD zusammengeführt. Ich werde versuchen, eine eigene Sprache und Modelle zu finden. Zum Ausdruck soll die Perspektive dieser Evaluation kommen. Künstlerische, schulische, projektorientierte usw. Perspektiven sollen ergänzt und nicht wiederholt werden.

Diese Evaluation kann sich so auf den eigenen Fokus konzentrieren. Es werden weder einzelne Maßnahmen an den Schulen, noch die Fortbildungen für die Projektleitungen dokumentiert. Auch die Gesamtstruktur des Projektes mit den verschiedenen Arbeitsgruppen und Kommunikationswegen ist nicht Gegenstand dieses Textes. Diese Dokumentationen liegen der Stiftung vor und werden von ihr veröffentlicht. Dies ist auch keine Schulevaluation mit einem entsprechenden Ranking. Jede Schule hat unterschiedliche Ausgangspunkte und macht ihre eigene Entwicklung. Ziel der Evaluation ist es nicht, diesen Prozess nachzuvollziehen. Wer sich für den Prozess an den einzelnen Schulen interessiert, sei hier auf die Selbstevaluation der Schulen und auf die Dokumentation der jeweiligen Projektleitungen verwiesen.

## 3.1 Evaluationsleitende Fragestellung

Die evaluationsleitende Fragestellung mit der entsprechenden Zielformulierung hat sich mit der Entwicklung verändert bzw. konkretisiert.

Ausgangspunkt war folgende von der Projektleitung formulierte Fragestellung:

*„In wieweit wirkt der Künstler/ die Künstlerin in der MUS-E Modellschule als Modell für die Übernahme künstlerischer Strategien in der Gestaltung von Lehrprozessen der Lehrerinnen und Lehrer?"*

Im Zentrum stehen die „künstlerischen Strategien". Sie sollen von den Lehrerinnen für ihre Lehrprozesse übernommen werden. Die Frage war nun, inwieweit die Künstlerinnen, also die Personen, dabei als Modell wirken.

Der Fokus liegt demzufolge nicht auf der Organisations-, sondern auf der Personalentwicklung. Es geht um die Beziehung zwischen Menschen verschiedener Berufsgruppen und den unterstellten bzw. intendierten Wirkzusammenhängen.

In dem ersten Gespräch mit der Projektleitung wurde klar, dass es notwendig ist, diese enge Perspektive auszuweiten: weg von dem engen, an Kausalität und Modelllernen orientierten Wirkzusammenhang hin zu einem allgemeineren Verständnis von Veränderung.

Eine enge Fragestellung nimmt sehr viel vorweg und konzentriert sich dabei sehr auf die momentane Perspektive der Leitung. Sie ist zielgerichtet und wenig offen für das Feld. Eine entsprechende Methode wäre eine hypothesengeleitete quantitative Untersuchung. Aus der Fragestellung könnten gut Hypothesen abgeleitet werden, die z.B. mit standardisierten Befragungen operationalisiert werden könnten. So ein Verfahren bietet sich an, wenn gesicherte Vorkenntnisse über den Wirkzusammenhang einzelner bekannter Faktoren bestehen.

MUS-E Modellschule zeichnet sich aber durch einen sehr hohen innovativen Charakter aus. Es geht nicht nur darum, das pädagogische Repertoire in der Unterrichtsgestaltung durch künstlerische zu ergänzen, sondern auch um den Künstler als „künstlerische Schulentwickler". Außerdem geht es in der Erprobungsphase explizit um die Vielfalt, um das Austesten von Möglichkeiten.

In einem Projekt mit einem so hohen Anteil an unbekannten Aspekten ist es wichtig, zu Beginn einen Fokus zu wählen, der der Offenheit gerecht wird und Raum für neue weiterführende Fragestellungen bietet. Es ist ein wichtiger Teil der Evaluation, im Verlauf gemeinsam mit der Projektleitung den Fokus zu präzisieren. „Meist stößt der Auftraggeber mit einer bestimmten Intervention den Evaluationsprozess an, der im weiteren explorativ verläuft und gemeinsam mit den Beteiligten die relevanten Fragen erarbeitet. Das Augenmerk liegt so vorrangig auf dem Prozess der Evaluation und nicht wie bei einem naturwissenschaftlichen Experiment auf der Beantwortung vordefinierter Fragen." (Ulrich, Wenzel 2004, S. 37) Dies Verfahren hat den Nachteil, dass es auch in der Untersuchung vorerst wenig Halt und Orientierung gibt. Nur eine Offenheit in der Befragung eröffnet die Chance an noch nicht bekannte Informationen zu gelangen. Der rote Faden der Untersuchung ergibt sich erst im Prozess.

Erweitert wurde die anfängliche Fragestellung auf zwei Ebenen:

1. Der an dem Modelllernen angelehnte Wirkmodus wurde ersetzt durch eine allgemeinere Fragestellung nach dem Veränderungsmodell.

2. Der Inhalt des Veränderungsprozesses wurde nicht festgelegt auf die „künstlerischen Strategien", sondern selbst zum Thema gemacht.

Wie wird Veränderung verstanden? Was sind die Inhalte? Welche Rollen werden dabei den unterschiedlichen Akteuren zugedacht? Welche Interaktionsmuster werden konstruiert bzw. gewünscht? Welche Erwartungen sind handlungsleitend? Welche Bedeutung hat das Künstlerische für die verschiedenen Stakeholder?

Mit diesen offenen Fragestellungen gilt es die unterschiedlichen Akteure angemessen zu befragen. So können Differenzen schon in der Orientierung sichtbar werden, die evtl. bestimmend für den Verlauf sind.

## 3.2 Methode

Im Kapitel 5.5 wird der Prozess der Schärfung der Fragestellung skizziert. Dies entspricht auch den Anforderungen der von der Projektleitung gewünschten „Partizipativen Evaluation". Partizipative Evaluation steht nicht für bestimmte Methoden oder Herangehensweisen (vgl. Caspari 2006, S. 383), sondern für eine bestimmte Perspektive. Im Zentrum steht dabei ein Höchstmaß an Teilhabe und Transparenz. „Das wesentliche Augenmerk von Evaluation liegt [...] auf der Einbeziehung möglichst vieler Stakeholder." (Ulrich, Wenzel 2004, S. 35) Fortlaufende Feedbackschleifen bestimmen den Evaluationsprozess. „Unerlässlich ist, dass die erhobenen Daten und die aus ihnen gezogenen Schlussfolgerungen immer wieder in den Aushandlungsprozess der unterschiedlichen Stakeholder gebracht werden." (Ulrich, Wenzel 2004, S. 37) Evaluationsgegenstände, -ziele und -methoden werden nicht gesetzt, sondern immer wieder mit möglichst vielen Stakeholdern ausgehandelt. Dies ändert auch die Rolle des Evaluators in die Richtung einer Moderation. Evaluation wird so demokratisiert, rückt den Prozess in den Vordergrund und macht die Ergebnisse umgehend den Beteiligten deutlich. Das Ziel einer fortlaufenden Optimierung des Projektes und der Begriff der formativen Evaluation wird so konsequent umgesetzt. Der grundsätzliche Nachteil einer Evaluation, dass ihre Berichte für das Projekt immer zu spät kommen, kann durch die fortlaufenden Rückmeldungen und Gestaltung durch die Stakeholder entkräftet werden.

Stakeholder in MUS-E Modellschule sind u. a. die Projektleitung, die Teilnehmerinnen des Qualitätszirkels, die Koordinatorinnen, aber auch die Schulleitungen, die Künstlerinnen und die Kollegien. Mit der Projektleitung wurden die Ziele und die einzelnen Schritte abgestimmt. Auch im Qualitätszirkel wurde die Evaluation in ihrer Ausrichtung und Methode diskutiert und die Kritiken und Anregungen wurden integriert. Alle anderen Stakeholder konnten nicht direkt gestaltend in den Ablauf der Evaluation eingreifen. Sie hatten in den Interviews ausführlich die Möglichkeit, ihre Perspektive darzustellen. Mit ihren Inhalten nahmen sie so auch Einfluss auf die Fortentwicklung der Evaluation. Dies ist aber keine tatsächliche Partizipation. Es war mir im vor-

gegebenen Zeitraum nicht möglich, tatsächlich einen gemeinsamen Evaluationsprozess über alle mögliche Stakholder zu moderieren.

„Evaluation ist eine wissenschaftsbasierte Dienstleistung (wie Organisationsentwicklung, Supervision, Controlling ...), die insbesondere immaterielle Gegenstände (wie Bildung, Soziale Arbeit, Öffentlichkeitsarbeit ...) unabhängig, systematisch und datengestützt beschreibt und bewertet, sodass Beteiligte und Betroffene (Auftraggebende und andere Stakeholder) die erzeugten Ergebnisse für ausgewiesene Zwecke (Wissensmanagement, Rechenschaftslegung, Entscheidungsfindung, Optimierung) nutzen können." (Beywl 2006, S. 95)

Eine „wissenschaftliche Dienstleistung" bedarf einer wissenschaftlichen Methode, die den Projektanforderungen angemessen ist. Die Anforderungen an die Offenheit, aber auch die Prozessorientierung zwingen geradezu zur Anwendung qualitativer Methoden. Sie bieten die notwendigen Möglichkeiten Unterschiede wahrzunehmen und soziale Phänomene zu erkunden.

Die teilnehmende Beobachtung ist eine angewandte qualitative Methode. Wie Bachmann anschaulisch schreibt: „Will man etwas über andere Menschen herausfinden, geht man einfach zu ihnen hin, bleibt eine Weile, macht das mit, was diese Menschen dort normalerweise treiben, und lernt sie so durch eigene Erfahrung besser kennen." (Bachmann 2002, S. 323) In der Teilnahme einer Fortbildung und einer Aufführungsveranstaltung konnte ich diese Methode anwenden. Auch Textanalysen kamen insbesondere in der Bearbeitung der konzeptuellen Perspektive zum tragen. Viel wichtiger für die Evaluation waren aber die Einzelinterviews mit den Akteuren.

Qualitative Interviews zeichnen sich gegenüber quantitativ orientierten Herangehensweisen in Umkehrung der Expertenposition aus. In standardisierten Fragebogen werden auf der Basis eines Expertenwissen Antworten zur Auswahl angeboten. In qualitativen Interviews ist die interviewte Person die Expertin. Diese Interviewpartnerin hat gegenüber dem Evaluator den großen Vorteil, viel enger im Projekt involviert zu sein. Sie konstruiert entsprechend ihren Erfahrungen eine Wirklichkeit, die wiederum das Projekt mitgestaltet. In der Rekonstruktion dieser Konstruktion liegt die Möglichkeit, an dem Wissen der Interviewpartnerinnen teilzuhaben (vgl. Bohnsack 2008, S. 129; Diedrich 2003, S. 37;Peez 2005, S. 9).

In den so genannten Experteninterviews steht das inhaltliche Wissen der Experten im Vordergrund. Experten werden hier primär als Personen angesehen, „die über einen privilegierten Zugang zu Informationen" verfügen (Liebold, Trinczek 2002, S. 38). Meist wird versucht mit Leitfadeninterviews an dieses Wissen zu gelangen. So wird v.a. die theoretisch-argumentative Dimension der Wirklichkeitskonstruktion aktiviert. Die Personen konzentrieren sich auf Erklärungen, Kausalzusammenhänge, Plausibilitäten und den unterstellten Erwartungen des Interviewers. Diese Informationen sind aber in der Erkundung neuer Zusammenhänge zweitrangig. „Erst die narrativen Text- sorten [eröffnen] uns den Zugang zur existenziellen Ebene der Handlungspraxis und den darin implizierten fundamentalen Voraussetzungen der Identitäts- und Biographiekonstruktion mit den dazugehörigen Werthaltungen." (Bohnsack 2006, S. 144) Die Empirie stützt sich demzufolge auf narrative Interviews, die in den 70er Jahren von Fritz Schütze konzipiert wurden (vgl. Holtgrewe 2002, S. 73).

Wie bei der Setzung der Evaluationsziele ist auch in diesen Interviews eine sehr offene Haltung wichtig. Um nicht zu direktiv zu sein, muss ich meine Fragen nach dem Rollenverständnis, nach den Vorstellungen, wie die Veränderung funktionieren kann, und nach der Bedeutung des künstlerischen sehr vorsichtig einsetzen. Die Interviewpartnerin erhält die Gelegenheit, in ihrer Stegreiferzählung ihre Wirklichkeit mit allen Inplausibiltäten und Eigenheiten zu präsentieren (vgl. Schütze 1987, S. 255). Nach einem „Warming up" versuche ich der Partnerin für ihre Narration möglichst viel Raum zu geben. Durch entsprechende Signale fungiert der Interviewer v.a. als „Narrationsanimator". So kann sich eine Dynamik entwickeln, in der die Expertin einen Zugang zu ihrer Wirklichkeit erlaubt. Erst auf dieser Basis ist es sinnvoll, auch argumentative Dimensionen abzufragen. In jedem Interview gibt es demzufolge das Spannungsfeld zwischen Offenheit und Zielorientierung. Die Offenheit hat Vorrang und die eigenen Ziele kommen gegen Ende zum Zuge. Im Sinne einer Partizipation haben somit die Interviewpartnerinnen zumindest in den Interviews die Möglichkeit mitzugestalten. Mir ist es sehr wichtig, dass sie auch einen Nutzen für sich aus dem Interview ziehen können. Wenn eine Interviewpartnerin also bemerkt, dass sie das Gefühl habe, eine kostenlose „Supervisionsstunde" erhalten zu haben, so ist das in diesem Sinne eine Bestätigung für die Qualität des Verfahrens.

Qualitative Verfahren schauen auf das Neue, auf das Detail, auf die Gemeinsamkeiten und auf die Unterschiede. All diese Aspekte können beschrieben werden. Es können aber keine quantifizierbare Aussagen getroffen werden und aus den Einzelaussagen können keine repräsentativen Aussagen abgeleitet werden. Ob ein bestimmtes Phänomen die ganze Schule, die Mehrheit der Lehrkräfte oder gar das ganze Projekt charakterisiert, kann nicht belegt werden. Es ist nur möglich, durch die Auswahl von Interviewpartnerinnen oder durch Nachfragen Aussagen zu kontrastieren, also von anderen Phänomenen abzugrenzen.

### 3.2.1 Umsetzung

In der Auswahl der Interviewpartnerinnen geht es daher darum, die vermutete Breite an Informationen abzudecken.

- Von der Projektleitung wurden dementsprechend vier Schulen ausgewählt.
- An diesen Schulen habe ich insgesamt 22 Interviews durchgeführt: vier Personen der Schulleitung, vier künstlerische Projektleiterinnen, vier pädagogische Projektleiterinnen und zehn Lehrerinnen.

Für die Empirie können drei Akteursgruppen zusammengefasst werden:

- die Leitung des Gesamtprojektes durch die Yehudi Menuhin Stiftung,
- die Leitung an den jeweiligen Schulen durch die Schulleitung, die künstlerische Projektleitung (KPL) und die pädagogische Projektleitung (PPL) und
- das Kollegium.

Die Interviewpartnerinnen auf der Ebene der Leitung waren durch ihre Funktion bestimmt. Die Auswahl der Partnerinnen aus dem Kollegium wurde meist von der Schulleitung festgelegt. Inwieweit die Personen delegiert wurden oder ein eigenes Interesse hatten, kann

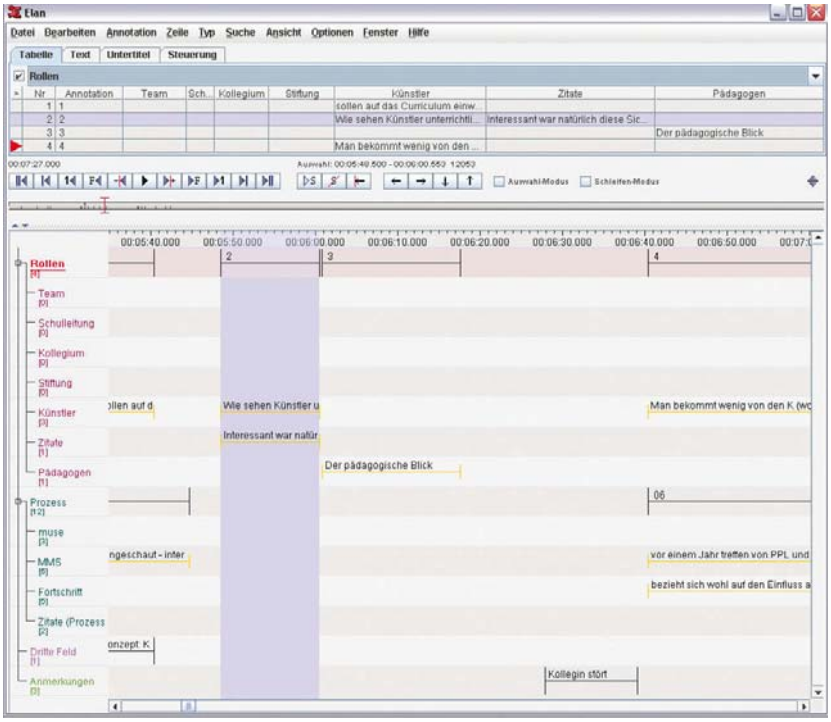



*Abbildung 2: Annotationsprogram ‚Elan*

ich nicht mit Bestimmtheit sagen. Auch hier war es mir wichtig, mit Personen zu sprechen, die eine unterschiedliche Perspektive innehaben. So war ich interes-

| Sep - Nov 07 | Dez 07 - Jan 08 | Feb - März 08 | April - Juni 08 |
|---|---|---|---|
| Phase 1 | Phase 2 | Phase 3 | Phase 4 |

Entsprechend dieser Gruppen gliederte sich die Erhebung und Auswertung in Phasen mit besonderen Schwerpunkten.

- Phase 1: Einarbeitung in das Projekt, Gespräche mit der Projektleitung, Textanalyse der Veröffentlichungen, Teilnahme an der Tagung „Curriculum des Unwägbaren".
- Phase 2: Interviews mit den jeweiligen Schulleitungen der vier Schulen, mit der künstlerischen und der pädagogischen Projektleitung; Teilnahme an zwei Veranstaltungen; Fallanalysen und erste Typenbildung; Erstellung des Zwischenberichtes.
- Phase 3: Interviews mit den Lehrkräften und verstärkt komparative Analysen.
- Phase 4: Noch fehlende Interviews wurden durchgeführt, die Auswertung wurde intensiviert und die Ergebnispräsentation im Endbericht erstellt.

siert an Lehrkräften, die engagiert im Projekt tätig sind, aber auch an eher distanzierten Personen.

Die Interviews wurden möglichst in einem ruhigen Raum durchgeführt und dauerten ca. eine bis zwei Stunden.

Die aufgenommenen Interviews wurden grob segmentiert und anschließend codiert. Dies geschieht mit Hilfe des Annotationsprogramms „Elan". Der große Vorteil besteht darin, dass direkt mit der Audiodatei gearbeitet werden kann und die zeitraubende Transkription nur noch zur Zitation notwendig ist.

Es können auf verschiedenen Ebene Kategorien entwickelt und Interviewpassagen zugeordnet werden. Die Kategorien können dabei immer weiter verfeinert werden. Diese Codierung hilft in der Kontrastierung der komparativen Analyse (vgl. Nentwig-Gesemann 2006, S. 168).

## 3.3 Ergebnispräsentation

Kuckartz et al. schreiben über die Ergebnispräsentation einer qualitativen Evaluation:

*„Für den Evaluationsbericht bietet es sich an, die Ergebnisse zusammenzufassen und zu verdichten und zwar im Hinblick auf die eingangs festgelegten Evaluationsziele" (Kuckartz et al. 2007, S. 50)*

Entgegen dieser eindeutigen Position meint Peez:

*„Eines der bisher ungelösten Probleme qualitativer Forschung [...] ist die Darstellung von Ergebnissen und der Prozesse, die zu ihnen geführt haben." (Peez 2005, S. 11)*

Ein Projekt und eine dieses Projekt begleitende Evaluation zeichnet sich durch Komplexität aus. Es gibt keine eindeutige lineare Struktur. Vielmehr bestimmen langwierige und verschlungene Interpretationswege den Prozess. Selbst das Ziel und die Fragestellung haben sich verändert. Dies ist kein Fehler der Evaluationsmethode, sondern eine Methode, angemessen auf Änderungen im Projekt zu reagieren.

Ein Bericht ist demgegenüber linear aufgebaut und durch eine möglichst klare Gliederung strukturiert. Dem von Bewegung, dem nicht Greifbaren, dem Verworrenen und dem Prozesshaften bestimmten Bereich der begleitenden Evaluation wird jetzt der durch Struktur geprägte Bereich gegenübergestellt. Viel von dem Prozess geht in dieser Perspektive verloren. Dafür wird in der Ordnung eine Qualität gewonnen, die man vielleicht Klarheit nennen kann. Diese Klarheit ist aber trügerisch, wenn man sie isoliert von dem im Bericht nicht Ausdrückbaren betrachtet. Der Bericht ist ein verzerrtes Spiegelbild des Prozesses. Die Ergebnisse der Evaluation stehen nicht am Ende dieses Berichtes, sondern der Bericht selbst mit seinen Beschreibungen ist in diesem Sinne das Ergebnis.

Etwas weniger bildhaft kann man auch sagen: Der Bericht ist eine Dokumentation der formativen Evaluation. Wie schon gesagt dokumentiert dieser Bericht nicht im Allgemeinen das Projekt mit seinen ganzen Facetten. Diese Dokumentation wird an anderer Stelle geleistet. Es wird die evaluatorische Perspektive dokumentiert.

Ich habe in den zehn Monaten sehr vielfältige und intensive Erfahrungen gemacht. Es gab sehr viel Neues für mich zu entdecken. Künstlerinnen als Projektleiterinnen in Schulen einzusetzen, ist ein gewagtes und spannendes Unternehmen. Diese Spannungen sind gewollt und drücken sich in vielfältigen Aspekten mal konstruktiv, mal weniger konstruktiv aus. In meiner Auseinandersetzung mit der Thematik, aber v.a. in dem Kontakt mit den Beteiligten habe ich sehr viel gelernt bzw. reichhaltige ‚Daten' erhalten. Ein Endbericht kann nur einen kleinen Ausschnitt davon wiedergeben. Die Auswahl gilt inhaltlich, aber auch in Bezug auf die Menschen, die zu Wort kommen werden.

- Ich werde mich auf die Beziehung zwischen den Lehrkräften und den Künstlerinnen (insbesondere der Künstlerischen Projektleitung, KPL) fokussieren. Zum Beispiel die wichtige und schwierige Rolle der Pädagogischen Projektleitung (PPL) wird nur am Rande thematisiert. Ähnliches gilt auch für die Schulleitung.

- Der primäre Adressat dieses Berichtes ist die Projektleitung. Insbesondere auf Grund der Netzwerktreffen, aber auch durch Kontakte in gemeinsamen Arbeitgruppen, sind hier Sichtweisen der schulischen Leitungsebene weitgehend bekannt. Ich werde daher dem Kollegium durch Zitate mehr Raum geben als der Leitungsebene.

- Inhaltlich steht die Veränderung im Vordergrund. Sie ist zentrales Ziel des Projektes. Aus verschiedenen Perspektiven werde ich diesen Prozess und die Vorstellungen von demselben beleuchten.

Ohne die Quantifizierung gibt es entsprechend der qualitativen Methode natürlich auch keine zahlenbasierte Grafiken. Auch die der Messbarkeit dienenden „Indikatoren" können hier ihre Funktion nicht übernehmen. Im Zentrum der Darstellung stehen vielmehr Beschreibungen. Indikatoren sind hier allenfalls Kategorien, die die Beschreibung unterstützen sollen.

Die Einzelinterviews legen es nahe, die Daten einer Fallanalyse zu unterziehen und als Fallrekonstruktion darzustellen. Nicht verallgemeinerbare Aussagen sondern die spezifischen Elemente des Falles können so herausgearbeitet werden. Dies hat zwei Vorteile. Zum einen kann die Welt dieser Person mit ihrer Sinnstruktur stimmig dargestellt werden. Es wird ein Zusammenhang in der Person hergestellt. Zum anderen wird so der nächste analytische Schritt zur Typisierung fundiert und nachvollziehbar. Es wird auf dieser Basis deutlicher, welche Elemente wie kontrastiert und verallgemeinert wurden (vgl. „Die Auswertung auf drei Erkenntnisebenen" Diedrich 2003, S. 44–45).

Es gibt aber auch zwei gewichtige Nachteile:

- Die Einzelfallanalyse ist sehr arbeits bzw. zeitaufwändig.

- Durch die konkrete Darstellung der spezifischen Aspekte ist es im Rahmen dieses Projektes unmöglich, die zugesagte Anonymität zu gewährleisten.

Aus diesen Gründen werde ich von der Rekonstruktion der Einzelfälle absehen.

Stattdessen steht in diesem Bericht nicht die Beschreibung anhand einzelner Personen im Vordergrund, sondern anhand bestimmter Kategorien. Es werden typische Zusammenhänge konstruiert und losgelöst von den Einzelfällen als Typen bzw. Modelle dargestellt. So kann ein typischer Umgang mit künstlerischen Strategien dargestellt werden, der in sich schlüssig ist, so aber nicht bei einer Person vorkommt. Typen können nicht mit Personen identifiziert werden, aber sie können auch nicht von ihnen losgelöst werden. Sie abstrahieren bestimmte Aspekte von Personen und verallgemeinern in diesem Sinne. Die so konstruierten Zusammenhänge können die Orientierung unterstützen. Innerhalb der Typen wird immer wieder in Form von Zitaten Bezug auf Personen genommen. Ohne zuvor dargestellte Fallanalysen kommen diesen Zitaten eher illustrative Bedeutungen zu. Sie können die Typisierung nicht belegen. Dieses methodische Manko muss ich auf Grund der Zeitknappheit eingehen.

Die Evaluation ist als externe Evaluation konzipiert. Die projektinternen orientierenden Referenzmodellen werden nicht einfach übernommen, sondern durch eigene ergänzt. Aufgabe der Evaluation ist es, Modelle anzubieten, die nicht mit den internen übereinstimmen, sondern irritieren, provozieren und vielleicht sogar stören. Trotz dieser Distanz zu den projektinternen Modellen müssen sie Anknüpfungspunkte bieten.

Diese Modelle sind Angebote, die eigene Orientierung zu schärfen. Es werden Modelle u.a. aus soziologischer, therapeutischer und biologischer Perspektive entwickelt bzw. präsentiert. Es besteht so die Möglichkeit in der Auseinandersetzung mit diesen Aussagen die eigene Verortung zu präzisieren und somit die Entwicklung des Projektes voranzutreiben.

### 3.3.1 Übersicht

Der Bericht konzentriert sich darauf, verschiedene Perspektiven darzustellen und aufeinander zu beziehen. Insbesondere die Vielfalt mit ihren unterschiedlichen Grenzen und Möglichkeiten kommen so zur Geltung. Indem ich sie dann in Beziehung setze, werden die Potenziale und die Beschränkungen für das Gesamtprojekt deutlicher. Die Beschreibungen sind so formuliert, dass sich Bewertungen selber ableiten lassen, ohne immer explizit benannt werden zu müssen. Der Bericht ist folgendermaßen aufgebaut.

- Möglichkeitenraum: In dem Projekt MUS-E Modellschule wird die Erprobungsphase von mir evaluiert. In dem Kapitel 5 wird diese Phase anhand von Spannungsfeldern umrissen.
- Veränderungsmodelle: Die auf konzeptueller Ebene zum tragen kommenden Modelle der Veränderung sind für die Ausrichtung des Gesamtprojektes von elementarer Bedeutung. Sie werden typisiert voneinander abgegrenzt. Anhand dieser Modelle wird auch der Prozess zum letztlich bestimmenden Fokus des Projektes und der Evaluation dargestellt.
- Entfaltung: Zentrales Ziel des Projektes ist ein Veränderungsprozess auf der Seite der Lehrkräfte. Auf der Basis des geschärften Fokuses wird dieser Prozess aus der Perspektive der Lehrkräfte ebenfalls typisiert dargestellt.
- Begleitung: Trotz aller Gemeinsamkeiten in der Begleitung des Veränderungsprozesses gibt es auch wichtige Unterschiede. Die verschiedenen Funktionen innerhalb der Begleitung werden kurz beschrieben und ebenfalls durch eine typisierte Darstellung ergänzt.
- Gelingensbedingungen: Aus den verschiedenen Perspektiven werden als für den Prozess förderlich angesehene Bedingungen dargestellt und diskutiert. Hinzu kommen ausgewählte externe Positionen. Zusammenfassend werden am Ende die wichtigsten Punkte aufgeführt, bewertet und diskutiert.

- Empfehlungen: Im letzten Kapitel geht es um den Blick nach vorne. Es werden Aussagen getroffen, die über die Erprobungsphase hinausweisen und für die Planung weiterer Phasen handlungsleitend sein können.

# 4. Möglichkeitenraum - Tragende Spannungen

Die Erprobungsphase hat keine starre Struktur. Vielmehr wurde ein Möglichkeitenraum gestaltet, in dem die Akteure die konzeptuellen Eckpunkte mit großen Freiräumen gestalten können. Welche konkreten Themen sich die Schulen geben, ob sie gemeinsame Kunstprojekte angehen oder Fortbildungen machen, liegt in der Verantwortung der einzelnen Projektschulen. Durch das Konzept werden Eckpunkte genannt und die Leitungspersonen werden entsprechend begleitet. Die Offenheit ist aber Teil des Konzeptes. Es geht darum, den einzelnen Schulen nicht nur eine breite Variation, sondern auch eine Entwicklung in der Projektgestaltung zu ermöglichen.

Die Eckpunkte erscheinen als Pole von Spannungsfeldern. Widersprüche und Widerstände innerhalb dieser Felder gelten nicht als destruktives Problem, sondern als zu nutzende Chance. Im Folgenden beschreibe ich kurz drei dieser Spannungsfelder. Sie sind wichtige Koordinaten, um das Projekt zu verstehen. Sie deuten aber auch auf die Stellschrauben, mit deren Hilfe das Projekt modifiziert werden kann.

## 4.1 Unwägbares Curriculum

*„Ein Curriculum des Unwägbaren bedeutet, einen Widerspruch in den Kernsektor von Schule zu integrieren." (Kneip 2006, S. 11)*

Der wichtigste und immer wieder auch offen ausgesprochene Gegensatz im Projekt ist der von Pädagogik bzw. Schule und Kunst. Diese Anordnung wird häufig genutzt und wird hier nicht näher beschrieben. Nur ein paar Stichpunkte, die die Pole charakterisieren: Die Schule bzw. die Pädagogik gilt als

Pädagogik ⟷ Kunst

das Dominante. Diese Seite gilt es zu bearbeiten. Die Kunst bzw. das Künstlerische gilt als das (Schul-) Fremde, das von Außen kommende. Schule wird eher als von Strukturen bestimmt gesehen: Hier herrscht die Quantität, das Messen, das Curriculum. Demgegenüber steht die Kunst mit ihrem intuitiven Zugang zur Welt, orientiert an Qualität und Bewegung. Beide Seiten werden oft polarisiert gedacht: die Strukturorientierung erscheint als Starre, die Beweglichkeit der Kunst als Freiheit.

Die Nutzung des Begriffs der Kunst wird nach wie vor im Projekt diskutiert. Es geht dabei darum, spezifische definitorische Merkmale herauszuarbeiten. Knill geht einen ähnlichen Weg: „Auch soll sich der Begriff 'künstlerisch' vom Modebegriff 'kreativ' absetzen, weil beispielsweise auch die Innovation bei der Entwicklung von Waffen 'kreativ' genannt werden könnte, während beim Wort 'künstlerisch' noch ein wenig von dem 'Ungeplanten', 'Überraschenden' und 'Zweckfreien' des sich zeigenden Werkes mitschwingt, ohne dass gleich der große Begriff 'Kunst' bemüht wird." (Knill 2004, S. 273)

Im Kern geht es im Projekt darum, beide Seiten in eine konstruktive Interaktion zu bringen. Die Rollen beider Seiten sind in diesem sehr unterschiedlich. So ist eine Veränderung der künstlerischen Seite nicht intendiert.

Die Interaktion beider Seiten wird z.B. mit dem Begriff des „Curriculum des Unwägbaren" ausgedrückt. In diesem Spannungsfeld findet das Projekt statt, aber dieses Spannungsfeld gilt es auch zu entspannen („ästhetisches Lernfeld"). Eine strukturierte Bewegung kann somit als Ziel benannt werden.

## 4.2 Nahe Fremdheit

MUS-E gilt auf Grund der Bedeutung für die Schülerinnen als erfolgreich, aber an der Schule als nicht nachhaltig. Was liegt näher, als die künstlerische Arbeit auf die Multiplikatoren der Schule, die Lehrerinnen, zu beziehen, hier erfolgreiche Arbeit zu machen und somit Nachhaltigkeit zu schaffen?

Motto: Nachhaltigkeit durch Transfer künstlerischer Merkmale.

Dieser scheinbar kleine konzeptionelle Schritt hat kaum zu überschätzende Auswirkungen auf die Struktur der Arbeit vor Ort. Anhand der Kategorien „Nähe" und „Distanz" werden die Unterschiede grob skizziert.

In MUS-E sollen die Künstlerinnen in die Schule gehen, ohne ein Teil von ihr zu werden. Da, wo MUS-E

gut funktioniert, gelingt es den Künstlerinnen, in die Schule zu gehen und trotzdem ihr fremd zu bleiben. Sie werden nicht von dem System Schule aufgesogen bzw. unterliegen keinem Anpassungszwang. Sie behalten ihr schulfremdes künstlerisches Profil und arbeiten mit den Kindern. Der Trick, warum diese schwierige Konstellation funktioniert, besteht darin, dass sie nicht mit SchülerInnen (Teilnehmerinnen des Systems Schule) arbeiten, sondern eben mit Kindern. Zentrale Strukturmerkmale der Schule wie die Notenvergabe und die Orientierung am Curriculum sind in diesen Beziehungen irrelevant. Auch wenn die MUS-E Stunden an der Schule stattfinden und die Lehrerin anwesend ist, gelten hier eben nicht die Kommunikationsformen der Schule, sondern die der Kunst. Die MUS-E Stunden sind somit auch nicht von Fremdheit der Künstlerin geprägt, sondern von Nähe. Wenn die Lehrerin den Systemwechsel mitmacht, wird auch sie der Künstlerin nicht mehr fremd gegenüberstehen.

Anders ausgedrückt: Künstlerin, Lehrerin und Kinder befinden sich in der MUS-E Stunde in einer gemeinsamen Welt, in der sie sich verstehen und die grundlegende Fremdheit aufgehoben ist. Gelingende MUS-E Stunden finden nicht im System Schule statt, sondern konstruieren ein eigenes System, zu der die Schule als die ihr fremde Umwelt fungiert.

Nähe und Distanz bzw. Vertrautheit und Fremdheit werden aufgespalten bzw. auf zwei Bereiche bezogen: Fremdheit der Künstlerinnen gegenüber dem System Schule und Vertrautheit in den MUS-E Stunden in Bezug auf die Kinder und Erwachsenen. Da wo diese Spaltung von den Akteuren getragen wird, kann MUS-E gelingen: im Bereich der Nähe kann etwas in Bewegung kommen und die Fremdheit stabilisiert die umgebenden Strukturen.

Aus dieser Situation ergeben sich die grundlegenden Rollen:

- Die YMSD tritt als Anwältin der Kunst und der Künstlerinnen und somit der MUS-E Stunden auf.
- Die Künstlerinnen müssen die Grenzen ihrer Nische nach außen stabilisieren und können innerhalb derselben Kunst zu machen.
- Die Schule räumt den Künstlerinnen einen Freiraum ein und bekommt ein „exotisches Bonbon" bzw. die Möglichkeit sich zu profilieren.
- Die Lehrerinnen machen als Lehrerin Platz und bekommen somit die Chance, einen künstlerischen Prozess mitzuerleben oder zu beobachten.
- Die Schülerinnen bekommen die Chance, innerhalb der Schule das System Schule zu verlassen. Anknüpfend an ihre Spielkompetenz können sie künstlerisch tätig sein.

Gerade das, was vorher als fremd abgespalten wurde, steht in MUS-E Modellschule im Zentrum. Wenn man das erfolgreiche MUS-E Konzept auf die Arbeit mit dem Kollegium

Nähe, Vertrautheit ⟵⟶ Distanz, Fremdheit

übertragen würde, hieße dies, die Lehrerinnen in das System Kunst zu führen. Dies würde bedeuten, dass innerhalb dieses Systems die Fremdheit aufgehoben wäre, aber auch, dass die Schule hier ohne Bedeutung wäre.

MUS-E ist in diesem Sinn kein Modell für MUS-E Modellschule. In MUS-E Modellschule wird daher die zentrale Gelingensbedingung von MUS-E aufgehoben: Fremdheit und Nähe sollen hier zusammenkommen.

*„Der fremde Blick auf Vertrautes -das ist ein entscheidendes Merkmal der künstlerischen Arbeit in der Modellschule. Das Fremde entsteht durch den fremden, künstlerischen Blick, aber nicht alleine in der Distanz. Er besteht vielmehr in der Annäherung an die Menschen." (Kneip 23. Mai 2007, S. 4)*

Diese Sätze definieren nur scheinbar die Arbeit in der Modellschule. Sie umreißen vielmehr das Feld, in dem eine Definition zu suchen ist. Auf Grund dieser dialektischen Konstruktion gibt es innerhalb dieses Feldes keine eindeutig richtige Position! Die Suche derselben gestaltet sich an jeder Schule neu und anders.

*Sehr ähnliche Widersprüche zwischen Fremdheit und Vertrautheit werden auch in anderen Professionen immer wieder thematisiert. Dies gilt z.B. für die qualitative Sozialforschung, in der der Kontakt als sehr wichtig angesehen wird und gleichzeitig die Distanz immer wieder hergestellt werden muss. Auch in der Ethnologie ist dieser Blick des Fremden geradezu konstituierend. Aber auch in der Psychotherapie ist dies Thema von zentraler Bedeutung (vgl. z.B. Psychoanalyse und Abstinenz). Im Konstruktivismus und der Systemtheorie wird dies mit den Kategorien der ‚Beobachtung' und des ‚Blinden Flecks' bearbeitet.*

Aus der veränderten Struktur ergeben sich auch neue Rollen:

- Die YMSD ist jetzt nicht mehr primär Anwältin der Kunst, sondern fördert einen Veränderungsprozess an Schulen, der auch von Künstlerinnen getragen wird. Ihr kommen mehr moderierende und beratende Funktionen zu.
- Es gibt jetzt die Funktion der künstlerischen Projektleitung (KPL), die von einer Künstlerin ausgefüllt

werden soll. „Anders als in den regulären MUS-E Stunden oder anderen künstlerischen Angeboten, wo Künstler in der Regel Gast an der Schule sind, haben sie hier den Auftrag, mit ihren Werkzeugen den schulischen Alltag neu zu gestalten." (Kneip 2007, S. 11) In dieser Rolle zeigt sich der angesprochene Widerspruch am deutlichsten. Sie sind schulfremd, sollen es auch bleiben, aber sich gleichzeitig ihr annähern und die Veränderung gestalten. Wichtig ist dabei, dass sie die ästhetische Perspektive nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch (Kunst der Vermittlung) ausdrücken sollen.

- Eine Person aus dem Kollegium übernimmt die Rolle der pädagogischen Projektleitung (PPL). Die Aufgabe dieser Person besteht primär in der Vermittlung zwischen den beiden Welten. Die Ideen und Vorhaben der KPL werden von der PPL mit der schulischen Realität abgeglichen und ins Kollegium getragen. Sie erlebt die Konfrontation mit dem Fremden in der Person der Künstlerin am deutlichsten. Sie steht vor der ähnlichen Aufgabe wie die Künstlerin: dem eigenen Profil treu zu bleiben (also fremd zu sein) und gleichzeitig mit der Künstlerin zu kommunizieren.

- Die Schule, getragen von der Schulleitung und dem Kollegium, befindet sich in dem Maße in einem Veränderungsprozess, indem sie die künstlerische Perspektive als fremden Eindruck zulässt. Ihr kommt die Aufgabe zu, die Irritationen durch die Kunst anzunehmen, sich zu öffnen und bestehende Strukturen zu hinterfragen. In der Interaktion mit der Kunst muss sie ihren Weg finden, diese in die eigene Struktur zu integrieren.

- Die Schülerinnen sind nur noch mittelbar bzw. als letztendliche Adressatinnen von Bedeutung.

## 4.3 Zielorientierte Offenheit

Mit der nachhaltigen Implementierung künstlerischer Haltungen und Strategien wird ein klares Ziel für MUS-E Modellschule formuliert. Es gibt einen Zeitrahmen und es werden Ressourcen und Methoden zur Umsetzung benannt. Insbesondere sollen Künstlerinnen mit ihren Inhalten und Methoden einen Prozess mitsteuern, der zur gewünschten Integration führen soll. MUS-E Modellschule ist als ein Projekt konzipiert.

Und trotzdem:

*„[...] die Künste sollten von der Intention her zweckfrei bleiben und nicht ‚in Dienst gestellt' werden, damit sie ihre originäre Kraft bewahren." (Kneip 23. Mai 2007, S. 6–7) „Die Künste haben Wirkung, die die Schule nutzen kann, aber instrumentalisieren für konkrete Problemlösungen darf man sie nicht." (Kneip 2007a, S. 7–8)*

Die „ungerichtete Qualität" der Künstlerinnen wird zur Lösung des Problems der fehlenden Nachhaltigkeit eingesetzt. Dies ist ein weiteres Spannungsfeld, in dem MUS-E Modellschule konstruiert ist. Wenn Künstlerinnen in einem zielgerichteten

Zielorientierung ⟷ Ergebnisoffenheit

Problemlösungsprozess ihre originäre Qualität verlieren, können sie nicht als solche in der Steuerung des Prozesses eingesetzt werden.

MUS-E Modellschule ist nicht als ein Experiment mit prinzipiell offenem Ende konstruiert, sondern als Projekt und trotzdem sind beide Elemente vertreten.

# 5. Veränderungsmodelle

Veränderungen stehen im Zentrum des Projektes. In dem mir vorliegenden Konzept des Projektes werden Ziele formuliert und Akteure benannt. Aber es gibt keine klaren Aussagen, auf Grund welcher Annahmen und orientiert an welchem Modell die gewünschten Veränderungen stattfinden sollen. Vielmehr erscheint auch dieses Thema als Entwicklung der „Kunst der Vermittlung" Teil der Erprobungsphase. Was für ein Veränderungsmodell ist der Schulentwicklung aber auch einer künstlerischen Perspektive angemessen? Wie kann der Transfer von künstlerischen Strategien und Haltungen beschrieben werden?

In diesem Kapitel geht es darum, Modelle zu kontrastieren. Dies sind Konstruktionen, die so in der Realität nicht vorkommen, die aber verschiedene Perspektiven herausarbeiten. Dies geschieht auf der Basis von Textanalysen aus dem Umfeld der Projektleitung und Äußerungen z.B. aus dem Qualitätszirkel. Entsprechend dem Möglichkeitenraum der Erprobung gibt es zahlreiche Aussagen, die in Richtung verschiedener Modelle interpretiert werden können. Es geht nicht darum, Widersprüche zwischen den Aussagen aufzuzeigen, sondern diese vielmehr zu orientierungsstiftenden Modellen zu strukturieren. Diese Modelle können gerade in der Reflexion und somit der Weiterentwicklung der „Kunst der Vermittlung" genutzt werden.

Es werden drei Modelle nebeneinandergestellt, die jeweils verschiedene Merkmale eines sozialen Veränderungsprozesses ausarbeiten. Ergänzt werden diese Modelle um ein viertes Modell, das aber wahrscheinlich im Projekt keine besondere Rolle spielt. Abschließend wird auf der Basis dieser Modelle der Prozess zum bestimmenden Fokus der Evaluation charakterisiert.

## 5.1 Imitation

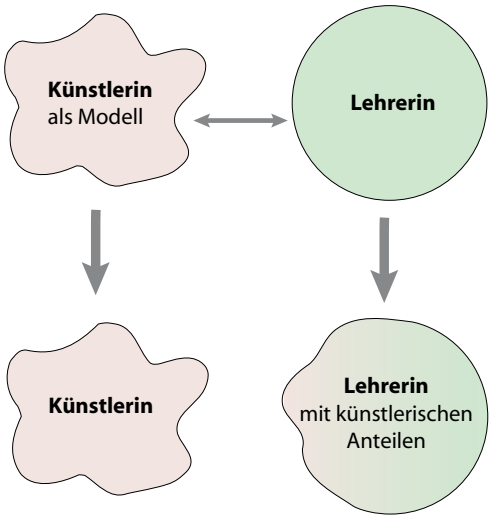
Der Veränderungsprozess wird häufig als ein imitierendes Lernen des Lehrpersonals von den Künstlerinnen verstanden.

Entsprechend dem Modell der Imitation können die Schulen und das Lehrpersonal bestimmten Aufgaben und Zielen nicht gerecht werden.

Ihnen fehlen Kompetenzen, Haltungen, Strategien usw.

Vieles von dem, was den Lehrerinnen fehlt, wird bei den Künstlerinnen verortet. Sie gelten als fehler-, intuitions- und prozessorientiert. Diese Merkmale werden als „künstlerische Strategien" und „künstlerische Haltungen" benannt. Sinn des Veränderungsprozesses ist es, dass die Lehrerinnen möglichst viele künstlerische Merkmale übernehmen. In diesem Sinn ist auch die Ausgangsfragestellung für die Evaluation zu verstehen (vgl. Kap. 3.1).

Die künstlerische Perspektive wird als Vorbild für die Lehrerinnen genommen. Lehrerinnen sollen etwas Künstlerisches lernen bzw. lernen „künstlerischer" zu werden.




Aus diesem Modell ergeben sich viele Fragen, die immer wieder auftreten:

- Was genau ist das Künstlerische? Wie kann es definiert und vermittelt werden?
- Werden die Lehrerinnen in dem Projekt „etwas künstlerisch"?
- Können sie allenfalls eine „gute Coverband" werden? Usw.

Die künstlerischen Strategien und Haltungen sollen vermittelt werden. Diese werden aber nicht genau definiert. Stattdessen wird auf das Vorbild „Künstler" verwiesen. Implizit wird davon ausgegangen, dass in der Person des Künstlers, diese Merkmale zum Ausdruck kommen und vermittelt werden.

Der Künstler soll als Modell „wirken". Dies ist eine sehr lineare Vorstellung von Veränderung. Die Rollen des Lehrenden und des Lernenden sind klar verteilt. Die Künstlerin bringt sich mit ihrem Ausdruck der Lehrerin nahe, um einen entsprechenden Eindruck zu hinterlassen. Die Fremdheit der Künstlerin wird in dem Sinne aufgelöst, dass sich die Lehrerin ihr nähert.

*Dieses Modell ähnelt der „Sozialkognitiven Lerntheorie" nach Albert Bandura. Dies gilt insbesondere für das Vorbild als Orientierungspunkt.*

Dies ist eine klar zielorientierte Perspektive und setzt so die Ansprüche eines Projektes deutlich um.

Im Gegensatz zu Bandura steht in der MUS-E Modellschule nicht die Beobachtung, sondern die gemeinsame Aktion im Vordergrund.

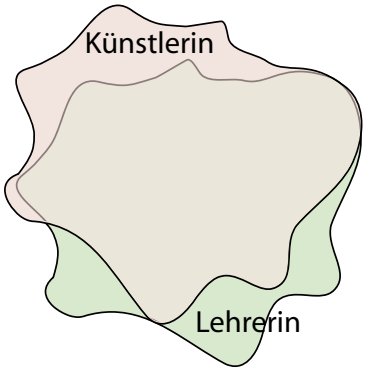
Eine so verstandene Imitation erscheint als ein mechanistisches und unangemessenes Modell. Es geht um eine einseitige Anpassung. Ähnlichkeiten mit überkommenen Lernmodellen werden deutlich. Auf dem Hintergrund des beschriebenen Widerspruchs zwischen Nähe und Distanz erscheint diese Interpretation v.a. richtig, wenn man Imitation im Bereich der Distanz verortet: Zwei sich fremde Bereiche sollen so in Interaktion treten, dass der eine Bereich Elemente des anderen übernimmt.

Im Gegensatz zu diesem Imitationsmodell kann aber auch eine andere Form von Imitation beschrieben werden, die ich so allerdings im Rahmen des Projektes nicht identifiziert habe.

Verlegt man die Imitation in den Bereich der Nähe und Vertrautheit, so verliert sie ihren mechanistischen Charakter:

*„Persinger konnte mich die Geheimnisse der Geige so wenig lehren wie Sigmund Anker. Er demonstrierte, und ich imitierte. Ich vervollkommnete mich durch Hören, ohne Umweg über das bewusste Denken. Er schenke mir eine tiefe Einsicht in das Wesen der Musik und als Lehrer eine so hingebende Aufmerksamkeit, wie sie bei Lehrern selten ist." (Menuhin 1977, S. 42)*

Imitieren erscheint hier nicht als ein Übertragen von einem Bereich in den anderen. Es wird nicht gelehrt. Vielmehr geben sich lehrende und lernende Person einer Situation hin und sind sich in ihr sehr nahe. Zu dieser Situation wird keine beobachtende Distanz aufgebaut. Die beiden Akteure teilen sich eine gemeinsame Erfahrung. Ausdruck und Eindruck sind somit identisch in der Imitation, sie bilden einen Resonanzraum. Strategien und Haltungen werden nicht vermittelt, sondern gemeinsam erlebt. Diese gemeinsame Erfahrung wird jeweils unterschiedlich integriert und verändert somit die Personen und die Situation.




So gesehen erscheint Imitation als Ausdruck großer Nähe, als gemeinsame Hingabe an einen künstlerischen- bzw. Lernprozess, als eine mimetische Aneignung. (vgl. Kap.: 8.2.2.2)

Gegenseitige Offenheit, Vertrauen und Aufmerksamkeit sind die wesentlichen Gelingensbedingungen dieses verändernden Kontaktes. Die die Fremdheit bestimmende Grenze tritt in den Hintergrund.

Der Charakter der Veränderung durch Imitation kann also sehr unterschiedlich sein. Entscheidend ist dabei, wo die Beziehung auf der Skala von Nähe und Distanz eingeordnet wird.

## 5.2 Kreation

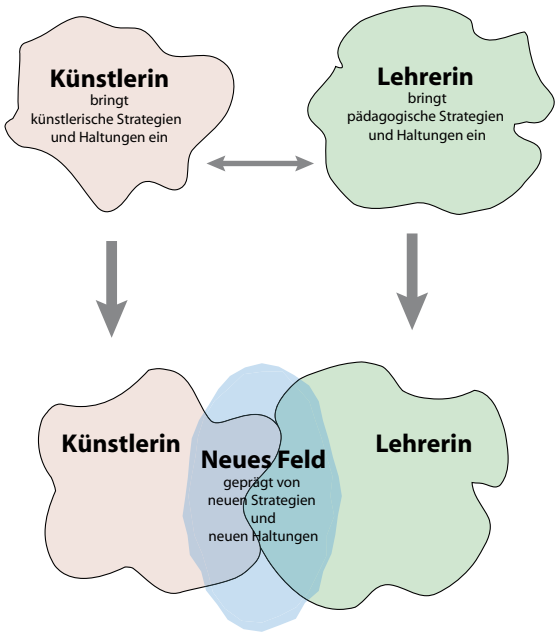
Im Gegensatz zur Veränderung als Imitation geht es hier nicht darum, etwas Bestimmtes zu lernen. Veränderung wird hier verstanden als eine veränderte Konstruktion der eigenen Wirklichkeit. Diese Veränderung wird als Ausdruck einer neuen sozialen Situation verstanden.

Konkret: Entsprechend diesem Modell treffen Künstlerinnen und Lehrerinnen mit den jeweiligen Interpretationen der Realität aufeinander. Um sich auch da zu verständigen, wo sie sich fremd sind, ändern sie ihre Interpretationen. Sie konstruieren eine neue gemeinsame Wirklichkeit, in der sie sich beide auskennen. Diese neue Welt ist nicht eine Addition der beiden Ursprungswelten, sondern eher eine Synthese aus ihnen.

Der zentrale Unterschied besteht also darin, dass nicht etwas Bekanntes vermittelt wird, sondern etwas Neues konstruiert wird.

Begriffe wie „Curriculum des Unwägbaren“ oder „ästhetisches Lernfeld“ sollen genau diesen Zusammenhang auf den Punkt bringen.

Gerade weil es hier nicht um eine Wissens- bzw. Kompetenzvermittlung geht, steht die Beziehung bzw. die Interaktion zwischen den Partnern im Vordergrund. Nur in dem Maße, wie sie sich einander öffnen, aufeinander zugehen und einlassen können, ist es möglich, in eine neue Welt gemeinsam einzutreten. Der Kontakt zwischen den Partnern ist das zentrale Kriterium für das Gelingen der Konstruktion und die Art des Kontaktes bestimmt den Inhalt der neuen Welt.




Sowohl die Rollen der Künstlerinnen und Lehrerinnen als auch die Lehr-Lernsituation unterscheidet sich stark von dem ersten Modell. Hier treffen nicht eindeutig definierte Lehrpersonen und Lernende aufeinander, sondern Partner auf gleicher Augenhöhe. Es gibt keine zu vermittelnden Inhalte. Vielmehr müssen beide auf der Basis von jeweils Bekanntem Neues kreieren.

Die Situation ist von einer großen Spannung geprägt: Beide Partner müssen es aushalten, sich dem anderen zu öffnen und gleichzeitig den Kontakt zur eigenen Basis nicht abbrechen zu lassen. Eine Künstlerin bzw. eine Lehrerin, die nicht mehr als solche auftritt, kann das Feld nicht sinnvoll mitentwickeln. Erst wenn das neue Feld, in dem sie sich beide zuhause fühlen, konstruiert ist, entspannt sich die Situation.

Dieses Veränderungsmodell stellt hohe Ansprüche an die Beteiligten. Sie müssen im guten Kontakt zum eigenen Profil sein, aber auch Irritationen zulassen und in diesem Sinne auch den sozialen Bereich bearbeiten.

Die Möglichkeiten, sich gegen diesen Prozess zu wehren sind zahlreich und wahrscheinlich. Wichtig ist eine vertrauensvolle und transparente Situation.

Gerade weil das Produkt der Interaktion offen gehalten wird, zeigt sich hier der experimentelle und ergebnisoffene Charakter der Herangehensweise. Zwei Berufsgruppen bekommen in einem Setting den Auftrag, miteinander zu arbeiten. Am Ende wird geguckt, was sich entwickelt hat. Der grundsätzlichen Nichtfunktionalität der Kunst wird in diesem Modell am ehesten Rechnung getragen. Die Güte einer solchen Anordnung bemisst sich daran, inwieweit es gelungen ist, ein tragfähiges neues Feld zu konstruieren.

Im Spannungsfeld Nähe - Distanz zielt dieses Modell auf die Mitte ab: die Partner müssen sich öffnen bzw. annähern und gleichzeitig dem eigenen Profil treu bleiben bzw. fremd bleiben. Aber auch im Spannungsfeld Pädagogik - Kunst geht es um diese Mitte des Feldes: Gleichwertige Partner gestalten zusammen etwas Neues.

Vielleicht ist dieses Abzielen auf die Mitte der Spannungsfelder und der ausgewogene Charakter der wesentliche Grund, warum dieses Modell im Konzept immer wieder offensiv vertreten wird.

Das ästhetische Lernfeld - und somit dieses Veränderungsmodell - nimmt einen zentralen Stellenwert im Projekt ein. Im Qualitätszirkel wurde es als der zentrale Indikator für das Gelingen des Projektes genannt. Inwieweit entsteht in der Interaktion zwischen den Künstlerinnen und den Lehrerinnen ein neues Feld? Auch ich habe gesagt, dass in der veränderten Sinnstruktur in der Kommunikation durchaus der Grad der Nachhaltigkeit abgelesen werden kann. Das halte ich jetzt nicht mehr für stimmig. Ich gehe davon aus, das zwischen den beiden Professionen durchaus so etwas wie ein drittes Feld entstehen kann und entsteht. Da, wo sie sich verstehen, haben sie sich auf Bedeutungen geeinigt, die nicht zu trennen sind von der gemeinsamen Kommunikation.

*Dieses Modell folgt einer konstruktivistischen Perspektive, insbesondere dem Sozialkonstruktivismus und dem Symbolischen Interaktionismus.*
*Lernen heißt, sozial konstruierte Wirklichkeit individuell integrieren.*

Aber dies ist kein Indikator für Nachhaltigkeit! Das dritte Feld ist eine soziale Konstruktion auf Zeit, die von Lehrerinnen und Künstlerinnen gemeinsam konstruiert und getragen wird. Nachhaltigkeit beginnt da, wo die Künstlerinnen nicht mehr da sind. Solange sie da sind, ist das dritte Feld ein Indikator für die gemeinsame Kommunikation. Es ist aber davon auszugehen, dass diese soziale Konstruktion in sich zusammenfällt, wenn die wesentliche Konstrukteurin nicht mehr da ist. Die Kommunikation verliert ihre Anschlussfähigkeit und das Feld erlischt.

## 5.3 Entfaltung

Dieses Modell enthält Aspekte von beiden genannten Modellen, kann aber trotzdem gut von ihnen abgegrenzt werden.

Wie im ersten Modell sind hier die künstlerischen Aspekte wichtig. Sie werden aber verstanden als ein Ausdruck von etwas, das dem zu Grunde liegt. Nicht der spezifische künstlerische Ausdruck soll vermittelt werden, sondern die ihm zu Grunde liegende Qualität. Diese Qualität wird als allgemeine menschliche Qualität verstanden. Sie muss nicht entwickelt oder gelernt, sondern nur angenommen werden.

Wie im zweiten Modell geht es nicht darum, der Lehrerin etwas zu vermitteln, was ihr fehlt. Aber sie konstruiert auch nicht gemeinsam mit der Künstlerin eine neue Welt.

Es ist vielmehr eine Entdeckungsreise der Lehrerin bei sich selbst nach der Qualität, die bei der Künstlerin dem künstlerischen Ausdruck zu Grunde liegt. In dem Maße wie die Lehrerin in Kontakt zu dieser Qualität tritt, kann sie sie auch zum Ausdruck bringen.

Dieser Ausdruck ist aber kein künstlerischer Ausdruck, sondern ein ihrer Person und Profession angemessener Ausdruck, der von einer Qualität getragen wird, die sich bei der Künstlerin künstlerisch ausdrückt.

In diesem Sinne haben die Partner etwas gefunden, indem sie identisch sind, dass sie aber spezifisch zum Ausdruck bringen.

Dieses Modell kommt z.B. im Qualitätszirkel zum Tragen, wenn davon gesprochen wird, dass „Begeisterung“ eine mögliche „Schnittmenge“ der Professionen sei. Wenn darauf hingewiesen wird, dass es darum ginge, bei den Lehrerinnen „Angst abzubauen“, weist dies auch auf dieses Modell hin.

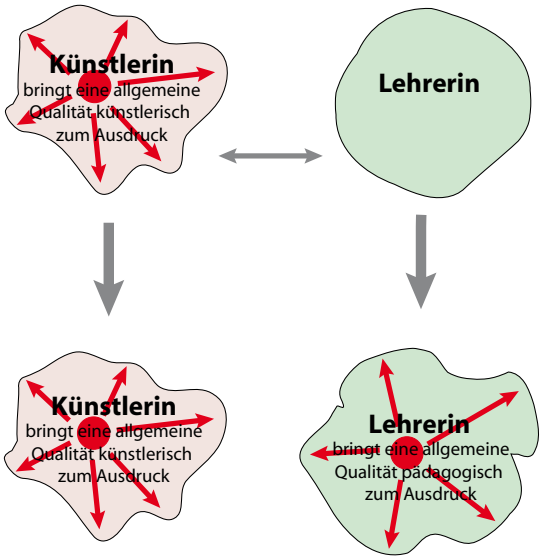
Immer dann, wenn davon ausgegangen wird, dass die notwendigen Qualitäten menschlicher und nicht künstlerischer Natur sind, ist dieses Modell wichtig. Künstlerinnen gelten dann als Personen, die im besonderen Maße diese Qualitäten zum Ausdruck bringen – nicht weniger, aber auch nicht mehr.

Im Gegensatz zum zweiten Modell besteht hier wieder eine asymmetrische Konstellation. Die Interaktionspartner nehmen unterschiedliche Rollen ein. In Abgrenzung zum ersten Modell geht es hier aber nicht um einen Wissens- bzw. Kompetenztransfer. Die Lehrerin muss etwas Neues entwickeln, das auch die Künstlerin nicht kennt: den ihr angemessenen Ausdruck der zu Grunde liegenden Qualität.

Der Vorsprung der Künstlerin besteht darin, dass sie einen guten Kontakt zu dieser Qualität hat. Ihre Aufgabe besteht nicht darin, künstlerische Strategien zu vermitteln, sondern mit künstlerischen Strategien die Lehrerin auf ihrer Entdeckungsreise zur eigenen Qualität unterstützend zu begleiten.

Die Künstlerin sollte differenzieren können zwischen der Qualität, die zum Ausdruck kommt und dem künstlerischen Ausdruck selbst. Sie sollte ein Gespür für die Ängste haben, die mit der Entdeckung dieser Qualität einhergehen und künstlerische Mittel kennen, mit diesen umzugehen.

Die Lehrerin sollte die Bereitschaft und den Mut aufbringen, sich auf eine durch die Künstlerin begleitete Entdeckungsreise zu begeben. In einem weiteren Schritt muss sie das Gefundene zum eigenen Ausdruck gebracht werden. Hier ist sie Expertin und nicht die Künstlerin.




Das Spannungsfeld Pädagogik - Kunst wird in diesem Modell erweitert. Es trifft nicht mehr nur einfach die Kunst auf die Pädagogik. Vielmehr wird eine beiden zu Grunde liegende Qualität angenommen, in denen sie identisch sind bzw. die sie unterschiedlich variieren.

Wichtig ist demzufolge nicht die Frage, was ist Künstlerisch, sondern: was ist die Qualität, die ihm zu Grunde liegt? Ist z.B. die Intuition etwas, was die Künstlerin ihrer Profession entsprechend zum Ausdruck bringt und die Lehrerin pädagogisch zum Ausdruck bringen könnte? Am Ende steht keine künstlerische Pädagogik, sondern eine Pädagogik, die von denselben Qualitäten getragen wird, wie die Kunst.

Dieses Modell hat Ähnlichkeiten mit einem Forschungsprozess, aber auch mit einer therapeutischen Situation. Es geht darum, eine vertrauensvolle Situation zu gestalten, in der sich etwas zeigen darf, das bis-

her versteckt war. Die Lehrerinnen dürfen und sollen „sich selber erfahren". Unterstützt werden sie dabei durch künstlerische Strategien. Auf einer eher formalen Ebene gibt es durchaus eine Zielorientierung: die Lehrerin soll in Kontakt mit ihrer Qualität kommen. Auf der inhaltlichen Ebene besteht demgegenüber eine Offenheit. Wie genau der neue Ausdruck aussieht ist nicht bestimmt und soll es auch nicht sein.

Gelungen ist in diesem Sinne das Projekt, wenn neue pädagogische Strategien und Haltungen auf der Basis von Qualitäten zum Ausdruck kommen, die auch den künstlerischen Strategien und Haltungen zu Grunde liegen.

Interessant ist das Spannungsfeld Nähe - Distanz. Künstlerin und Lehrerin treten sich in ihren Unterschieden gegenüber, sie bleiben sich fremd. In der Bezugnahme auf die Qualität, in der sie identisch sind, kann eine große Nähe zum Ausdruck kommen. Durch die Betrachtung beider Ebenen (Unterschiede und Identität) kann von einer Gleichzeitigkeit von Distanz und Nähe gesprochen werden.

Auf der Ebene der Unterschiede steht die Fremdheit im Vordergrund. Diese Sichtweise entspricht der im Projekt bevorzugten systemischen Perspektive. Systeme werden als komplexe selbstorganisierende Einheiten verstanden, die von außen eben nicht gesteuert werden können.

*„‚Die Veränderung komplexer Systeme ist ein voraussetzungsreicher Vorgang, der von dem intervenierenden Mediator angestoßen, moderiert und begleitet werden kann, aber im Kern vom beratenen System selbst zu leisten ist'." Willke, H., zitiert nach Rahm 2005, S. 138.*

*Der Funktionalismus von B. Malinowski, aber v.a. von W. Reich ist hier zu nennen.*
*Es geht um die Beziehung zwischen den spezifischen Ausdrucksweisen der zu Grunde liegenden Funktion. Das gleichzeitige Denken in Identitäten (zu Grunde liegende Qualität) und den unterschiedlichen Variationen (Kunst, Pädagogik) ist hier gefragt.*

Moderieren, anstoßen, beraten und begleiten sind Aktivitäten, die die Position außerhalb des Systems Schule und somit die Fremdheit betonen. Die schulfremde Person kann so das System irritieren, ihm Ansatzpunkte bieten, sich zu bewegen. Kontakt bedeutet in diesem Sinne, an einer beweglichen (weichen) Stelle der Struktur von außen einen Eindruck zu setzen bzw. zu akzeptieren.

Auch wenn ein Idealbild der Schule besteht, so ist diese Intervention abgekoppelt davon. Sinn der Irritation ist es deutlich zu machen, dass es mehr Wahlmöglichkeiten gibt. In welcher Weise diese evtl. genutzt werden, wird durch die Mechanismen der Selbstorganisation bestimmt. Es geht nicht darum, ein bestimmtes Ziel zu erreichen, sondern die Möglichkeit der Beweglichkeit zu erhöhen.

## 5.4 Heilung

Für dieses Modell habe ich keine konkreten empirischen Hinweise. Ich sehe aber z.B. in dem Selbstverständnis der Stiftung durchaus Anzeichen. Folgender Abschnitt der Homepage macht dies evtl. deutlich:

*„‚Meine Hoffnung ist, dass der Weg, den ich aufgezeigt habe, von den nachfolgenden Generationen verfolgt werden kann.' Yehudi Menuhin*

*Yehudi Menuhin hat immer fest an die transformative Kraft von Kunst geglaubt. Als Musiker wusste er viel vom Segen, sich künstlerisch ausdrücken zu können, und er war tief davon überzeugt: Wer sich der Musik, der Kunst und der Kultur verschiedener Nationen zuwendet, begegnet den Menschen nicht mehr als Fremder. Yehudi Menuhin war vor allem eines: Menschenfreund, Menschheitslehrer, Botschafter der Humanität, Lichtgestalt, Weltgewissen."*

Die Stiftung bietet nicht einfach nur Techniken und Methoden für den Schulalltag an, sondern folgt dem Auftrag eines Visionärs.

Menuhin empfand die Musik als Botschaft, „als eine ihm geschenkte Stimme, durch die er der Welt Freude und Heilung bringen müsse" (Diana Menuhin Burton 2004, S. 239).

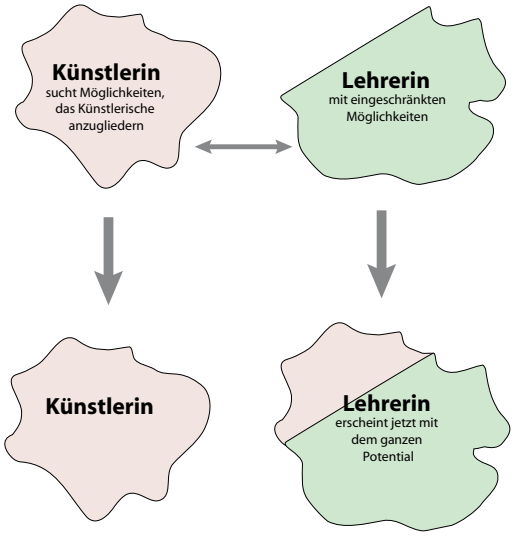
Aber auch z.B. der Vortrag von Baader auf der Tagung „Curriculum des Unwägbaren" lässt sich in diesem Sinne interpretieren. Hier wird beschrieben, wie Schule, insbesondere nach der Loslösung von der Religion, als etwas Unvollständiges aufgefasst wird. Gerade in der Reformpädagogik sei an die Kunst immer wieder die Hoffnung gerichtet worden, diese Lücke zu schließen: „Die wahre Religion […] ist allein in der Kunst, der Religionsunterricht muss abgeschafft werden und an seine Stelle tritt die Kunst" (Baader 2007, S. 118)

Die Schule erscheint in diesem Sinne als etwas Unvollständiges oder auch Unausgewogenes. Ohne die Kunst fehlt ihr etwas bzw. ist sie von einer unguten Schräglage bestimmt.

Kunst in die Schule zu integrieren heißt demzufolge, sie ganz zu machen, ins Lot zu bringen. Kunst ist eine Zugabe, die auf die richtige Waagschale gelegt, die Schule ausgleicht, die an die richtige Stelle plaziert, die Schule ganz macht.

Entsprechendes gilt für das Kollegium als die Träger des Systems Schule. Sie werden durch die Integration der Kunst ganzer, stimmiger und somit heil. Sie können so den Kindern besser gegenübertreten.

Es gibt weitreichende Überschneidungen zum Modell der Entfaltung. Auch hier liegt die Bedeutung der Künstlerin in der Begleitung und Konfrontation mit dem künstlerischen Ausdruck. Während es bei der Entfaltung eher darum geht, den Möglichkeitsraum für die eigene Entwicklung zu erweitern, geht es bei diesem




Modell auch darum, die bestehende Struktur durch das Künstlerische zu ergänzen. In diesem Punkt ähnelt dies Modell eher dem der Imitation.

Aber dieses Modell beschreibt weniger den Weg der Veränderung, als vielmehr den Ausgangs- und Endpunkt der Entwicklung. Von daher fällt es aus der Systematik und steht demzufolge im Hintergrund.

## 5.5 Der geschärfte Fokus

Die drei ersten Modelle stellen die Veränderung unter jeweils einem bestimmten Schwerpunkt dar. In der Imitation geht es um die Ebene des Inhaltes. Etwas soll von der künstlerischen Seite auf die Seite der Lehrerinnen transferiert werden. Das Modell der Kreation stellt die soziale Konstruktion in den Mittelpunkt: etwas Gemeinsames entsteht. Die Entfaltung rückt nun den intrapersonalen Prozess ins Zentrum. Im sozialen Kontakt wird auch der innere Kontakt gestaltet und etwas Vorhandenes zum Ausdruck gebracht.

Alle drei Ebenen sind für den Veränderungsprozess in MUS-E Modellschule wichtig und müssen in der Entwicklung der „Kunst der Vermittlung“ miteinbezogen werden. Allerdings bedeutet das nicht, dass die jeweils zum Tragen kommenden Modelle in dieser Form kompatibel sind. Von daher ist es sinnvoll, ein Modell zu präferieren, und von da aus die anderen Ebenen zu thematisieren.

Auf dieser Ebene und in der Auseinadersetzung mit der Evaluation hat es in diesem Punkt eine Entwicklung gegeben, die ich hier versuche linear darzustellen.

Wie in Kapitel 5.1 dargestellt stand zu Beginn der Evaluation der Wunsch der Projektleitung im Vordergrund, den Transfer und mit ihm die „Imitation“ in das Zentrum zu stellen. Die Lehrerinnen sollten sich an dem Modell der Künstlerin orientieren und so „künstlerische Strategien" lernen. Was künstlerische Strategien, sind wurde zwar nicht genau benannt, aber es scheint als etwas Übertragbares gedacht zu werden. Die Künstlerinnen drücken demzufolge Strategien aus, die angenommen werden können. Eine entsprechende Fragestellung könnte sein: Wie muss das Modell strukturiert sein, damit die Chance des Transfers der Strategien wahrscheinlich wird?

Parallel zu dem Blick auf die Ebene des Transfers war der Projektleitung immer auch die soziale Ebene und somit die „Kreation“ wichtig. Nach dem Gespräch mit der Projektleitung griff ich dies auf und formulierte ein Evaluationsdesign, das diese Ebene in das Zentrum stellte. Es ging nicht mehr um die Künstlerin als Modell und auch nicht mehr um Strategien. Wichtiger war die Frage: Wie muss die Situation an der Schule gestaltet werden, damit Künstlerinnen und Lehrerinnen gemeinsam etwas Neues konstruieren können. Indikatoren für die gemeinsame Konstruktion waren identifizierbare gemeinsame Sinnstrukturen. Mein Ziel war es, den Begriff des „Ästhetischen Lernfeldes“ mit Inhalt zu füllen. Ich stellte dieses Design im Qualitätszirkel Ende Oktober 2007 vor und traf auf breite Zustimmung. Dies schien ein möglicher Weg zu sein, auch die Nachhaltigkeit der Maßnahmen zu überprüfen.

In der weiteren Arbeit stellte sich aber bald heraus, dass es sehr schwer ist, gemeinsame neue Sinnstrukturen im Projekt MUS-E Modellschule zu identifizieren.

- Die Zusammenarbeit der Berufsgruppen ist innerhalb von diesem Projekt viel zu kurz, um tatsächlich eine entsprechende erfassbare Auswirkung zu haben.

- Innerhalb von MUS-E gibt es Zusammenarbeit, die sich über viele Jahre hinzieht. Es ist sehr wahrscheinlich, dass diese die Zusammenarbeit in MUS-E Modellschule überlagert.

Außerdem wurde klar, dass die Kreation eines gemeinsamen Feldes für die Zusammenarbeit notwendig ist, aber nicht als ein Indikator für Nachhaltigkeit angesehen werden kann.

In der „Arbeitsgruppe Curriculum“ hat es in dieser Zeit ebenfalls eine Verschiebung des Schwerpunktes gegeben. Die Formulierung eines künstlerisch ausgerichteten Curriculums tritt in den Hintergrund. Statt dessen gehen die Fragen in die Richtung des Nutzens für die Schülerinnen. Ausgehend von der Annahme, dass MUS-E bei den Kindern Kompetenzen fördert, stellt sich die Frage, welche Kompetenzen und Haltungen bei den Künstlerinnen für diese Prozessgestaltung notwendig sind. Diese Fragestellung rückt die Notwendigkeit einer Definition von „künstlerischen Haltungen und Kompetenzen“ wieder ins Zentrum.

Ende Februar stellte ich den Zwischenbericht im Qualitätszirkel vor. Es gab auch Kritik an dem Bericht, insbesondere in Hinblick auf eine genauere Zielformulierung. In einem anschließenden Treffen mit der Projektleitung führten die Erfahrungen in der Empirie, die Entwicklungen in der Arbeitsgruppe und die Kritik im Qualitätszirkel zu einer Präzisierung des Fokuses.

In der Projektleitung hatte sich die Meinung durchgesetzt, dass die „künstlerische Haltung“ für das Gelingen des Projektes von zentraler Bedeutung sei. In der Arbeitsgruppe wurde zu dieser Zeit an einer Definition gearbeitet. Im Protokoll vom 21.4.08 befindet sich eine erste abgerundete Definition:

*„Die künstlerische Haltung ist eine Haltung gegenüber der Wirklichkeit und darüber hinaus das Vermögen, Dingen und Handlungen eine besondere sinnliche Aufmerksamkeit zu widmen, sie von ihrer instrumentellen Funktionalität zu befreien und in einen anderen Kontext zu setzen.*

*Dieser Prozess ist gekennzeichnet davon:*

- *sich über unbewusste Erfahrungen der Lebenswirklichkeit bewusst zu werden*
- *die eigene Haltung gegenüber der Wirklichkeit durch künstlerische Strategien zu hinterfragen und neu zu definieren*
- *Intuition, Irritation, Unwägbarkeit und Scheitern als Feld der Inspiration und Aktion wertzuschätzen und zu nutzen." (Arbeitsgruppe Curriculum, S. 1)*

Mit dem Fokus auf die künstlerische Haltung geht es wieder um die Inhaltsebene. Allerdings nicht mehr um evtl. lernbare Strategien, sondern um Haltungen. Sich unbewusste Erfahrungen bewusst machen, Intuition usw. wertzuschätzen und das Vermögen der sinnlichen Aufmerksamkeit sind nur einige eindeutige Hinweise, dass sich das Interesse jetzt auf die zu vermittelnden Persönlichkeitsmerkmale richtet.

Diese Persönlichkeitsmerkmale der Künstlerinnen seien wichtig für die Kompetenzentwicklung bei den Kindern. Entsprechend dem Veränderungsmodell der Entfaltung ginge es in MUS-E Modellschule darum, diese Merkmale auch bei den Lehrerinnen zur Entfaltung zu bringen. Die Aufgabe der Künstlerinnen bestehe darin, sie in diesem Prozess zu begleiten.

Der Prozess von dem Schwerpunkt auf die Imitation hin zur Entfaltung erscheint mir nachvollziehbar und schlüssig. Mit der Definition der künstlerischen Haltung ist auch ein wichtiger Kritikpunkt am Konzept entkräftet.

Der Schritt hin zur individuellen Entfaltung der Lehrerinnen unter Begleitung der Künstlerinnen birgt auch große Schwierigkeiten. Auf Grund der Interviews scheint mir dieser Schwerpunkt bei den Lehrerinnen schwer vermittelbar. Aus deren Perspektive ist es ein großer Schritt vom Erlernen im Unterricht anwendbarer Strategien hin zum Entfalten der eigenen Persönlichkeit im Rahmen der Schule.

Aber auch für die Evaluation birgt dies Schwierigkeiten und Fallstricke. Bei der Ausrichtung auf die Kreation ging es im engeren Sinne um eine soziologische Fragestellung. Jetzt steht die individuelle Entfaltung im Vordergrund. Für mich als Soziologen ist dieser Bezug auf innerindividuelle Prozesse eine Gradwanderung.

Die Evaluation wird jetzt von der Fragestellung geleitet, welche Bedingungen für die Entfaltung der künstlerischen Haltung bei den Lehrerinnen unter der Begleitung der Künstlerinnen förderlich sind.

So eine tiefgreifende Fragestellung kann natürlich nicht erschöpfend beantwortet werden. Schon die Frage, was Entfaltung nun genau ist, kann nur ansatzweise beantwortet werden.

Im folgenden Kapitel wird dieser Frage aus der Perspektive der Lehrerinnen anhand von Typen nachgegangen. Im Kapitel 8.1 wird sie dann noch einmal aufgegriffen. Im Kapitel 7 wird die Begleitung insbesondere durch die Künstlerinnen charakterisiert. Im darauf folgenden Kapitel werden beide Bereiche in Beziehung gesetzt, durch externe Sichtweisen ergänzt und so zu förderlichen Bedingungen geführt.

# 6. Typen der Entfaltung

Über Entfaltungsprozesse bei den Kindern sprechen die Lehrerinnen gern. Fast alle haben Beispiele aus dem Bereich MUS-E, in denen eine besondere Entwicklung bei einzelnen Kindern beschrieben wird. Ein Kind, das als problematisch galt, entdeckt z.B. über das Trommeln Anteile in der eigenen Persönlichkeit und bringt diese zum Ausdruck. Es erscheint in der Folge stimmiger und muss z.B. nicht mehr in dem bekannten Maße auf Gewalt zurückgreifen. Auch das Lernverhalten verändert sich häufig. Das Kind hat durch die Entdeckung bisher unbekannter Möglichkeiten einen großen Schritt nach vorn gemacht.

Die Vorstellung eines Entfaltungsprozesses in der Begleitung durch Künstlerinnen gibt es also auch bei Lehrerinnen. In der Entfaltung geht es also um einen Veränderungsprozess, der ganz im systemisch-konstruktivistischen Sinn als eine Erweiterung der Möglichkeiten verstanden werden kann. Die Kinder haben sich in ihren Mustern irritieren lassen und haben sich neu orientiert.

Die Vorstellung von Entfaltung geht aber darüber hinaus: Sie hat eine normative Ausrichtung. Auf einem humanistischen Menschenbild basierend wird davon ausgegangen, dass bei allen Menschen die für ein sinnvolles soziales Leben notwendigen Eigenschaften angelegt sind. Wenn sie nicht zum Ausdruck kommen, gelten sie als vorhanden, aber durch irgendwelche Gründe verschüttet oder verdeckt. Entfaltung meint also immer auch einen Prozess der Wahrnehmung des bisher Verdeckten. Es ist nicht einfach eine Erweiterung der Möglichkeiten, sondern eine Erweiterung auf der Basis einer Entdeckung vorhandener Anteile. Es geht um Aspekte, die unter dem Begriff der „künstlerischen Haltung“ subsumiert werden.

Unter Entfaltung wird sowohl von der Projektleitung als auch von Lehrerinnen eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten verstanden, die auf der Entdeckung von Aspekten der künstlerischen Haltung beruhen und sich direkt im künstlerischen Bereich aber auch in anderen Bereichen ausdrücken.

Im Gegensatz zu der Projektleitung von MUS-E Modellschule beziehen die Lehrerinnen diese Entfaltung aber fast ausschließlich auf die Kinder. Selbst bei den Lehrerinnen, die MUS-E Modellschule sehr positiv gegenüberstehen, scheint es schwer vorstellbar, dass sie als Lehrerinnen mit dem Entfaltungsprozess gemeint sind.

*Referenzmodell*
*In dem Projekt trifft die Welt der Kunst auf die Welt der Pädagogik. Entsprechend dem Projektziel sollen beide Welten interagieren und integriert werden. Um diesen Prozess zu beschreiben, Widerstände und Gelingen aufzuzeigen, ist es nicht sinnvoll eine dieser Welten als Referenz zu nehmen, die Schule z.B. am Maßstab der Kunst zu messen. Der Gesamtprozess würde so sehr einseitig interpretiert.*
*Ich greife stattdessen mit einer biologischen Perspektive auf ein Referenzmodell zurück, das explizit außerhalb beider Welten liegt. Im Zentrum steht die Kategorie „Leben“. Indirekt erhebe ich so die Annäherung an eine „lebendige Schule“ zum Maßstab meiner Beschreibungen.*
*Dies Referenzmodell kann an dieser Stelle nicht ausführlich definiert werden. Für das Verständnis der folgenden Ausführungen müssen daher einige Hinweise genügen. Ich gehe davon aus, dass alle lebendigen Prozesse als Pulsation beschrieben werden können. (vgl. Reich 1987, S. 73) Die in diesem Sinne strukturierte Bewegung wird am deutlichsten bei der Beobachtung der Atmung und des Herzens: es ist eine alternierende Bewegung zwischen Expansion und Kontraktion. Aber z.B. auch jeder Lernprozess kann so charakterisiert werden: einer expansiven wahrnehmenden Abtastung folgt eine kontrahierende Verstetigung bzw. Integration im Bestehenden. (vgl. Diedrich 2001) In der Kunst wird die expansive Auseinandersetzung mit der Umwelt durch die kontrahierende Werkgestaltung vervollständigt.*
*Will Davis schreibt dazu:*
*„Der Organismus fließt in die Welt hinaus und wieder zurück. Der Fluss nach draußen gestattet den Kontakt mit der Umwelt. Der Fluss zurück besagt, welche Art von Informationen aus diesem Außenkontakt an den Organismus zurückgebracht werden. Dieser Vorgang bildet die Basis für alle Lern- und Entwicklungsprozesse, seien sie physischer oder auch psychischer Art“. (Davis 1999, S. 177-178)*
*Wichtig ist ihm v.a. die kontrahierende strukturierende Seite. Hier entsteht die ‚Neuordnung’ und somit die Grundlage für eine neue expansive Zuwendung zu Umwelt. Diese Sichtweise eignet sich sehr gut, Veränderungsprozesse zu charakterisieren. Jede Veränderung ist somit ein Lernprozess bzw. eine vollzogene Pulsation.*
*Diese einfachen Koordinaten der Pulsation bieten eine Fülle von Möglichkeiten der Charakterisierung von Veränderungsprozessen. So erscheint eine starke Strukturorientierung als eine Betonung der kontrahierenden Seite: die Verstetigung im Vorhandenen dominiert vor der offenen Zuwendung zur Umwelt. Aktionismus z.B. zeichnet sich demgegenüber durch eine starke expansive Bewegung zur Welt aus, ohne der notwendigen Sammlung genug Raum zu geben. Der möglichst ungehinderte Ablauf von Expansion und Kontraktion definiert einen gelungenen Veränderungsprozess.*
*Ich werde in den folgenden Darstellungen wiederholt auf diese Kategorien der Pulsation Bezug nehmen.*

Dies stellt die Evaluation vor ein Problem. Sowohl dieser eng an Persönlichkeitsentwicklung angelehnte Begriff von Entfaltung, als auch der Begriff der künstlerischen Haltung wird von den Lehrerinnen fast gar nicht offen auf die eigene Person bezogen. Und trotzdem muss die Evaluation diesen Bereich thematisieren. Wie spricht man ohne grenzüberschreitend zu sein über einen Bereich, über den die Probanden nicht sprechen?

Ich habe mich entschieden, Typen zu bilden, die die Bedeutung der Entfaltung kontrastieren. Bedeutungen, die in den Interviews zum Ausdruck kommen, werden gebündelt und gegenübergestellt. Sehr wichtig ist dabei, dass nicht Personen kontrastiert werden, sondern Bedeutungen. Eine Person, die die Situation häufig im Sinne der „Begeisterung" interpretiert, wird sicher auch auf Muster der „Distanz" zurückgreifen. Die Typen sind also von den Personen abstrahiert. Trotzdem werde ich Typen personalisiert darstellen. Dies hat ausschließlich den Grund der Anschaulichkeit. Das Gleiche gilt für die verwendeten Zitate. Sie veranschaulichen das ansonsten abstrakt Gesagte. Die so konstruierten Personen kommen in dieser Zuspitzung in der Realität nicht vor.

## 6.1 Typus: Distanziert

Die Schule in Deutschland zeichnet sich durch eine starke Orientierung an Strukturen aus. Wesentliche Merkmale werden seit über hundert Jahre stabil tradiert. „Die Beharrungskraft von Schule, so zeigt sich, ist erstaunlich. " (Lehberger 07.09.2004, S. 1) Entsprechend stehen die Lehrerinnen unter einem enormen Anpassungsdruck an diese Struktur. Dies gelingt manchen leichter als anderen. Sie richten sich in die vorgegebene Struktur ein. Viele Aspekte ihrer Persönlichkeit müssen so aus ihrem professionellen Leben ausgespart werden. Einmal eingepasst übernimmt diese äußere Struktur eine wichtige stützende Bedeutung für diese Person in ihrer Profession. Sie liefert die Orientierung für die eigene Haltung und das entsprechende Handeln. Es stellt sich nicht die Frage, ob die Struktur gut oder schlecht ist: Sie ist, wie sie ist. Auch wenn der professionelle Alltag oft schwer ist, so gibt es doch keine wesentlichen Orientierungsprobleme. Schulstruktur und Persönlichkeitsstruktur scheinen sich zu entsprechen.

Stabilität ist hier wichtig und diese wird durch die Stabilität und Eindeutigkeit der Orientierung erreicht. Veränderungen scheinen stets einer Begründung zu bedürfen. Diese Lehrerinnen zeichnen sich demzufolge, wie die Schule selbst, durch eine große „Beharrungskraft" aus. Veränderungen erscheinen als Ansprüche von außen, denen geschickt begegnet werden muss. Ohne es explizit so zu benennen, wird die innere Struktur gegen äußere Veränderungsansprüche verteidigt.

Die Integration in die starre Schulordnung, die Strukturierung der eigenen Persönlichkeit und die Abwehr äu-

ßerer Einmischungen bindet Kraft, stützt aber das eigene Sicherheitsgefühl. Ein lustvolles Ausprobieren neuer Möglichkeiten, ein expansives Ausweiten der vorhandenen Grenzen wird als störend wahrgenommen.

Diese starke Orientierung an der Struktur bedeutet nicht, dass die Elemente der Bewegung u.a. in der Arbeit der Künstlerinnen nicht gesehen und geachtet werden. Ganz im Gegenteil: Sie möchten die positiven Folgen bei den Kindern und für den eigenen Unterricht nicht missen. Sie sind gerne bereit, mit den Künstlerinnen zusammenzuarbeiten. Ihnen ist aber auch wichtig, dass diese Perspektive der Schule und der eigenen Person fremd bleibt. Ähnlich wie z.B. auch Handwerker sind die Künstlerinnen als fremde Akteure herzlich willkommen. Sie füllen einen Bereich an der Schule, den diese in ihrer Struktur für das Fremde reserviert.

Abstrakt formuliert haben sowohl Struktur als auch Bewegung ihre Berechtigung. Sie laufen quasi parallel, ohne sich gegenseitig zu tangieren. Diese Parallelität und die eindeutige Verortung auf der Seite der Struktur schafft die Stabilität in der Orientierung.

MUS-E Modellschule ist in diesem Zusammenhang doppelt problematisch. Zum einen erscheint das Projekt als eine Einmischung von außen, die die Veränderungsnotwendigkeit betont. Wie alle Reformwünsche bedroht sie die Stabilität. Darüber hinaus wird in diesem Projekt ein Stabilitätsmodus vertreten, der die Irritation und die Beweglichkeit ins Zentrum stellt. Ziel ist es ja gerade, Struktur und Bewegung zu integrieren. Dies steht dem eigenen Stabilitätsmodus diametral gegenüber.

MUS-E Modellschule führt diesen Typus in eine paradoxe Situation: Sie wollen die Struktur stabilisieren und gleichzeitig sagen wichtige Vertreter der Struktur (Schulleitung, Politik, Schulkonferenz usw.), dass Veränderung notwendig ist. Der Anspruch nach neuen Wegen kann so nicht mehr eindeutig nach außen projiziert werden. Eine Abwehr wie bisher ist somit auch nicht mehr möglich. Sie lehnen sich nicht gegen die eigene Struktur auf. Aber sie können sich auch nicht intensiv für die Veränderungen und die Integration der Bewegung engagieren. Dies würde zur Aufgabe der Orientierungsmöglichkeiten führen. Sie machen also mit, ohne sich tatsächlich von den Aktionen berühren zu lassen.

Wenn aus dieser Perspektive ein Veränderungsprozess initiiert werden würde, ginge es darum, mehr Ressourcen zur Erfüllung der vorgegebenen Aufgaben zu erhalten. Diese Veränderungen würden nicht die Struktur in Frage stellen, sondern besser erfüllen. Es fehlt Entlastung, aber nicht Entfaltung. MUS-E kann diese Entlastung durchaus leisten – MUS-E Modellschule nur bedingt.

Positiv gesprochen sind dies verlässliche Lehrerinnen, die nicht zum Aktionismus neigen und durchaus bereit sind, schulfremden Einflüssen einen Raum zuzugestehen. Sie werden vielleicht sogar deren Themen aufgreifen, aber „in dieser Art und Weise nicht" (Lehrerin).

## 6.2 Typus: Zaghaft

*„Ich hoffe schon, dass das sich ein bisschen wandelt, ja. Also, Künstler werde ich davon nicht oder der große Kreative werde ich davon auch nicht, aber so'n bisschen vielleicht."*

Auch diese Kollegin hat sich gut im Schulsystem integriert. Auch sie ist zuverlässig und neigen nicht zum Aktionismus. Auf sie ist Verlass.

Ihre Orientierung ist aber nicht so eindeutig und verknüpft mit der Schulstruktur. Sie haben ein Unbehagen an dieser Struktur bzw. misstrauen ihr. Ihre Beziehung zur Struktur ist nicht durch Ablehnung oder Zustimmung geprägt, sondern durch Ambivalenz. Sie sind nicht zufrieden, können aber nicht genau sagen, was anders sein sollte. Sie sehen sich zwischen den Stühlen. Sie sind wohlverdiente Mitarbeiterinnen, stehen aber nie im Zentrum des Kollegiums. Sie stützen die Struktur, erleben aber nicht die Sicherheit in der Orientierung. Ihre Orientierung bleibt brüchig. Sie beobachten, schauen, wie sich alles entwickelt, machen mit, ohne allerdings einen großen Nutzen für sich benennen zu können.

Im Gegensatz zu den Distanzierten fällt ihnen die Orientierung schwer und ist mit einem hohen Kraftaufwand verbunden. Sie müssen ständig ihre Ambivalenzen koordinieren. Sie würden sich nie für etwas begeistern, sondern sehen immer auch die negativen Aspekte. Sie scheinen in einem inneren Konflikt zwischen der strukturorientierten Beharrlichkeit und dem Wunsch nach Bewegung in Form von Veränderungen gefangen.

Viel Energie wird in den Versuch investiert, eine Balance zwischen den Ambivalenzen, den Ambiguitäten und den unterschiedlichen Rollenerwartungen zu erreichen. In diesem Sinne entsprechen sie dem, was häufig als eine moderne Identitätsstruktur beschrieben wird. Während bei den Distanzierten die Stabilität über die möglichst klare Trennung der unterschiedlichen Perspektiven erreicht wird, geht es hier darum, die Unterschiede in eine Balance zu bringen.

Wenn sie z.B. durch MUS-E mit etwas Neuem konfrontiert werden, beobachten sie genau, wägen stark ab und kommen so zu ihrer Position. Diese Position steht zwischen einer prinzipiellen Distanz und einer Begeisterung. Sie ist geprägt durch ein Abtasten und einer sehr vorsichtigen Annäherung. Auch MUS-E Modellschule bietet Anknüpfungspunkte. Auch dieses Projekt

platziert sich in einem Spannungsfeld. Die Künstlerinnen sollen sich als Fremde annähern. Die Lehrerinnen sollen sich verändern, ohne sich von der Struktur zu lösen. Vieles, was in MUS-E Modellschule thematisiert wird, erscheint demzufolge verlockend. Die Künstlerinnen sprechen etwas aus bzw. bringen etwas zum Ausdruck, was so auch bei ihnen angelegt ist. Problematisch ist nur die Einseitigkeit. Das Projekt tritt an, um die Seite der Bewegung zu stärken und das bringt die Balance durcheinander. Das heißt, dass sie die Art der Veränderungen nur annehmen können, wenn entsprechend die Struktur gestärkt wird und so ein Ausgleich wiederhergestellt wird.

Sie können sich auf einen Entfaltungsprozess einlassen, wenn der Ausgleichsarbeit Rechnung getragen wird. Sobald ein Schritt in Richtung Veränderung ansteht wird ein „Aber“ auftauchen. Es fordert, die Struktur nicht zu vernachlässigen. Diese Personen werden in einem Veränderungsprozess ein feines Gefühl für Strukturmaßnahmen entwickeln. Auch wenn sie in anderen Zusammenhängen unter der rigiden Struktur leiden, werden sie jetzt auf Sicherheitsstandards hinweisen, die Einhaltung klarer Qualitätsnormen fordern und sich für einen geregelten Ablauf einsetzen. Der Elan der Bewegung wird so gebremst. Dies kann sich durchaus konstruktiv auswirken, aber sich auch in einen blockierenden Konflikt steigern.

Im Gegensatz zu den Distanzierten ist ihnen der Veränderungsprozess durchaus wichtig und auf Grund ihrer Fürsorge für die Struktur präsentieren sie Modelle für diese Veränderung. Diese Modelle entsprechen weitgehend dem der „Imitation“.

- Sie wollen Angebote („Ideen"), die sie ansehen, beobachten und evtl. annehmen können.
- Sie wollen Techniken kennen lernen und evtl. mit den Künstlerinnen ausprobieren.
- Sie wollen Künstlerinnen bei deren Arbeit mit den Schülerinnen beobachten und selber ausprobieren.

Stark verankert ist hier das Selbstbild, nicht kreativ zu sein: „Ich persönlich bin nicht besonders kreativ."

Es geht also darum, trotz dieses Makels notwendige Veränderungsschritte einzuleiten. Ziel dieser Veränderungen ist es, selber im Unterricht künstlerische Methoden anzuwenden. Diese Methoden und Techniken wollen sie lernen. Es geht um den Transfer von Wissen und Methoden, der gut gestaltet werden soll. Diese erlangten Kompetenzen sollen dann die Sicherheit geben, selber Schritte zu machen. Es geht um eine Veränderung mit möglichst vielen Sicherheiten und möglichst wenigen Irritationen des individuellen Gleichgewichtes.

Sie wollen einen ästhetischen Ausdruck, aber nur wenn er definierten qualitativen Kriterien standhält. Sie wollen der eigenen Unterricht durchaus verändern, aber nur wenn sie vorher in Techniken und Methoden ausgebildet wurden. Sie wollen Sicherheit im Veränderungsprozess und diese bekommen sie durch eine gleichzeitige Stärkung ihrer strukturellen Seite. Sie sind vorsichtig und maßvoll, aber gehen durchaus ihren Weg. Gelungen ist in ihrem Sinne die Veränderung, wenn künstlerische Aspekte in die vorhandene Struktur „eingebaut" werden konnten.

In ihrer ambivalenten Haltung ist ihnen die fortlaufende Irritation durchaus bekannt. Die damit einhergehenden Spannungen werden aber erlitten und bekämpft. Sie ist ihnen nicht Ziel eines Veränderungsprozesses. Sie benötigen vielmehr ein Handwerkzeug, um sich auch im ästhetischen Bereich ausdrücken zu können, ohne von den damit einhergehenden Irritationen verunsichert zu werden. Es geht ihnen um Kompetenzentwicklung, aber nicht um eine Persönlichkeitsentwicklung in die Richtung einer künstlerischen Haltung. Die scheint ihnen auf Grund des Selbstbildes sehr unwahrscheinlich. Sie wirken etwas, als ob sie sich selbst im Wege stehen.

## 6.3 Typus: Begeistert

Während die Interviews, in denen das „Distanzierte“ und das „Zaghafte“ oft etwas Schweres hatten, bestechen diese Interviews durch ihre Frische. Es macht Spaß, ihnen zuzuhören. Sie sprudeln vor neuen Erfahrungen.

Ähnlich wie bei den „Distanzierten“ scheint hier die Aufspaltung wichtig. Im Gegensatz zu diesen identifizieren sich die „Begeisterten“ aber mit der Bewegung. Sie verfangen sich nicht wie die „Zaghaften“ in Ambivalenzen, sondern wagen den Sprung in das Gebiet der Künste.

Häufig liegt eine ausgesprochen kritische Position zur schulischen Struktur vor. Sie betonen die Grenzen ihrer pädagogischen Entfaltungsmöglichkeit. So wird bei den Künstlerinnen darauf hingewiesen, dass sie sich nicht an Notenvergabe und Curriculum orientieren müssen. Die Künstlerinnen haben so einen Freiraum, den sie in MUS-E zu Gunsten der Kinder umsetzen.

Sie wollen wie die Künstlerinnen befreit von den Strukturen in Bewegung sein. MUS-E Modellschule bietet diesen Lehrerinnen die Möglichkeit, ebenfalls diesen Freiraum zu betreten. Innerhalb dieses Projektraumes gibt es eine Verschiebung der schulischen Wirklichkeit. Viele Selbstverständlichkeiten werden hier hinterfragt oder sogar außer Kraft gesetzt. Für die Lehrerinnen ist dies ein Sprung in eine andere Welt, in der sie bei sich Potenziale freisetzen können. Sie sind begeistert von diesem Raum, von den Künstlerinnen, den neuen Möglichkeiten und berauscht von der eigenen Beweglichkeit.

Die an der Schule neue Art von Beziehungen nehmen einen besonderen Stellenwert ein. Zum einen ist ihnen die Nähe zu den Künstlerinnen wichtig („Ich glaube, wir haben beide voneinander gelernt"), zum anderen entwickeln sich aber auch neue Netzwerke im Kollegium. Die gegenseitige Inspiration in der Arbeit ist hier wichtig. Sie „stecken" sich gegenseitig „an".

Die Expansion steht in diesem Typ eindeutig im Vordergrund. Die Personen tasten sich und ihre Umgebung ab und nehmen dabei viel Neues wahr. Auch bringen sie die Erfahrungen selbst wieder zum Ausdruck. So sind die Begeisterten sicher die Personen, die am mutigsten künstlerische Aspekte im Unterricht ausprobieren.

Die Begeisterten kommen den Vorstellungen eines Entfaltungsprozesses künstlerischer Haltungen wie Irritations-, Fehler- und Intuitionsorientierung am nächsten. Hier liegt das große Potenzial dieser Lehrerinnen. Sie wagen es, sich sehr schnell, sehr weit auf das neue Gebiet vor. Sie erleben sehr intensive Prozesse und können dies auch gegenüber weniger begeisterten Lehrerinnen zum Ausdruck bringen.

Demgegenüber fehlt ihnen ein angemessener Modus der Kontraktion. Wie Davis beschreibt ist die „Sammlung“ und Strukturierung der expansiven Erfahrungen für einen Veränderungsprozess zwingend notwendig. Die Begeisterten sind euphorisch. Nur in der Bewegung bzw. im Prozess finden sie ihre Stabilität und sind demzufolge auf fortlaufenden Input angewiesen. Ihre Euphorie ist an das Projekt gebunden.

## 6.4 Typus: Vorausgehend

Es gab an den Schulen auch schon vor MUS-E Modellschule Lehrerinnen, die einen künstlerischen Anspruch hatten. Meist sind sie im privaten Leben künstlerisch tätig und würden gern mit einer entsprechenden Haltung auch ihren Unterricht gestalten. Soweit dies möglich schien, wurde dies auch schon vor MUS-E Modellschule umgesetzt. Insbesondere wurden künstlerische Methoden wie z.B. Malen oder Theater spielen eingesetzt, um den Lernprozess bei den Schülerinnen ansprechend zu gestalten oder um soziale Themen zu bearbeiten. Aber auch weniger instrumentelle Vorgehensweisen sind hier verbreitet. In diesem Sinn ist sie dem in MUS-E Modellschule initiierten Prozess weit voraus.

Wie die „Begeisterten“ identifizieren sich diese Pionierinnen mit der Seite der Bewegung. Aber im Gegensatz zu diesen haben sie die Struktur im Fokus. Für sie ist die künstlerische Perspektive nicht neu und sie benötigen hier keinen Input. Sie kennen sich aus und haben langjährige Erfahrungen mit künstlerischen Haltungen und Strategien.

Sie haben aber auch Erfahrungen mit der Schulstruktur gemacht und wissen, dass es zwischen beiden Seiten große Spannungen geben kann. Sie haben sich häufig als Exotinnen erlebt, die evtl. geduldet, aber selten in ihrer spezifischen Herangehensweise geschätzt wurden. Wenn sie auf den Veränderungsprozess schauen, steht für sie die Veränderung der Struktur und des Kollegiums im Vordergrund. Die Struktur soll sich an die Belange der Bewegung stärker anpassen. Sie soll ihre Starrheit zu Gunsten einer Geschmeidigkeit ablegen. So wäre es möglich, dass sie eine Entwicklung im Kollegium von der Exotin zur anerkannten Avantgarde macht. Für sie wäre es ein Schritt aus dem Außergewöhnlichen in die Normalität. Die Veränderung an der Schule würde in der Veränderung ihrer Rolle deutlich. In dem Maße, wie ihre Kompetenz und ihre Haltung angenommen wird, kann von einer Integration der künstlerischen Haltung gesprochen werden. Die Gefahr besteht darin, dass sie mit den Künstlerinnen abgelehnt wird und sich somit noch stärker vom Kollegium entfremdet.

Ihnen geht es nicht um die Entfaltung eigener künstlerischer Haltungen, sondern um die Konsolidierung im Schulbetrieb. Wie die Begeisterten ist ihnen die Bewegung wichtig, aber wie die Zaghaften schauen sie dabei auf die Struktur der Schule. Im Gegensatz zu ihnen stellen sie sich aber nicht schützend vor sie, sondern versuchen, sie der Bewegung anzupassen. Das große Potenzial dieses Typs liegt in ihrer Erfahrung mit einer künstlerischen Haltung im Unterricht. Das Problem einer jeden Avantgarde, die Überführung in die Normalität, bleibt bestehen.

## 6.5 Übersicht

Allen vier Typen ist klar, dass sich Schule permanent weiter entwickelt, sich verändert. Wenn man die entsprechenden Personen nach Bedingungen fragt, die einer positiven Entwicklung förderlich sind, kommen je nach Typ unterschiedliche Antworten.

Bei den „Distanzierten“ scheint es nicht notwendig, die gegebene Strukturen auf Organisations- und Personalebene zu hinterfragen. Ihre Änderungswünsche liegen eher im quantitativen Bereich: Sie wünschen sich mehr Ressourcen oder weniger Anforderungen. Die Künstlerinnen können dem auf mehreren Ebenen entgegenkommen:

- Sie können durch MUS-E Stunden die Lehrerinnen entlasten.
- Durch MUS-E entspannte Schülerinnen belasten den Unterricht nicht mehr so stark.
- Die Gestaltung der Räumlichkeiten, Feste, Präsentationen u.ä. können von ihnen übernommen werden.

Eine Konfrontation mit der Perspektive der Projektleitung (z.B. Entwicklung einer künstlerischen Haltung) trifft hier auf Unverständnis. Inwieweit sollte eine Infragestellung der eigenen Struktur für die genannten Änderungswünsche zielführend sein?

Die „Zaghaften“ sehen einen Änderungsbedarf der Schulstruktur. Sie möchten sich gern bewegen, aber bei jedem Schritt sehen sie zugleich ihre Verantwortung für die Struktur. Sie sind prinzipiell für viele Veränderungen offen, benötigen aber starke Sicherheiten. Ihnen geht es um eine vorsichtige Integration, der als sinnvoll erkannten Anteile. Künstlerinnen können sie in ihrer Entwicklung unterstützen:

- Die Künstlerinnen leiten gut strukturiert den Prozess, überlassen ihnen aber die Kontrolle.
- Ihre strukturellen Zwängen werden berücksichtigt
- Alles muss sehr maßvoll ablaufen. Ideen sind sehr wichtig, aber nicht zu viele. Änderungsschritte können angenommen werden, wenn sie kleinschrittig und in ihrer Notwendigkeit nachvollziehbar sind.
- Die Koordinierung der Veränderung kostet ihnen viel Kraft und sie benötigen Unterstützung.

Bei ihnen steht die Veränderung der Methoden und Techniken im Vordergrund. Die Erwartung einer Entfaltung der Persönlichkeit macht sie stutzig, wird aber nicht prinzipiell ausgeschlossen. Wenn sie sich im Bereich der Umsetzung künstlerischer Methoden sehr sicher fühlen, können sie sich auch einen „Zugang" zu den eigenen kreativen Seiten vorstellen. Eine voreilige Thematisierung ihrer Person durch die Künstlerinnen wird aber vehement abgelehnt.

Die „Begeisterten“ identifizieren sich mit der durch die Künstlerinnen repräsentierten Bewegung. Sie möchten diese Begeisterung möglichst lange aufrechterhalten und ausweiten. Sie benötigen dazu:

- fortlaufende Inspiration und Inputs von den Künstlerinnen,
- möglichst mit persönlicher Nähe,
- Bereiche und Möglichkeiten, sich selber entsprechend auszudrücken und
- Räume, um Kolleginnen „anzustecken".

Sie scheinen losgelöst von strukturellen Zwängen ihren Freiraum zu genießen. Veränderung heißt für sie v.a. Ausweitung dieses Freiraumes. Diese Entwicklung wird von ihnen als eine Entfaltung ihrer Persönlichkeit erlebt.

Auch die „Vorausgehenden“ identifizieren sich mit der Bewegung. Aber mit Blick auf die Struktur fehlt ihnen die Euphorie. Ihre Wünsche gehen eher in Richtung einer Stabilisierung durch veränderte Rahmenbedingungen. Sie wünschen sich:

- stabile Netzwerke für die künstlerische Perspektive,
- Planungssicherheit,
- Rückhalt durch Schulleitung, Politik etc. und
- gemeinsame künstlerische Aktionen mit den Kolleginnen

Die Notwendigkeit einer entfalteten künstlerischen Haltung scheint ihnen selbstverständlich. Sie ziehen quasi mit den Künstlerinnen an einem Strang.

In der Anordnung der Typen von „distanziert“ über „zaghaft“ und „begeistert“ bis zu „vorausgehend“ drückt sich eine wertende Reihenfolge aus. Die „Distanzierten“ sind demzufolge weiter weg vom Projektziel der Entfaltung wie z.B. die „Begeisterten“.In diesem Sinne handelt es sich nicht um eine Typisierung auf einer Ebene, sondern intendiert auch Entwicklungsmöglichkeiten. Gleichzeitig ist es mir sehr wichtig deutlich zu machen, dass eben z.B. bei den „Distanzierten“ Aspekte vorliegen, die bei den „Begeisterten“ fehlen.

In diesem Sinne stehen die Typen durchaus auf einer Ebene nebeneinander.

Man kann den Prozess der Entfaltung von Aspekten einer künstlerischen Haltung grob entsprechend dem Modell der Pulsation darstellen. Die Entfaltung hat demzufolge eine expansive Seite. Hier geht es darum, sich neuen Erfahrungen zu öffnen, wahrzunehmen, abzutasten. Auf der Seite der Kontraktion geht es um das sich sammeln, um die Integration der Wahrnehmungen, um die Strukturierung. Auf dieser Basis kommt es dann zur neu strukturierten Bewegung, dem von Aspekten einer künstlerischen Haltung getragenen Ausdruck.

In diesem Sinne verweisen die vier Typen auf die Brüchigkeit dieser Pulsation. Es ist nicht einfach, die Pulsation einfach geschehen zu lassen. Stattdessen werden Grenzen gezogen, Schwerpunkte gelegt und bestimmte Bereiche nicht zugelassen.

Sehr deutlich ist dies bei den „Distanzierten". Bezogen auf die eigene Person wird hier die Expansion geradezu abgespalten. Abtasten, sich neuen Erfahrungen anschmiegen, scheint hier fehl am Platz. Wahrnehmung ist hier eine distanzierte Beobachtung. Die strikte Grenze zum sich berühren lassen, ist aber auch für die Kontraktion von Bedeutung: Es gibt kaum zu integrierende Erfahrungen. Die Strukturierung erscheint somit als Stabilisierung der vorhandenen Struktur. Starre ist ein Ausdruck dieser Orientierung.

Bei den „Zaghaften" ist die Grenze zwischen der Expansion und der Kontraktion wesentlich brüchiger. Sie möchten die Erfahrungen der Expansion in die vorhandene Struktur integrieren, ohne sich tatsächlich auf die Expansion einzulassen. Sie möchten die expansive Auseinandersetzung mit der Umwelt durch die Künstlerinnen für die eigene Strukturierung nutzen. Es geht ihnen um den Ertrag der Expansion, den sie in den Bereich der Kontraktion als „Ideen", „Techniken" und „Materialien" transferiert bekommen möchten. Dementsprechend wird Kontraktion auch als „einbauen" beschrieben.

Wie die „Distanzierten" verorten sich die „Begeisterten" sehr eindeutig – allerdings auf der Seite der Expansion. Sie gehen ganz im Wahrnehmen und im Ausdruck auf. Die Wahrnehmung bezieht sich sowohl nach außen auf den Ausdruck der Künstlerinnen als auch auf das eigene Bewegtsein. Der expansive Bereich wird durch die Loslösung von den Ansprüchen der Kontraktion als Freiraum erlebt. In diesem Freiraum spüren sie sehr viel. Das Verfestigen der Erfahrung bzw. die Strukturierung erscheint demgegenüber als hinderlich. Die Verbreiterung im Kollegium wird sich konsequenterweise quasi strukturlos als „Ansteckung" verstanden. Die Begeisterung wird direkt weitergegeben.

Auch die „Vorausgehenden" sind stark im expansiven Bereich verortet. Aber im Gegensatz zu den „Begeisterten" und ähnlich wie die „Zaghaften" interessieren sie sich auch für die andere Seite. Sie sind sehr an der künstlerischen Arbeit mit den Kindern interessiert und haben da auch schon Erfahrungen. Sie können mit den Kindern oft in einer gemeinsamen Struktur ästhetisch kommunizieren. Ihr Problem liegt eher in den Beziehungen zum Kollegium und zur Schulorganisation. Sie erscheint hier oft losgelöst. Sie würde gern die Kontraktion, also die Integration ihrer Erfahrungen bzw. ihrer Person in den sozialen Zusammenhang stärken. Aber wie die Zaghaften nicht selbst sich auf die Expansion einlassen, so erwarten die Pioniere von außen Strukturierungsmaßnahmen, die ihnen angepasst sind.

Diese eher abstrakte Gegenüberstellung macht deutlich, wie unterschiedlich die Gründe für ein evtl. Stocken im Entfaltungsprozess sein können. So wird bspw. eine deutliche künstlerische Intervention von manchen gar nicht als sie betreffend wahrgenommen und läuft somit ins Leere. Von anderen wird sie als etwas Verlockendes gesehen, aber es fehlen Übertragungspunkte auf die eigene Struktur und rufen somit Abwehr hervor. Andere saugen diese Inspiration auf, können sie aber nicht festigen. Wiederum anderen können diese sie nicht nutzen – sie benötigen Strukturierungshilfen.

So brüchig sich bei den Lehrerinnen die Pulsation oft darstellt, so stimmig erscheint sie oft in der Beschreibung des Entfaltungsprozesses bei den Kindern. Es scheint für die Lehrerinnen oft ein lustvolles Erlebnis zu sein, Kindern in deren Expansion, im Ausprobieren, sich öffnen, sich zeigen, sich berühren lassen zu erleben. Nicht selten wird dann noch der Bereich der Kontraktion hervorgehoben. Die Kinder schaffen es, die Erfahrungen beim Trommeln und Theater zu integrieren und somit als veränderte Persönlichkeit im Unterricht aufzutreten.

Niemand, den ich gesprochen habe, hat mir gesagt, dass die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit in Richtung einer künstlerischen Haltung ein Ziel des Projektes sei. Einige haben sich ausdrücklich von der Anforderung abgegrenzt, sich zu verändern oder haben die Möglichkeit in weite Ferne gerückt. Selbst die, die eine entsprechende Entwicklung bei sich feststellen und positiv bewerten, gehen nicht davon aus, dass dies ein Ziel des Projektes sei.

Dies mag auch an den oben genannten Interpretationstypen liegen. Jemand wer wie die „Distanzierten" oder die „Zaghaften" die eigene Persönlichkeit und deren Entwicklungsmöglichkeiten nur ungern thematisiert wird evtl. dieses Ziel nur schwer annehmen können.

# 7. Begleitung von Entfaltung

Das Entfalten ist ein individueller Prozess bei den Lehrerinnen. Sie werden nicht entfaltet, sondern entfalten sich. Dieser Prozess findet aber in einem sozialen Umfeld statt. Die Gestaltung dieses Umfeldes und die Interaktion mit den Lehrerinnen ist das Thema von Begleitung.

Ein Bild gebrauchend kann man sagen: Die Lehrerinnen gehen einen Weg und auf diesem Weg verändern sie sich. Dieser Weg führt durch eine bestimmte Landschaft, die als Rahmenbedingungen erlebt werden. Kennzeichnend für die Rahmenbedingungen ist, dass sie als gegeben angenommen werden. Diese Bedingungen werden als wichtig, aber nicht im engeren Sinne als projektgestaltend wahrgenommen. Dies gilt z.B. für die insbesondere rechtlich fixierten Strukturmerkmale des Schulalltags, die als begrenzende Notwendigkeiten erscheinen.

Aber auch die Eltern und Schülerinnen werden entsprechend genannt. Die Eltern werden z.B. bei der Gestaltung von Schulfesten integriert. Aber ansonsten scheint es kaum Erwartungen an die Eltern zu geben. Sie werden primär als Merkmal der defizitären Situation der Schülerinnen und der schweren Schulsituation erwähnt. So wird mehrfach die Handlungsnotwendigkeit mit der Verwahrlosung der Kinder begründet. Aber auch die fehlende ästhetische Umgebung zu Hause zeigt die Wichtigkeit von MUS-E. Im Gegensatz zu künstlerisch gesättigten Kindern, kann die Arbeit mit diesen Kindern aber auch durchaus eine besonders intensive Qualität haben.

Die Erfahrungen mit den Kindern in MUS-E sind in der Beschreibung von MUS-E Modellschule sowohl bei den Künstlerinnen als auch bei den Lehrerinnen ständig präsent. Oft erscheint es so, als ob sie viel lieber über MUS-E sprechen wollten als über die Modellschule. Bei den Kindern scheint der Sinn der künstlerischen Arbeit an Schulen offensichtlich. Hier werden Entfaltungen und die Freude gesehen. Demgegenüber erscheint vieles in MUS-E Modellschule „nebulös". Die Schülerinnen haben also als Begleitung eine mehrfache Bedeutung. Sie machen die Notwendigkeit von Kunst an der Schule deutlich und motivieren somit. Sie zeigen mit ihrer Lust aber auch eine verlockende andere Seite der Schule, die so im Alltag nur selten zu sehen ist. Mehrere Lehrerinnen berichten aber auch von sehr intensiven Beziehungen zwischen den Schülerinnen und den Künstlerinnen. Die Bindungen sind sehr herzlich und eben nicht von Druck und Zensuren, sondern von Offenheit geprägt. Auch wenn alle von mir gefragten Lehrerinnen bestritten, neidisch auf diese Beziehungen zu sein, so wird doch deutlich, dass diese Art der Beziehung etwas sehr Verlockendes hat.

Die Schülerinnen stehen in MUS-E im Zentrum und in MUS-E Modellschule die Lehrerinnen. Trotzdem werden eigentlich nie die positiven Aspekte von MUS-E insbesondere die Beziehung zu den Künstlerinnen als Vorbild für die eigene Situation angeführt. Das, was bei den Schülerinnen so verlockend erscheint, ist Motivation für das eigene Engagement aber nicht Vorbild. Oft erscheint die Thematisierung der Schülerinnen geradezu als Schutzschild vor der Thematisierung der eigenen Person.

Eng verbunden mit den Bezügen auf die Schülerinnen und Eltern wird immer wieder auch die Situation der Schule im Bezirk thematisiert. „Gerade Kinder aus diesem Bezirk" haben demzufolge einen besonderen Bedarf, aber auch besonders schlechte Ausgangsbedingungen. Indirekt wird so auch immer die besondere Belastung für das Kollegium benannt. Die Lehrerinnen sehen sich oft unter dem intensivierten Druck durch harte Strukturmerkmale (Curriculum) in einem besonders marginalisierten Raum.

Die MUS-E (Modell)Schule wird so mehrfach als eine Art bunter Punkt in einer ansonsten tristen Umgebung präsentiert.

## 7.1 Gestaltende Akteure

In dem oben beschriebenen Bild bleibend führt der Weg der Entfaltung aber nicht nur durch eine Landschaft. Vielmehr gibt es Akteure, die explizit ihre Aufgabe darin sehen, die Lehrerinnen zu begleiten, sich also mit ihnen auf den Weg zu machen und mit ihnen zu interagieren. Zu nennen sind hier v.a. die Gesamtprojekt-, Schul- und Projektleitung. Die begleitende Arbeit in der Koordination, der Beratung und Durchführung von Fortbildungen bzw. Netzwerktreffen werden von mir nicht besonders benannt. Ich habe in diesem Bereich keine Interviews durchgeführt (vgl. Kap. 5).

### 7.1.1 Gesamtprojektleitung

Im Kollegium wird auf die Arbeit der Yehudi Menuhin Stiftung, der Koordinatorinnen und auf die Netzwerktreffen kaum Bezug genommen. Sie erscheinen nicht als Begleitung des eigenen Weges, sondern als Begleitung der Künstlerinnen. Die hier getätigte Arbeit wird somit unter dem Auftreten der Künstlerinnen subsumiert. Fehlende Kritik an der Gesamtkoordination durch die Stiftung kann evtl. auch mit einer vermuteten Bedeutung der Evaluation zu tun haben.

### 7.1.2 Schulleitung

Die Schulleitung legt die grobe Entwicklungsstruktur der Schule fest. Sie ist auch die Instanz, die den Schritt von MUS-E zu MUS-E Modellschule initiiert und somit diesen Schwerpunkt in der Schulentwicklung legt. Die Motive für diesen Schritt sind unterschiedlich, es lassen sich aber im Spannungsfeld Ergebnisoffenheit – Zielorientierung durchaus Tendenzen beschreiben.

Es gibt die Schulleitungen, die eher offen an das Projekt herangehen. Sie haben gute Erfahrungen mit MUS-E gemacht und würden diesen Aspekt in der Schule gern in die Breite tragen. Sie sehen Probleme an ihren Schulen und erhoffen sich darauf bezogen eine Entwicklungschance. Hinzu kommt der äußere Druck, sich als Schule profilieren zu müssen. Auch dafür kann MUS-E Modellschule eine Chance sein.

Die Installation einer weiteren Leitungsebene in der Schule (KPL/PPL) erscheint hier eher als Erleichterung. Die eigene Rolle wird in der Begleitung des Prozesses gesehen. Sie wird mit der Bereitstellung der notwendigen Rahmenbedingungen (z.B. Stundenorganisation, Materialbeschaffung) zum Dienstleister des Projektes. Sie können Leitungsfunktionen abgeben.

An dieser Stelle kann die andere Gruppe gut abgegrenzt werden. Auch hier gibt es die Unterscheidung zwischen Schulleitung und Projektleitung. Die Koordination dieser Leitungsebenen scheint aber viel stärker Thema einer bewussten Auseinandersetzung gewesen zu sein. Die Schulleitung gibt etwas ab und der KPL wird ein Bereich der Leitung im Schulbetrieb zugestanden. Das Projekt erscheint als ein Teilstück einer länger geplanten Entwicklung. Die Schulleitung hat ein langfristiges Ziel bzw. eine „Vision" und auf dem Weg dorthin ist MUS-E Modellschule ein Schritt. Die Leitung des Gesamtprozesses bleibt in ihrer Hand.

Hier liegen demzufolge auch andere Motive vor: Es geht darum, langfristige Ziele umzusetzen. Daran wird die Projektarbeit auch gemessen.

Ganz allgemein wirkt die Umsetzung des Projektes an diesen Schulen viel strukturierter. Dies ist sicher nicht ausschließlich von der Person der Schulleitung abhängig, aber deren zielgerichtete Haltung unterstützt es.

Auf Grund der Platzierung in diesem Spannungsfeld ergeben sich auch Aussagen zum Spannungsfeld Pädagogik – Kunst. Da, wo die Schulleitung eher zielorientiert ist, besteht ein klareres Bild vom angestrebten Schulprofil und von der Bedeutung der Kunst für dasselbe. Es besteht ein Bild von der Integration von Pädagogik und Kunst. Dieses weist aber über MUS-E Modellschule hinaus und muss mit dieser nicht übereinstimmen.

Da, wo die zielorientierte Schulentwicklung nicht so stark im Vordergrund steht, wirkt das Bild der Integration von Kunst und Pädagogik eher indifferent oder wird auf einzelne Aspekte der Schule bezogen.

Der Vorteil der zielorientierten Schulleitung für das Projekt liegt auf der Hand: Es ist die größere Klarheit in der Struktur. Sie bietet deutlichere Orientierungspunkte. Es ist eindeutiger, welchen Platz das Projekt in der Schul-

entwicklung einnimmt und es bietet Möglichkeiten der Reibung an den Strukturen. Die Arbeit in diesen Strukturen erscheint effektiver. Gleichzeitig wird das Projekt aber auch stärker für den Gesamtprozess instrumentalisiert. Die Kunst wird hier in die Pflicht genommen. Die eher ergebnisoffener eingestellten Schulleitungen bieten der Kunst prinzipiell weniger strukturelle Einengung und somit mehr Bewegungsfreiheit.

### 7.1.3 Künstlerische Projektleitung (KPL)

Die KPLs erscheinen oft als die am stärksten mit dem Projekt identifizierten Personen. Es geht um ihre Sache und sie sind in der leitenden Position sehr wichtig für den Prozess.

Die eigentliche Innovation des Projektes besteht nicht in dem Versuch, Kunst stärker in Schulen zu implementieren, sondern darin, diesen Prozess v.a. von einer Künstlerin gestalten zu lassen. Die Rolle der künstlerischen Projektleitung ist das eigentliche Neue. Personen, die sich bis zu diesem Zeitpunkt als Künstlerin verstanden haben, treten jetzt in der Leitungsfunktion eines Schulentwicklungsprojektes auf. Ihre Identität als Künstlerin wird dabei beibehalten. Diese Person soll also das neue Profil einer „künstlerischen Schulentwicklerin“ umsetzen. Dies sind sehr hohe Anforderungen an diese Personen.

Für die Umsetzung dieser neuen Aufgabe gibt das Spannungsfeld zwischen Kunst und Pädagogik gute Anhaltspunkte. Wie stark orientiert sich die künstlerische Projektleitung an der Kunst und wie stark an der Pädagogik. Das hängt aber auch eng mit der Frage zusammen, wie fremd bleibt sie der Schule bzw. wie weit lässt sie sich auf sie ein?

Es muss dabei aber zwischen Inhalt und Methode unterschieden werden. Auf inhaltlicher Ebene lag das Selbstverständnis bei den KPLs sehr nahe bei der Kunst. Allen geht es um die Vermittlung von Kunst. Auf der methodischen Ebene kann aber unterschieden werden zwischen dem Versuch, von künstlerischen Herangehensweisen keine Abstriche zu machen und auf der anderen Seite, die Anknüpfungspunkte zu den PädagogInnen zu suchen.

Die Pädagoginnen werden da abgeholt, wo sie stehen. Es werden kleine Schritte geplant, mit den Pädagoginnen den Weg zu beschreiten. Es wird Wert darauf gelegt, die durch die Fremdheit bedingte Hemmschwelle abzubauen, das Kollegium nicht zu überfordern. Die einzelnen Schritte sind eng an die formulierten Ziele orientiert. Methode und Inhalt fallen hier auseinander. Die Künstlerinnen wirken in ihrer Rolle als Schulentwicklerin sehr pädagogisch.

Demgegenüber stehen die Künstlerinnen, die versuchen, Inhalt und eben auch die Methode stärker an der Kunst zu orientieren. Sie wollen einen künstlerischen Prozess initiieren, an dem das Kollegium teilhaben kann. So wie bei der einen Gruppe die Kontaktarbeit im Vordergrund steht, so profilieren sich diese auch in der Rolle der SchulentwicklerIn als KünstlerIn, als Fremde in der Schule. Dementsprechend fällt es hier schwerer, den Prozess gemeinsam mit dem Kollegium zu gestalten. Die Gestaltung des Kontaktes in der gemeinsamen Arbeit ist hier viel komplizierter und die Anforderungen an das Kollegium höher. Sie müssen sich dem Fremden stärker annähern. Die knappe Zeit ist bei diesen KPLs auch viel mehr Thema.

### 7.1.4 Pädagogische Projektleitung (PPL)

Die Künstlerische Projektleitung teilt sich mit der Pädagogischen Projektleitung die Leitungsfunktion des Projektes an den Schulen. Diese Funktion übernimmt eine Lehrerin aus dem Kollegium. Das Auswahlverfahren ist an den Schulen sehr unterschiedlich. Mal ist eher das eigene Interesse entscheidend und mal wird die Person einfach von der Schulleitung benannt („einer muss es ja machen"). Die KPL liefert als Expertin für künstlerische Haltungen die wesentlichen Impulse. Die PPL versucht auf Grund ihrer Nähe zum Kollegium und Kenntnis der Schulstruktur diesen irritierenden Input zu vermitteln.

Dies ist eine sehr schwierige Position in der Projektstruktur: Per Definition steht sie zwischen den Stühlen. Sie leitet in einer Arbeitsgruppe mit der KPL das Projekt und soll gleichzeitig als Vertreterin des Kollegiums fungieren. Folgendes Zitat macht dies deutlich:

*„Da hatten die viele Ideen. und da wusste ich natürlich irgendwo schon, das ist in der Schule schlecht umzusetzen. Und dann hab ich mich in der Rolle unwohl gefühlt. Sollst du das jetzt schon irgendwie gleich bremsen. Das wirkt einfach auch doof, wenn man alles gleich abschmettert."*

Die PPL hat somit nicht nur eine schwierige Position gegenüber der KPL (bremsen), sondern auch gegenüber dem Kollegium: „Warum wurde die aus dem Kollegium hervorgehoben?" Die Widerstände gegen die Impulse der KPL richten sich auch auf die vermittelnde Instanz. Die KPL findet Rückhalt im Projektauftrag und dem eigenen Profil. Unterstützung erfährt sie durch die Arbeit der YMSD. Die PPL erlebt sich erst einmal aus ihrem gewohnten Rückhalt herausgelöst und dem Kollegium in der Leitungsfunktion gegenübergestellt. Die Fortbildungen stärken sie in dieser Funktion, aber nicht ihre kollegiale Anbindung.

*„Ich sah mich irgendwie an soner kritischen Schnittstelle irgendwo so."*

Diese Position wird sehr unterschiedlich definiert und ausgefüllt.

Für die Begleitung der Entfaltung bei den Lehrerinnen durch die Künstlerin kommt ihr so primär die schwierige Aufgabe zu, die Perspektive der Lehrerinnen in der Gestaltung der künstlerischen Maßnahmen einzubringen. Anders ausgedrückt: Sie hilft bei der Suche nach den Anknüpfungspunkten für die Künstlerin, sie unterstützt die Anschlussfähigkeit der Maßnahmen.

## 7.2 Typen der Begleitung

MUS-E Modellschule ist ein vielschichtiges Projekt, das auf mehreren Ebenen Veränderungs- und Zielfindungsprozesse durchläuft. Die Gesamtleitung hat ihren Fokus auf die Entfaltung bei den Lehrerinnen gelegt. Jede Schule hat aber zu Beginn ebenfalls schulspezifische Ziele festgelegt. Aber auch die einzelnen Akteure haben ihre individuellen Ziele, Erwartungen und Orientierungen. Hinzu kommt, dass sich diese im Laufe des Prozesses ebenfalls verändern. Dies ist schon dadurch bedingt, dass sich insbesondere die Künstlerischen und Pädagogischen Projektleiterinnen ebenfalls auf einem begleiteten Weg befinden.

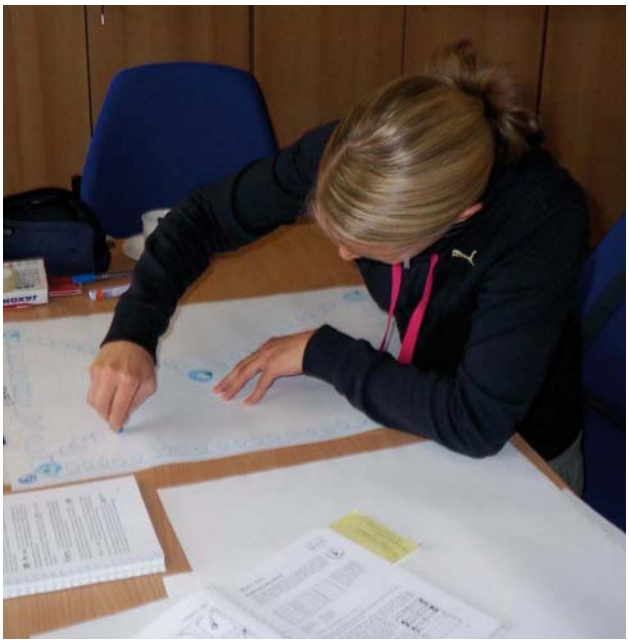
Die Projektleitung legt ihren Fokus auf die Entfaltung von einer künstlerischen Haltung (vgl. Kap. 5.5). Die Lehrerinnen suchen demgegenüber u.a. Entlastung mit ästhetischen Mitteln, Expertenschulung für künstlerische Techniken und Inspiration (vgl. Kap. 6.5).

Begleitung ist demzufolge Teil eines komplexen Kommunikationsprozesses, der von zahlreichen Faktoren bestimmt wird. Zu den genannten Punkten müssen noch weitere hinzugefügt werden:

- Engagement, Möglichkeiten, Kompetenzen usw. aller Akteure, insbesondere der Schulleitung, KPL, PPL und den Künstlerinnen
- Allgemeine Rahmenbedingungen an der Schule (Anzahl und soziale Zusammensetzung der Schülerinnen usw.)
- Vereinbarte Schulziele
- Projektverlauf

Das oben eingeführte Bild eines gemeinsamen Weges von Lehrerinnen und Begleitpersonen ist somit an dieser Stelle irreführend. Die Personen beginnen nicht zur gleichen Zeit einen Weg mit demselben Ziel, sondern explizit aus verschiedenen (teils konträren) Perspektiven. Es sind eher mehrere Trampelpfade, auf denen sich die Akteure bewegen, sich gegenseitig beobachten, mal sich annähern und mal wieder distanzieren. Sie verlieren sich nicht aus den Augen und beziehen sich in diesem Sinne aufeinander. Dies ist die wesentliche Konstante im Projekt. Aber jede Schule nutzt in ihrer spezifischen Weise die Möglichkeiten der Erprobungsphase und hinterlässt ein spezifisches Muster der Trampelpfade.

Dies veränderte Bild führt zu weiteren Fragestellungen: Wie orientieren sich die Personen auf ihren Trampelpfaden? Laufen die Lehrerinnen schnell zu den Künstlerinnen hinüber? Achten sie auf die Aufrechterhaltung der Distanz zwischen den Wegen? Geben die Künstlerinnen – vorgeblich wissend wohin es geht – Richtungszeichen? Suchen sie evtl. Hilfestellung bei den Lehrerinnen? Holen sie die Lehrerinnen an deren Position ab? Tasten sich beide an einen Mittelweg heran?



Zur groben Orientierung wird wieder eine Typisierung erstellt, die sich an der Kontrastierung bei der Entfaltung orientiert.

### 7.2.1 Parallel

Die soziale Situation im Veränderungsprozess ist durch Aufspaltung geprägt. Es gibt Bereiche an der Schule, die jeweils für sich intensiv arbeiten, aber sie treten kaum in eine gemeinsame Welt ein. Die Unterschiede, das Anderssein stehen im Vordergrund. Weder kann von einer gemeinsamen bewegten Struktur gesprochen werden, noch von einer Pulsation. Die Einheit scheint zerfallen.

Auf der einen Seite stehen Lehrerinnen, die z.B. ihren Entfaltungsprozess im Sinne der „Distanz" interpretie-

ren und auf der anderen Seite stehen die Künstlerinnen evtl. unterstützt von einigen Lehrerinnen, insbesondere der PPL, die die Schule in Bewegung bringen wollen. Aus der Perspektive der strukturorientierten Lehrerinnen erscheint diese Arbeit nicht als Begleitung ihres eigenen Entfaltungsprozesses. Es sind vielmehr fremde exotische Maßnahmen, die eine Zeit lang durchaus ihren Platz in der Schule haben können.

Auch aus der Perspektive der Begleitung sind die Unterschiede zwischen den Gruppen wichtig. Dies zeigt sich z.B. daran, wenn die unterschiedliche ökonomische und strukturelle Berufsituation thematisiert wird. Wenn daraus noch eine bestimmte Mentalität abgeleitet wird, wird die Distanz sehr deutlich.

*„Du hast mit Beamten zu tun. Und mir ist klar geworden, dass die Position bei Beamten innerhalb des Systems ihre ganz eigene Dynamik haben. [...] Das sind Welten Unterschied zwischen dem, was ich mir vorstelle und was die vorstelle, sich vorstellen. Weil die können sich jederzeit hinter ihrer Arbeit verstecken und können auch, wenn es ihnen unangenehm wird sagen: ‚Ja äh, äh dat hatten wir schon so und warum muss das jetzt wieder geändert werden und das ist ja wieder Mehraufwand und wir haben nächste Woche die Konferenzen und dann haben wir die Zeugnisse." „Die können sich leicht hinter was verstecken und wir Künstler sind immer nackt – sag ich mal."*

Während die Lehrerinnen auf Grund der Struktur abgesichert sind und die „Modellschule nicht an sich rankommen lassen" müssen, fühlen sich die Künstlerinnen auf der Beziehungsseite zu den Kindern sicherer:

*„Nur der Lehrer hat keinen Zugang zur Kreativität, wie wir das haben. Also haben wir'ne ganz andere Basis. Wir sind auch auf der sicheren Seite mit den Kindern."*

Kontaktlosigkeit zwischen beiden Bereichen ist das wesentliche Merkmal. Begleitung im Sinne einer engen Interaktion ist somit kaum möglich. Die Begleitung scheint am besten in Nischen des Schulbetriebes agieren zu können. Hier könnte sie z.B. das Gebäude verändern oder künstlerische Feste organisieren. Diese Maßnahmen treffen dann durchaus auch auf wohlwollende Rückmeldungen.

Versuche in einen gemeinsamen Veränderungsprozess mit den Lehrerinnen einzutreten verlaufen demgegenüber ins Leere. Entsprechend frustrierend ist diese Arbeit. Es ist keine Frage von Engagement. Beide Seiten können sehr viel Energie in ihren Bereich investieren. Was fehlt sind die Anknüpfungspunkte, der Eintritt in eine gemeinsame Welt, der Kontakt und die Annäherung der Trampelpfade.

Vermittlungsversuchez.B.durch die PPL sind in dieser Konstellation sehr schwer. Ohne gemeinsame Mitte ist eine Vermittlung sehr aufreibend. Der Druck, sich für eine Seite zu entscheiden und somit der anderen fremd zu werden, ist sehr groß.

Die ganze Schulsituation wirkt undurchsichtig und ausgebremst. Die expansive Seite mit ihrem Drängen nach Veränderung und die kontrahierende Seite mit ihrem Festhalten am Gegebenen finden nicht in eine gemeinsame Pulsation. Stattdessen muss viel Energie in die Koordination, dem Management der Gesamtsituation investiert werden.

In der Koordination beider Seiten liegt aber trotz aller Schwierigkeiten die Chance. Dabei geht es um den Aufbau von Strukturen, in denen die gegenseitige Wahrnehmung und Orientierung auf einen gemeinsamen Weg organisiert werden kann.

*„Die Vertrauensbasis, die muss aufgebaut werden [...] und das brauch Zeit"*

Ziel ist es demzufolge, diesen Zustand möglichst bald zu verlassen um in einen anderen Begleitungsmodus zu gelangen.

## 7.2.2 Konflikthaft

Analog zur Ambivalenz bei den „Zaghaften“ kann auf der sozialen Ebene der Typ des Konfliktes beschrieben werden.

Wie beim Typ der „Parallelität“ werden auch hier die Unterschiede Struktur und Bewegung bzw. den diesen Merkmalen zugeordneten Berufsgruppen Lehrerinnen und Künstlerinnen betont. So ist den Künstlerinnen wichtig, ihre von der Schulstruktur unabhängige Position zu betonen. Aber auch die Intensität ihrer Arbeit heben sie hervor. Sie sind diejenigen, die versuchen „wirklich einzutauchen in die Problematik." Und wie in der „Parallelität“ stört dabei „die knapp bemessene Zeit."

Von den Lehrerinnen werden die Kompetenzen der Künstlerinnen durchaus anerkannt. Insbesondere in den MUS-E Stunden ist der Erfolg dieser Herangehensweise für sie offensichtlich. Sie sind aber nicht bereit, sich ihnen als Leitungsperson unterzuordnen und die eigene Haltung in Frage zu stellen.

Im Gegensatz zur „Parallelität“ gibt es hier durchaus ein gemeinsames Projekt mit vielen Anknüpfungspunkten. Dieser Kontakt wird aber konflikthaft gestaltet.

Die Künstlerinnen erscheinen als übergriffig und die Lehrerinnen als sich verweigernd. Sie werden als das Problem eines schlechten Unterrichtes gesehen und nicht als Chance. Entsprechend der individuellen Struktur des „Zaghaften“, der fortlaufend mit der Koordination seiner Ambivalenzen beschäftigt ist, wird auch auf der sozialen Ebene sehr viel Energie in die Bearbeitung des Konfliktes investiert. Anstatt sich einfach auf die Begleitung der Künstlerinnen als Angebot einzulassen, geht es sehr viel um die Bedingungen, die erfüllt sein müssen, bevor dies stattfinden kann. Orientiert an den eigenen Bedürfnissen beschäftigen sie sich mit den Fehlern der Begleitung („keine Sozialspielchen", wollen nicht als Personen betrachtet werden, die „im Kopf bunt" gemacht werden sollen). Anstatt die Lehrerinnen einfach dort abzuholen, wo sie stehen, hadern die Künstlerinnen mit dieser Position. Sie wünschen sich andere Lehrerinnen, die kompatibler zu den eigenen Ansprüchen sind. Das Anderssein der Lehrerinnen wird nicht als Ausgangspunkt einer gemeinsamen Entwicklung gesehen, sondern als Blockadeversuch der eigenen Arbeit. Beide Seiten sind sehr beim Anderen, allerdings in der Thematisierung der Abgrenzungspunkte.

Die Künstlerische Projektleitung kann diesen Konflikt nicht moderieren, sie ist Teil desselben. Dies rückt die PPL, die Schulleitung oder auch die Koordinatorin ins Zentrum. Aus den schon oben genannten Gründen ist die Rolle der PPL als Teil der Projektleitung kaum für diese Aufgabe ausgestattet.

In der Konfliktsituation kann die vorhandene Energie nur schwer für den Entfaltungsprozess genutzt werden. Im Gegensatz zum ersten Typ fließt die Energie eher in den Konflikt zwischen Struktur und Bewegung. Es bilden sich zwei Gruppen heraus, die für diese Aspekte stehen und sich als Pole gegenüberstehen. Die Gruppen interagieren miteinander, erleben sich aber gegenseitig als Bedrohung. Die Energie fließt in diese Gegensatzanordnung, die so stabilisiert wird.

Begleitung eines Entfaltungsprozesses beruht auf eine vertrauensvolle Beziehung. Dies ist in einer akuten Konfliktsituation nicht gegeben. Die Chance besteht in der gemeinsamen Arbeit an den Kontaktpunkten. Wenn es gelingt den Konflikt sinnvoll zu moderieren, ist ein gemeinsamer Schritt in einen neuen Modus der Zusammenarbeit durchaus denkbar. Auf Grund der Spannungen der Konflikte erscheint dieser Schritt den Beteiligten als notwendig.

## 7.2.3 Aktionsorientiert

Im Gegensatz zu den genannten Typen stehen hier nicht die Unterschiede im Vordergrund. Vielmehr scheint es so zu sein, dass nicht nur Künstlerinnen die Veränderung vorantreiben wollen, sondern auch andere wichtige Akteure der Schule. Alles scheint bewegungsorientiert – auch die Schulleitung und das Kollegium. Dies ist ein sehr dynamischer Schultyp. Die Energie fließt intensiv in den Ausdruck. Sehr viel ist in Bewegung.

„Begeisterte“ Lehrerinnen sind hier gut aufgehoben. Sie bekommen von der Begleitung das, was sie benötigen: eine Struktur, in der fortlaufende Anregungen inszeniert werden können. Die Projektleitung wird in der Leitungsfunktion sowohl vom Kollegium als auch

von der Schulleitung akzeptiert. Alle scheinen trotz unterschiedlicher Funktionen auf einem gemeinsamen Weg. Und dieser Weg wird schnell, geradezu gehetzt, beschritten.

Begleitung hat vor allem die Aufgabe, die Aktivität an der Schule immer wieder voran zu treiben. Mit immer neuen Irritationen, Angeboten und bereitgestellten Ressourcen werden die sich entfaltenden Lehrerinnen darin unterstützt, in Bewegung zu bleiben. Im Gegensatz zu den bisher genannten Typen stehen hier also tatsächlich die Veränderungen im Vordergrund. Sich entfaltende Lehrerinnen sind vielleicht nicht ein offen benanntes Ziel, aber doch erwünscht.

Die Situation kann im Sinne der Pulsation als fortlaufende Expansion beschrieben werden. Wie ein Ballon, der aufgeblasen wird. Er sieht sehr schön aus, aber wenn nicht fortlaufend Energie hinzugefügt wird, besteht die Gefahr, dass alles wieder entweicht. Die Kontraktion, also ein sich sammeln, ein zur Ruhe kommen, scheint in diesem Typ bedrohlich. Eine der Expansion formgebende Struktur wird wenig Vertrauen geschenkt und Stabilisierung durch ein Verstetigungsverfahren findet wenig statt. Stattdessen wird versucht die prekäre Situation durch ununterbrochene Investition in die Expansion zu stabilisieren. Dies kann durchaus auch als Widerstand interpretiert werden. „Die subtilste und effektivste Form des Widerstandes ist Aktionismus: „‚Rasender Stillstand' und paralysierende Trance, es muss etwas geschehen – aber es darf nichts passieren.'" (Hinz 2005, S. 135)

Gerade in Abgrenzung zur „Parallelität" sticht hier aber auch besonders positiv die Beweglichkeit hervor. Sie gilt es zu bewahren und zu verstetigen.

### 7.2.4 Strukturorientiert

In den ersten beiden Typen steht die Aufspaltung von Bewegungs- und Strukturorientierung im Vordergrund. Die beiden Seiten werden grob den jeweiligen Berufsgruppen zugeordnet und stehen entweder parallel oder konflikthaft zueinander. Im dritten Typ scheinen alle zentralen Akteure auf der Seite der Bewegung zu stehen. Die kontrahierende Seite der Verfestigung und Strukturierung ist kaum sichtbar.

Auch in dem vierten Typ steht nicht die Aufspaltung im Vordergrund. Kennzeichnend ist vielmehr ein hohes Maß an Strukturorientierung. Den vorhandenen Strukturen, aber auch der Strukturierung der Begleitungsmaßnahmen wird eine hohe Aufmerksamkeit geschenkt. Nicht nur die Lehrerinnen kümmern sich um die Struktur, sondern auch die Künstlerinnen. Die Lehrerinnen werden da abgeholt, wo sie stehen, und von hier in kleinen vorbereiteten Schritten in die Expansion geführt. Bezeichnend ist vielleicht, dass die Künstlerin auch als „Kunstpädagogin" gesehen wird.

*„Ja, hier ist der künstlerische Aspekt, den wir einnehmen, der strukturiert jetzt."*

*„... läuft strukturiert, da gibts bestimmte Termine da gibt's Zeiten, da sind alle Lehrer da. Da wissen die auch, was kommt." (KPL)*

Der Begriff des Projektes wird hier sehr ernst genommen. Es gibt klare Ziele, darauf abgestimmte Maßnahmen mit guten Möglichkeiten den Prozess zu beschreiben. Die Maßnahmen sind eng mit den Lehrerinnen abgesprochen und an deren konkreten Belangen orientiert. Viele Aspekte können direkt von den Lehrerinnen im Unterricht eingesetzt werden.

*Struktur und Improvisation im Tanz*

*„Mit einem Tanz ohne Struktur komme ich nicht zurecht. Ich komme aus dem klassischen Tanz. Der ist so durchstrukturiert. Da gibt es gar keine Improvisation. Und dann habe ich zwei Techniken in Modern gelernt, die sind komplett strukturiert. Da ist genau festgelegt, wo sind meine Arme, wann und wo ist mein Kopf? Das ist soo auch drin. Und dann habe ich dazu Improvisationstechniken gemacht, wo es dann wirklich freier wird, aber auch immer mit einer festgelegten Struktur, wie ich die Kinder auch dahin bekomme, wenn ich mit ihnen arbeite, oder wie ich auch dahin geführt wurde.*
*Ich hab früher Improvisation gelernt, da wurde mir gesagt: ‚tanz nen Stuhl' und das wars. Und ich stand da und dachte ‚na super und was mach ich jetzt?'. Und dann habe ich auch wieder eine Technik gelernt, wie man es anwenden kann, dass auch jeder weiß, was er machen kann und dass jeder was hat, wo er sich festhalten kann."*
*(sprachlich verändertes Zitat einer KPL)*

Dem Sicherheitsgefühl der Lehrerinnen wird in dieser Strukturorientierung Rechnung getragen. In wohl abgestimmten Schritten wird niemand überfordert, aber jede erhält Angebote, selber Schritte zu tun. „Wie weit sind sie eigentlich und was schaffen sie alleine?" (KPL) Es ist eher fraglich, ob sich hier der Entfaltungstyp der „Begeisterung" entwickeln würde. In diesem ruhigen und durchstrukturierten Klima entsteht kaum diese Stimmung, die in der Lage ist „Begeisterte" zu tragen. Die „Zaghaften" sehen sich hier nicht gezwungen, sich schützend vor die Struktur zu stellen und können so vielleicht der Bewegung mehr Raum lassen.

Die Anknüpfungspunkte und somit der Kontakt werden laufend in das Zentrum gestellt. Dies ist für den Prozess sehr produktiv. Problematisch könnte eine zu starke Orientierung am Gegebenen sein bzw. zu wenig Raum für das Fremde.

Die Typen beschreiben konstruierte soziale Situationen, nicht konkrete Schulen. In einer Schule werden mehrere Typen der Begleitung gleichzeitig bestehen oder sich gegenseitig ablösen. So kann nach einem ausgetragenen offenen Konflikt durchaus eine strukturorientierte Begleitung gestaltet werden. Die Typen dienen dazu, gerade so Prozesse besser erfassen zu können.

# 8. Gelingensbedingungen für Begleitung der Entfaltung

In Kapitel 5 wurden die relevanten Veränderungsmodelle dargestellt, die auf der Konzeptebene insbesondere durch die Gesamtprojektleitung vertreten werden. Im darauf folgenden Kapitel ging es um die Ebene der Lehrerinnen. Anhand der Kategorien Struktur und Bewegung wurden vier Perspektiven auf das Projekt dargestellt. Im 7. Kapitel stand die Begleitsituation im Vordergrund.

In diesem Kapitel zu den Gelingensbedingungen werden auf der Metaebene diese drei Perspektiven in Beziehung gesetzt. Vor allem wird es darum gehen, zu erläutern wie das von der Projektleitung gesetzte Ziel umgesetzt werden kann.

Ein wesentliches Merkmal eines Projektes ist die Formulierung des Zieles. Das Gelingen eines Projektes wird vorzugsweise am Erreichen dieses Zieles bestimmt. Dieses Ziel muss klar formuliert und überprüfbar sein. Meist gibt es aber, insbesondere in komplexen Projekten wie MUS-E Modellschule, mehrere Ebenen von Zielen.

So haben alle Schulen in der Vorbereitungsphase einen Zielfindungsprozess durchgemacht. In einer Stärken–Schwäche Analyse wurden die Schwerpunkte ihrer Arbeit in der MUS-E Modellschule gesetzt und abgestimmt. So legten die Schulen z.B. fest, dass sie die Kommunikation im Kollegium oder das Sozialverhalten der Schülerinnen verbessern wollten. Auf dieser Ebene besteht ein hoher Partizipationsgrad des Kollegiums. Die Ziele sind offen formuliert und wurden als expliziter Auftrag an die Projektleitung (KPL/PPL) weitergegeben. An diesem Auftrag muss sich die Projektleitung auch messen lassen. Hinter jedem formulierten Ziel bzw. erteiltem Auftrag steht ein bestimmtes Problembewusstsein. Dieses wurde im Kollegium erfasst und abgestimmt.

Neben diesen klar festgelegten Zielen, gibt es immer auch unausgesprochene Anliegen. So können sich beispielsweise überarbeitet fühlende Lehrerinnen das Anliegen haben, durch die Zuarbeit von Künstlerinnen in ihrer Arbeit entlastet zu werden. Dieses implizite Anliegen taucht in den Interviews mehrfach auf. Es wird aber nicht offen zum Maßstab gemacht, die Erwartung kann aber trotzdem frustriert werden und zu entsprechenden Reaktionen führen. Diese Anliegen können durchaus bewusst sein und vor der Projektleitung versteckt werden. Dies gilt z.B., wenn die Anliegen als nicht opportun angesehen werden. In der systemisch orientierten Beratungstheorie wird aber immer wieder auch darauf hingewiesen, dass zahlreiche wichtige Anliegen weder explizit noch versteckt vorliegen, sondern schlicht niemanden bekannt sind (der so genannte „Blinde Fleck“). Ohne dies belegen zu können, wäre es z.B. denkbar, dass einige Lehrerinnen das Anliegen haben, etwas von der intensiven Beziehung der Kinder zu den Künstlerinnen abhaben zu können. Dieses Anliegen wurde mehrfach glaubhaft verneint und trotzdem

sollte es als Möglichkeit nicht ausgeschlossen werden. (Zum Thema „Auftrag“ vgl. Saar 2001, S. 101–103)

Häufig sind in Projekten nicht die offiziellen bzw. expliziten Anliegen, Problemdefinitionen und entsprechenden Zielformulierungen entscheidend, sondern die impliziten und unbewussten. Aus diesem Bereich werden Frustrationen, Misstrauen und Widerstände gespeist. Eine wichtige Aufgabe der Projektleitung kann demzufolge darin liegen, die ungenannten Anliegen thematisieren zu helfen.

In MUS-E Modellschule gibt es neben der Entwicklung der Anliegen in den Schulen, eine entsprechende Entwicklung auf der Ebene der Gesamtprojektleitung, insbesondere der YMSD. Besonders auffällig ist auf dieser Ebene der hohe Reflexionsgrad. In verschiedenen Arbeitsgruppen wird nicht nur der Fortgang des Projektes analysiert, sondern auch an inhaltlichen Themen und konzeptuelle Veränderungen gearbeitet. So gibt es die „Arbeitsgruppe Curriculum“, die insbesondere mit Unterstützung von Künstlerinnen die inhaltliche

Entwicklung vorantreibt. Hier wurde letztlich auch der Gedanke entwickelt, dass die künstlerische Haltung für das Gelingen von MUS-E Modellschule sehr wichtig ist. Vor dem Hintergrund dieses Wissens ergeben sich neue Problemfelder, Anliegen und Zielvorstellungen, die explizit formuliert, aber auch implizit und unbewusst übermittelt werden.

Eine wesentliche Schwierigkeit bei der künstlerischen Haltung ist, dass die professionelle Persönlichkeit der Lehrerin problematisiert wird. Es geht nicht um die Vermittlung künstlerischer Techniken und selbst die „künstlerischen Strategien" rücken in den Hintergrund. Es geht vielmehr um die Entfaltung einer künstlerischen Haltung bei den Lehrerinnen. Indirekt werden so Defizitbilder vermittelt, die leicht kränkend sind.

Der Schwierigkeitsgrad des Projektes und der Innovationscharakter wird so auf die Spitze getrieben. Es geht nicht nur darum, Künstlerinnen in einer Leitungsfunktion eines Schulentwicklungsprojektes einzusetzen. Es geht vielmehr um den Kulturwandel der Organisation bzw. der Entwicklung der Professionspersönlichkeit der Akteure. Dies ist sicher der komplizierteste und langwierigste Teil von Schulentwicklung überhaupt und setzt ein sehr hohes Maß an Leitungskompetenz voraus.

Es setzt aber auch ein hohes Maß an Bereitschaft bei den Lehrerinnen voraus, sich auf diesen Prozess einzulassen. Ein guter Indikator dafür wäre ein entsprechend explizit formuliertes Anliegen durch die Lehrerinnen. Wenn die Lehrerinnen in ihrer Stärken–Schwächenanalyse feststellen würden, dass sie Defizite in ihrer Haltung sähen und gern mit den Künstlerinnen daran arbeiten würden, wäre dies eine gute Voraussetzung.

Auf Grund der mir vorliegenden Texte kann ich sagen, dass dieses Anliegen allenfalls sehr vorsichtig angedeutet wurde. In den Interviews ging wahrscheinlich niemand davon aus, dass eine Entfaltung dieser Potenziale ein explizites Ziel des Projektes ist. Es gab Lehrerinnen, die dies als übergriffig betrachten würden, aber auch welche, die die eigene Entfaltung begrüßten und genossen, aber nicht davon ausgehen, dass dies ein Projektziel sei. Es gab keine Interviewpartnerin, die von sich aus oder auf Nachfragen in diese Richtung dieses Ziel als ein bekanntes Projektziel benannt hätten. Die Entfaltung einer künstlerischen Haltung ist somit kein projektweit explizit getragenes Anliegen bzw. Ziel.

Es liegen demnach zwei Ebenen von Problemdefinitionen und Zielformulierungen vor. Auf der einen Seite stehen die vom Kollegium aus dem Alltag und den Erfahrungen mit MUS-E abgeleiteten Ziele. Auf der anderen Seite stehen die Ziele, die in den Steuerungsgruppen des Gesamtprojektes erarbeitet wurden. Es kann also nicht davon ausgegangen werden, dass alle Mitglieder des Projektes das hier definierte Problem „besitzen" („owning the problem"). Die Konsequenz ist ähnlich wie bei top-down Projekten. Es gibt eine Pyramide mit mehr oder weniger exklusivem Wissen bzw. Problembewusstsein und es gibt eine Vermittlungsstruktur von diesem Wissen. Viel Energie muss dafür aufgewendet werden, dies Wissen bis in das Kollegium bzw. zur einzelnen Lehrerin runter zu tragen. In MUS-E Modellschule obliegt diese Aufgabe primär den Koordinatorinnen und dem Leitungsteam an der Schule. Diese Vermittlung über mehrere Instanzen ist nicht nur zeit- und energieaufwendig, sondern auch sehr störungsanfällig (vgl. Burow, Hinz 2005, S. 39).

In MUS-E Modellschule wird versucht, diesem strukturellen Problem mit möglichst viel Partizipation der verschiedenen Instanzen zu begegnen. So sind im Qualitätszirkel immer auch KPLs, PPLs und Schulleiterinnen vertreten. Trotz dieser Maßnahmen können so die Nachteile dieses Steuerungsgruppenmodells nur schwer ausgeglichen werden. Es bleibt bei der schweren Vermittlungsarbeit durch die entsprechenden Instanzen. Nachdem es nur langsam bei den Lehrerinnen angekommen ist, dass es in MUS-E Modellschule nicht um die Schülerinnen, sondern um sie geht, wird es noch einige Zeit benötigen, bis sie realisieren, dass es auch um ihre Persönlichkeit geht. Erst dann werden die unbewussten und versteckten Blockaden dagegen als eigene Widerstände wahrgenommen und offen thematisiert werden können.

Der Fokus der Evaluation liegt bei der Frage, welche Gelingensbedingungen für eine effektive Begleitung eines Entfaltungsprozesses von künstlerischen Haltungen bei Lehrerinnen zu nennen sind.

Es ist sehr wahrscheinlich, dass der Prozess einfacher vonstatten geht, wenn Einigkeit in der Bedeutung des Prozesses besteht. Die Energien der Projektleitungen, aber auch die der Lehrerinnen können effektiver eingesetzt werden, wenn beide Seiten auf dasselbe Ziel hinarbeiten. An diesem einen Punkt, und nur über den spreche ich hier, tun sie das nicht. Die zu Entfaltenden haben nicht das Anliegen bekundet, sich zu entfalten und entsprechend unterstützt zu werden. Lehrerinnen, die Ideen von den Künstlerinnen haben möchten, die künstlerische Techniken lernen möchten oder die Unterrichtsmaterialien kennen lernen möchten haben ein anderes Problembewusstsein als eine Projektleitung, die davon ausgeht, dass es den Lehrerinnen an einer künstlerischen Haltung fehlt.

Ohne dieses Problembewusstsein, einer Formulierung dieses Anliegens und einer entsprechenden Motivation ist es schwerer, gemessen an diesem Maßstab, Fortschritte zu machen. Eine wichtige Bedingung, die das

Gelingen einfacher machen würde, ist demzufolge nur in Ausnahmen gegeben.

Diese auch quantitative Aussage wird durch folgende Aspekte eingeschränkt:

- Es wurde nur eine Auswahl von Lehrerinnen interviewt.
- Teilweise liegen die Interviews schon ein halbes Jahr zurück. In dieser Zeit kann sich einiges verändert haben.
- Auch mir als Interviewer war noch nicht bei allen Interviews klar, dass der Fokus auf diesem Aspekt liegt.
- Es ist nicht einfach über Änderungsbedarf bei der eigenen Persönlichkeit zu sprechen. Vielleicht wurde er deshalb so wenig thematisiert. (Die mehrfache Feststellung „ich bin nicht kreativ" ist meist eine Festschreibung und kein angekündigter Änderungsbedarf.)

Das Ziel vom Veränderungsmodell der begleiteten Entfaltung liegt in der künstlerischen Haltung. Wichtiger als das Ziel ist aber, dass dieses Modell einen Weg beschreibt. In MUS-E Modellschule haben sich Institutionen und viele Akteure entschlossen, gemeinsam Schritte in eine bestimmte Richtung zu machen. Sowohl die Typen im Kapitel über die Entfaltung, als auch die Beschreibung der Begleitungssituation machen deutlich, dass es sehr unterschiedliche Wege in diese Richtung gibt. Die Startorte der Schulen, der einzelnen Lehrerinnen, aber auch der Projektleitungen sind verschieden. Dies ist ja gerade das wesentliche Merkmal der Erprobungsphase. Es gibt einen durch die „tragenden Spannungen" bestimmten Raum, eine durch das Veränderungsmodell bestimmte Richtung und eine durch die Akteure bestimmte große Variation an Umsetzungen des Grundthemas von MUS-E Modellschule. Ein bestimmender Faktor für die Erprobungsphase ist das Zeitlimit von 10 Monaten. Wie schon angedeutet ist dies für einen Kulturwandel an der Schule eine viel zu kurze Zeit. Es ist nicht zu erwarten, dass das Ziel einer künstlerischen Haltung erreicht wird.

Gelingen muss somit immer in Bezug zu der jeweiligen Ausgangsbedingung gesetzt werden. Anders ausgedrückt: Inwieweit werden Schritte auf dem eigenen Trampelpfad in die richtige Richtung gemacht? Interessant sind dabei auch die kleinen Schritte. Wichtig ist v.a., ob Schritte in die richtige Richtung gemacht werden und was förderlich für diese Schritte ist.

## 8.1 Findet Gelingen statt?

Finden Schritte in Richtung der Entfaltung einer künstlerischen Haltung statt und welche Bedingungen regen diese Schritte an? Hans-Günter Rolff sagt in seinem Vortrag über „Gelingensbedingungen einer ‚Guten Schule'":

*„Schulen, in denen ‚Energie und Leidenschaft' zu spüren sind, sind kurz gesagt: Gute Schulen. Leidenschaft, Vertrauen oder Hilfekultur sind intangible Faktoren, d.h. schwer greifbare Faktoren, also von der Schulforschung schwer zu erfassen, aber wichtig!" (Rolff 20.11.07, S. 36)*

Daran anschließend kann ich sagen, dass in allen Schulen, die ich besucht habe, Energie und Leidenschaft zu spüren waren. Wie in den „Typen der Begleitung" beschrieben kann diese Energie aber sehr unterschiedlich angeordnet sein. So gibt es z.B. Schulen, in denen die Aufspaltung eine zentrale Rolle spielt. Bereiche, in denen es viel zu spüren gibt und Bereiche, die eher wenig von dem Prozess tangiert sind, können hier parallel zueinander vorhanden sein oder auch im Konflikt zueinander stehen.

Ob es etwas zu spüren gibt, ist demzufolge tatsächlich eine Grundvoraussetzung, aber als Indikator zu pauschal.

Der zweite Teil des Zitates kann aber voll und ganz auch auf das Thema von MUS-E Modellschule übertragen werden. Intuition und Irritationsfähigkeit als Beispiele der künstlerischen Haltung mögen wichtig sein. Sie sind aber sehr schwer zu greifen.

Zwei Gründe sollen genügen:

- Bei der künstlerischen Haltung geht es um individuelle Persönlichkeitsmerkmale.
- Veränderungen in diesem Bereich sind in dieser kurzen Phase nur im geringen Maße zu erwarten und v.a. kaum trennscharf erforschbar.

Um trotzdem einige vorsichtige Aussagen über diesen Bereich machen zu können, greife ich wie schon im Kapitel 6 auf das Modell der Pulsation zurück. Ich folge dabei der Projektleitung in der Auffassung, dass es sich bei der künstlerischen Haltung um allgemein menschliche Eigenschaften handelt. Man muss kein Künstler sein, um sie zum Ausdruck zu bringen. Es sind Merkmale, die zur Konstitution des Menschen gehören, in der Institution Schule aber häufig nicht zum Tragen kommen. Sie werden nicht wahrgenommen, nicht als wichtig akzeptiert, als störend empfunden oder auch offen bekämpft. Das Potenzial des Lebewesens Mensch wird demzufolge oft nicht wahrgenommen

oder in der Verwirklichung gehindert. Die Barrieren gegen das Ausleben der Möglichkeiten können an sehr unterschiedlichen Punkten verortet werden.

Entsprechend dem Modell der Pulsation gibt es zwei Richtungen, die blockiert werden können: die Expansion und die Kontraktion. Jemand, der seine Umwelt und sich nicht abtasten kann (Expansion), kann keine Erfahrungen mit seinen Potenzialen machen und diese natürlich auch nicht integrieren (Kontraktion).

Umgekehrt kann man aber auch sagen: Individuen und Organisationen, die expansive und kontrahierende Aspekte zulassen, gestalten so die Möglichkeit von Entfaltung. Wenn sowohl der expansive als auch der kontrahierende Bereich gut vertreten sind, so deutet das auf eine vorhandene Pulsation hin. Pulsation bedeutet, dass es nur wenige Barrieren u.a. für die Wahrnehmung eigener Potenziale gibt. Somit kann davon ausgegangen werden, dass auch die künstlerische Haltung als Möglichkeit der eigenen Person wahrgenommen wird. Die Ausprägung der Pulsation wird so zum Qualitätsmerkmal.

### 8.1.1 Wahrnehmung (Expansion)

*Nur der Fisch weiß nicht, dass er im Wasser schwimmt. (chin. Sprichwort)*

Im Berufsleben gibt es sehr viele Selbstverständlichkeiten, unhinterfragte Annahmen, Sichtweisen und auch Selbstbilder. Etwas bzw. sich zu verändern heißt v.a. erst einmal eine Wahrnehmung zuzulassen, die die bisherigen Koordinaten irritiert.

Auch wenn es um die Wahrnehmung persönlicher Anteile geht, so führt der Weg dorthin über die Wahrnehmung der Anteile außerhalb des Selbst. Grob können drei Schritte unterschieden werden: etwas Anderes wahrnehmen → etwas als anders wahrnehmen → etwas Anderes als eigenes wahrnehmen.

Die Wahrnehmung der künstlerischen Haltungen und Strategien finden für die Lehrerinnen primär in der Beobachtung der Arbeit der Künstlerinnen statt. Insbesondere in den MUS-E Zeiten können sie die Auswirkung dieser Haltung bei den Kindern, aber teilweise auch bei sich feststellen.

Dies wird unterstützt durch die klaren Strukturmerkmale von MUS-E, die diese Zeit deutlich vom Unterricht abgrenzen und auch andere Regeln zulassen.

*„kein Notendruck für die Kinder und kein Curriculum für die Lehrer: Lockerheit bei den Kindern"*

Sie erleben sich in einer anderen Rolle und sie sehen andere Personen in der Gestaltung einer Zeit mit ihren Schülerinnen. Es ist sehr deutlich, dass die Künstlerinnen eine andere Ausgangsposition haben und auch eine andere Rolle ausfüllen. Die Wahrnehmung der Differenz zwischen der eigenen Person, Rolle und Haltung und die der Künstlerinnen ist ein erster wichtiger Schritt: Die Künstlerinnen sind keine Lehrerinnen. Meist wird der Unterschied auf den größeren Freiraum der Künstlerinnen zurückgeführt, deren geringere Abhängigkeit von der für sie bestimmenden Struktur.

*„... ist ganz klar auch immer der Lehrplan im Kopf. Wir haben immer so diese Ziele. Was müssen wir erreichen." „... die kennen den Lehrplan ja gar nicht und sind deshalb viel offener für Dinge, wo wir vielleicht erst mal sagen, oh ne steht so nicht drin."*

Häufig wird aber auch eine Persönlichkeitsstruktur festgestellt, die sich z.B. in einem mutigen Umgang mit den Kindern äußert. Die Künstlerinnen nehmen sich dann Freiheiten heraus, die sich die Lehrerinnen nicht trauen würden.

In einem weiteren Schritt wird sehr häufig festgestellt, dass diese andere Ausstrahlung und Herangehensweise den Kindern sehr gut tut. Insbesondere jenen Kindern, die als besonders schwierig gelten, zu denen die Lehrerinnen nur schwer Kontakt herstellen können. Diese Kinder blühen in der Arbeit mit den Künstlerinnen auf. Sie machen mit den Künstlerinnen einen Veränderungsprozess durch, der teilweise als „Entfaltung" beschrieben wird. Sie ändern ihr Sozial- aber auch ihr Lernverhalten. Sie stören nicht mehr so wie früher den Unterricht und haben zum Teil einen künstlerischen Ausdruck gefunden. Häufig werden diese Veränderungen bei den Schülerinnen mit einem Ton der Überraschung beschrieben. Dies kann als Indikator einer veränderten Sichtweise gesehen werden. Die Selbstverständlichkeit eines „schwierigen Kindes" wird in einem anderen Zusammenhang anders gesehen. Indirekt wird so der selbst gestaltete Zusammenhang in Frage gestellt.

Die bisherigen Wahrnehmungsschritte beziehen sich auf Phänomene, die auch aus einer distanzierten Position beobachtet werden können. Nach meiner Einschätzung werden sie von den meisten Lehrerinnen, insbesondere denen, die an MUS-E Zeiten teilnehmen konnten, nachvollzogen.

Für die als distanziert beschriebenen Lehrerinnen kann an dieser Stelle ihre Grenze verortet werden. Hier brechen sie das Zulassen der Pulsation ab.

Die anderen führt der Weg zum nächsten wichtigen Wahrnehmungsaspekt. Sie sehen nicht nur, dass die Künstlerinnen anders sind, sondern auch, dass die eigene Position durchaus als defizitär gesehen werden kann.

*„ich werde nie vergessen [...] ein ganz schwieriger Junge [...], der hat hier bei einer Veranstaltung einen Tanz ganz alleine vor einem riesigen Publikum hingelegt. Da hab ich gedacht, das gibt es nicht, den hab ich nicht wiedererkannt, der war vorher wirklich unerträglich. [...] Das ist jetzt so ein netter Junge [...] Das hätten wir nicht erreichen können. Das sind einfach so Dinge, die da herausgekitzelt werden, da kommen wir teilweise überhaupt nicht dran."*

Dieser Schritt des beginnenden Selbstzweifels ist gerade für die Zaghaften wichtig. Sie gehen in ihrer ambivalenten Grundhaltung zu sich selbst auf Distanz.

Die Selbstverständlichkeit der eigenen Welt ist an dieser Stelle der Wahrnehmungskette brüchig. Es ist ein schwerer Schritt, nicht nur auf die äußeren Umstände zu verweisen, sondern sich zumindest teilweise mit dieser Struktur in ihren auch negativ gesehenen Aspekten zu identifizieren. Dies macht die Spannungen der Situation deutlich: Die glücklichen Kinder zu sehen, gerade dann, wenn die eigene Person mit der entsprechenden professionellen Haltung in den Hintergrund tritt. Da liegt eine tiefe Kränkung drin, aber evtl. auch die Chance, sich neu in diesem Feld zu verorten.

Die Wahrnehmung der eigenen Defizite und der Brüchigkeit ist schwer auszuhalten, eröffnet aber auch die Möglichkeit für den nächsten Wahrnehmungsschritt. Es ist die Wahrnehmung der eigenen Schwere und Traurigkeit über die eigene Situation. Dies ist das Gegenteil vom Klagen über die schlechten Rahmenbedingungen. Es ist der Blick auf die eigenen Anteile, insbesondere der eigenen verschütteten Emotionen.

*„... der große Zugewinn, den die Kinder dann da erfahren, dass Schule halt auch [Seufzer] ja einfach auch nur mal schön sein kann, ohne dass da so ein Druck hintersteht."*

Auch wenn hier, wie sehr oft, wieder über die Kinder gesprochen wird, so ist doch offensichtlich, dass auch die eigenen Sehnsüchte thematisiert werden.

Gerade der Rollenwechsel in der MUS-E Zeit erlaubt es einigen, sich mit den Schülerinnen zu identifizieren und so wieder Anknüpfungspunkte zu bestimmten eigenen emotionalen Anteilen zu finden. Dieser Schritt, der weg führt von der eher rational bestimmten Argumentation hin zu einer emotionalen Fundierung des Änderungswillens ist sehr wichtig.

Wahrscheinlich wird er von vielen „Zaghaften" mitgetragen. Der nächste Schritt stellt aber anscheinend gerade für diesen Personenkreis eine große Hürde dar.

Es geht um die Identifizierung der künstlerischen Haltung in der eigenen Person. Dieser Schritt führt weg von der Wahrnehmung der Unterschiede zwischen der eigenen Person und der der Künstlerin hin zur Identität. Es geht um die Wahrnehmung der Anteile, die die Künstlerinnen in ihrer Profession ausdrücken, die aber genauso auch bei den Lehrerinnen vorliegen.

Ohne die Wahrnehmung dieser Anteile können sie sie auch nicht ausdrücken.

Die „Begeisterten" gehen demgegenüber diesen Schritt zur Wahrnehmung der eigenen künstlerischen Anteile sehr gern. Sie nutzen die Zusammenarbeit mit den Künstlerinnen, um immer tiefer in die eigene Persönlichkeit einzutauchen.

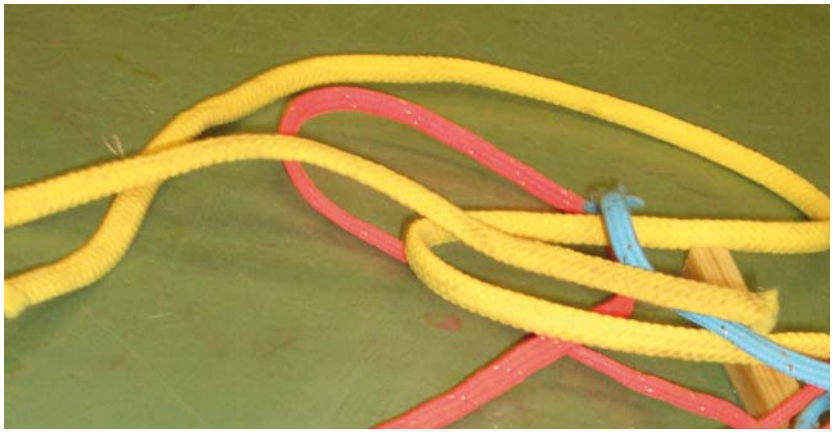
### 8.1.2 Integration (Kontraktion)

Die expansive Seite der Pulsation, das sich öffnen und abtasten der äußeren und inneren Welt führt aber ins Leere, wenn sie nicht einhergeht mit einer Sammlung, einer Strukturierung und Integration der Wahrnehmungen. Abgesehen von dieser genannten Grundaufgabe sieht diese kontrahierende Neuordnung aber je nach Art der Expansion anders aus.

Die „Distanzierten" und die „Zaghaften" müssen ihre Erfahrungen mit den Künstlerinnen integrieren, ohne die Wahrnehmung der eigenen künstlerischen Haltungen. Ohne die Erfahrung der Identität stehen die Unterschiede, die Fremdheit im Vordergrund. Die „Distanzierte" setzt diesen Aspekt am konsequentesten um, indem sie auch nach den positiven Erfahrungen mit den Künstlerinnen keine künstlerischen Aspekte in die eigene Struktur integrieren will. Sie kann sie nur als etwas Fremdes annehmen und muss aus der Erinnerung an die Künstlerinnen schöpfen:

*„... ich denke mir, dass man da auch schon was mitnimmt, weil man dann auch vielleicht noch mal daran denkt. Ach wie war das da. Oder, was würden die jetzt noch mit einbringen"*

Die „Zaghafte" steht vor einer anderen Integrationsarbeit. Ohne tatsächlich die Identität wahrnehmen zu können, möchte sie beide Seiten zusammenführen. Sie möchte teilhaben am Künstlerischen, ohne tatsächlich die eigene Struktur zu verlassen. Die Integration besteht demzufolge darin, beide Seiten in einen ambivalenten Ausgleich zu bringen. Ohne Wahrnehmung der eigenen künstlerischen Haltung ist sie darauf angewiesen Ausdrucksformen (Techniken, Ideen) zu kopieren.



Bei beiden Typen folgt der Expansion die Kontraktion. Aber auf Grund des fehlenden Kontaktes zur zugrunde liegenden künstlerischen Haltung erscheint die Pulsation auf einem niedrigen Niveau.

Anders sieht dies bei den „Begeisterten" aus. Sie spüren keine großen Hürden, die eigenen künstlerischen Anteile wahrzunehmen. Die Widerstände liegen hier eher im Bereich der Kontraktion. Ihnen fällt es schwer, sich die intensiven Erfahrungen tatsächlich „einzuverleiben". Wie Davis es ausdrückt, sind sie daher auf äußere Wärmequellen angewiesen (vgl. Davis 1999, S. 184). Statt einer Integration findet eine versuchte Identifizierung mit den Künstlerinnen statt.

Die „Vorausgehende" kann noch einen Schritt weitergehen. Sie steht im Kontakt zu ihrer künstlerischen Haltung und sie hat auch Wege gefunden, ihre Wahrnehmungen in ihrer Struktur zu integrieren. Im privaten Bereich hat sie sich so ein Standing als mehr oder weniger ambitionierte Künstlerin erarbeitet. Ihr Problem besteht darin, diese Struktur mit ihrer professionellen Struktur als Lehrerin zu integrieren. Eine Lehrerin zu sein, deren Struktur stimmig von einer künstlerischen Haltung geprägt ist, fällt schwerer, als einzelne exotische Elemente zum Ausdruck zu bringen.

Die Neuordnung, die Strukturierung der Erfahrungen entzieht sich etwas der Beschreibung. Es ist ein sehr langwieriger und verschlungener Prozess. Er ist aber im Hinblick auf die Nachhaltigkeit sehr wichtig. Ohne die Kontraktion sind die oft spektakulären Erfahrungen in der Expansion allenfalls ein schönes Erlebnis.

Bei den Lehrerinnen gibt es auch selber Vorstellungen, wie diese Verstetigung abläuft. So gibt es mit dem Blick auf die langjährige Zusammenarbeit im Rahmen von MUS-E das Bild der Angleichung. Künstlerin und Lehrerin nähern sich demzufolge an, sie werden sich ähnlicher („wie ein altes Ehepaar"). Indem sie voneinander Strategien annehmen, passen sie auch ihre Strukturen an.

Im Gegensatz zu dieser langfristigen Entwicklung gibt es aber auch die Vorstellung des einmaligen Wechsels. So wird der Schritt von der „Kopffrau wird Bauchfrau" angeführt oder es wird darauf hingewiesen, den „Hebel im Kopf" umgelegt zu haben. Dieser Schritt erscheint mehrfach als irreversibel. „Ich glaube, dass da ein Stein ins Rollen gebracht worden ist, den man nicht mehr aufhalten kann" und dies drücke sich in einer „lebenslangen Überzeugung" aus.

Im Sinne der Strukturierung ist auch der Bezug zur eigenen (professionellen) Biographie interessant. So wird ein Sinn darin gesehen, die „eigene künstlerische Ader" oder das „Bauchgefühl" weiterzuentwickeln. Die Arbeit in der MUS-E Modellschule hat so Anknüpfungspunkte in der eigenen Struktur, sie wird angeeignet. Sie erscheint aber nicht nur als zu integrierende Perspektive, sondern ihr wird zum Teil selbst integrierende Mechanismen unterstellt. Verschiedene Aspekte des Lebens, wie z.B. der „Bauch und der Kopf", aber auch das professionelle und private Leben würden hier zusammengeführt. MUS-E Modellschule sei wie das „Öl im Salat".

### 8.1.3 Weiterführung

Die idealtypische Beschreibung kann als ein vollständiges sich Öffnen gegenüber der fremden und eigenen künstlerischen Haltung und der Integration dieser Erfahrung in die eigene Persönlichkeitsstruktur beschrieben werden. Diese Beschreibung ist nicht der Maßstab an dem sich das Gelingen misst. Viel interessanter ist festzustellen, wo auf dieser Pulsationskurve sich die Lehrerinnen befinden, wo sie ihre Grenze haben, wo die Möglichkeiten liegen, wie der nächste Schritt aussehen könnte und was sie da un-

terstützen würde. Wichtig sind die Schritte und nicht das Erreichen des Zieles.

In diesem Sinne kann klar gesagt werden, dass Gelingen stattfindet. Die Schulen, die ich besucht habe, und die Lehrerinnen, mit denen ich gesprochen habe, sind in Bewegung. Wie in den Typenbeschreibungen, aber auch in dieser Charakterisierung des Entfaltungsprozesses stehen sie an sehr unterschiedlichen Positionen. So wie es sehr unterschiedliche Kurven der Entfaltung gibt, so gibt es auch sehr unterschiedliches Gelingen.

Für Personen, denen die künstlerische Haltung sehr fremd ist („Distanzierte"), ist es ein wichtiger Schritt, diese Perspektive als möglichen Umgang mit Kindern wahrzunehmen. Dies gilt, auch wenn sie diese Möglichkeit strickt nur für die Künstlerinnen sehen.

Die „Zaghaften" stehen an einem anderen Punkt. Sie wollen selbst tätig werden, allerdings nur unter konkreter Anleitung mit vorgefertigten Methoden. Wenn so eine Lehrerin im Laufe des Interviews andeutet, dass sie vielleicht auf diesen Weg langsam einen „Zugang zur eigenen Kreativität" erhält, so ist dies ein wichtiger Indikator für das Gelingen.

Für die „Begeisterten" ist dieser „Zugang" schon längst keine Möglichkeit mehr, sondern Gewissheit. Für sie ist es ein wichtiger Schritt, wenn sie sich ernsthaft Gedanken über die Zeit nach MUS-E Modellschule machen, wie sie ohne Kontakt zu den Künstlerinnen weiterarbeiten wollen.

Die „Vorausgehenden" kommen weiter, wenn sie von sich ein klareres Bild einer Lehrerin mit einer künstlerischen Haltung entwickeln können, ohne das Künstlerische als Fremdkörper und sich als Exotin zu empfinden.

Neben dieser qualitativen Seite des Gelingens gibt es natürlich auch die quantitative Seite. Sie zeigt sich in der Energie, die in den nächsten Schritt investiert wird, das Engagement und die Größe des Schrittes. Diese quantitative Seite gilt unabhängig von der Position auf der Pulsationskurve.

Die qualitative und die quantitative Seite bestimmen aber gemeinsam den möglichen Ausdruck z.B. im Unterricht. Allgemein kann gesagt werden, dass die Lehrerinnen noch vorsichtig künstlerische Aspekte einsetzen. Inwieweit dies Ausdruck einer entfalteten künstlerischen Haltung ist oder z.B. Umsetzungen vorgegebener Anweisungen leitet sich aus der Positionsbestimmung ab.

Ideen werden aufgegriffen, die umsetzbar erscheinen, bei denen „ich einfach als Nichtkünstlerin fand, dass ich die gut umsetzen kann und einbringen." „[Ich habe] mich drangetraut, weil ich gesehen habe, so was geht." Die eigenen Erfahrungen bringen Sicherheiten „und da hab ich eine Tanz-AG angeboten, weil ich gesehen hab, wie gut man auch mit Kindern tanzen kann." Aber es gibt auch Fragestellungen, die darüber hinausgehen:

*„Wie macht man das, das Gefühl, was da entsteht, wie übertrage ich das auf andere Unterrichtssituationen?"*

Trotz aller Vorsicht probieren die Lehrerinnen auch einiges aus: sie trommeln und tanzen mit den Kindern, integriert im Unterricht, aber auch zu besonderen Zeiten. So wird Theater als eine Möglichkeit im Rahmen des Mathematikunterrichtes eingesetzt. Aber es werden auch die Möglichkeiten in Bezug auf problematische soziale Situation getestet. Es gibt aber auch Lehrerinnen, die künstlerische Methoden durchaus für sinnvoll erachten, aber nur als Ergänzung neben dem eigenen Unterricht.

Neben dem Ausprobieren von neuen Methoden und Haltungen im Unterricht werden immer wieder auch Grenzüberschreitungen benannt, in denen sich die Lehrerinnen in neuen Rollen erleben. Diese temporären Rollenwechsel können durchaus als Schritte in der Erprobungsphase, also als Gelingen interpretiert werden.

Häufig wird mit Bezug auf die MUS-E Zeit der Rollenwechsel von der Lehrerin zur Schülerin beschrieben. Wenn die Lehrerinnen ihre Leitungsfunktion abgeben können, sich zu den Schülerinnen setzen und mitarbeiten.

*„Das ist schon schön. Ich mein' für die Kinder ist das auch total witzig, wenn die da sehen, was macht die denn da und... Für mich selbst auch einfach toll, weil ich mich so fallenlassen kann und einfach mal so da. In dem Moment gar nicht die Lehrerin bin, sondern der auch mal mitmachen kann."*

*„... das ist eher echt so'n genießen und fallen lassen und mal gucken, was raus wird."*

In der neuen Rolle können sie den Druck als Leiterin abgeben. Gleichzeitig erleben sie lustvoll aber auch neue Wahrnehmungsräume.

*„Ich war mit Schüler" und stellte fest: „so dusselig bist du gar nicht im Zeichnen, trau dich ruhig mal."*

Die Rolle führt aber auch zu neuen Grenz- bzw. Selbsterfahrungen. So stellt sich z.B. in Bezug zum Tanzen die Frage „ob ich das überhaupt so hinbekomme. Das war eher so ängstlich, aber wahrscheinlich auch, wie es so einigen Schülerinnen und Schülern ergeht." Oder die Erfahrung, dass etwas nicht klappt und ein lauter Fluch die „Mitschülerinnen" irritiert.

Ähnliches wird aber auch außerhalb von der MUS-E Zeit berichtet, wenn sie z.B. unter der Leitung der Künstlerin eine ästhetische Schulbegehung machen. Sie können den Druck und die Identifikation mit der Struktur in dieser Rolle loslassen und nehmen ihre Schule aus einer neuen Perspektive wahr. So werden „Aha-Erlebnisse" beschrieben, in denen eben nicht die kaputte Steckdose des Raumes, sondern der ästhetische Eindruck im Vordergrund steht. Dieser „emotionale" Blick wird als Erweiterung der Wahrnehmung, aber auch der Reflexion erlebt.

*„... und da hat bei mir ganz früh wat geklingelt und is wat angesprungen, wo ich dachte: jaa, stimmt, die Frage war überfällig." „... die haben etwas ausgesprochen oder angesprochen, wo ich dann dat Gefühl hatte, dat lag mir oder liegt mir selber als Thema im Magen."*

Das eigene künstlerische Tun, es am eigenen Leibe spüren, erscheint häufig als eine Art Türöffner. Es gibt aber auch Gegenbeispiele, wo explizit Zeiten, in denen die Künstlerinnen mit ihnen künstlerisch arbeiten, abgelehnt wird.

*„Also ich persönlich würde keinen großen Sinn drin sehen" „Das würde mir nicht weiterhelfen. Also tanzen oder trommeln oder was, das kann ich, wenn mich das interessiert, nachmittags für mich machen, aber ich glaube nicht, dass ich das dann besser irgendwie im Unterricht einsetzen kann."*

Interessant ist genau die hier angesprochene Unterscheidung zwischen dem privaten und dem professionellen Bereich. Viele Lehrerinnen scheinen im privaten Bereich durchaus zu tanzen, zu malen und zu singen. Für sie scheint es so zu sein, als ob sie etwas Privates in den professionellen Bereich übernehmen. Diese Grenzüberschreitung birgt für die Personen nicht nur Chancen, sondern eben auch Gefahren für die jeweiligen Rollenbilder. Da, wo die Grenze zwischen den Bereichen etwas an Bedeutung verliert, wird auch davon berichtet, dass die künstlerischen Erfahrungen im professionellen Bereich auf den privaten Bereich übertragen werden. So werden gelernte Techniken auch mit den eigenen Kindern geübt. Einige Lehrerinnen sehen bei den Künstlerinnen diese Grenze viel schwächer als bei sich: „Die sind ja voll und ganz in ihrem Bereich. Das was die privat, oder was heißt privat, aber beruflich kommen die ja auch aus der Kunst."

Im Sinne der Strukturierung bzw. Neuordnung ist aber der folgende Schritt besonders wichtig. Die Beziehungen der Lehrerinnen sind von gegenseitigen Rollenerwartungen geprägt. Entfaltung findet nicht nur in der Auseinandersetzung mit den Künstlerinnen statt, sondern eben auch in der Umstrukturierung der herrschenden Rollenbilder. Diese Bilder sind Ausdruck einer neuen, durch gemeinsame künstlerische Tätigkeit geprägten Beziehung. Die Kunst wirkt hier als Katalysator für ein „neues Feld" zwischen den Lehrerinnen. Die Lehrerinnen bleiben Lehrerinnen, aber ihre Beziehung wird auf eine neue Basis gestellt.

*„Wenn wir da alle zusammen auf irgendwelche Rohre hauen und ne Musik machen und total stolz sind, wenn am Ende ein Lied raus kommt, ähm dann verbindet sich, also dann werden die Lehrer, als Kollegen werden wir stärker so als Menschen, wir sind .. Menschen, die miteinander heute Musik gemacht haben. Und wenn wir uns am nächsten Morgen wiedertreffen, dann sind wir die Menschen von gestern, die das noch in sich tragen und die gehen in den .. Schulbetrieb, der natürlich nach seinen harten Regeln läuft. Und das ist so'n Lichtblick."*

Anschaulicher kann man diesen vorsichtigen aber wichtigen Schritt kaum beschreiben. Kolleginnen sind gemeinsam künstlerisch tätig und im Tun bzw. durch das Tun verändert sich der Blick auf die andere Person. Die Beziehung wird auf eine tiefere Ebene grundiert. Sie haben einen Kontakt jenseits der durch die Struktur der Schule bestimmten Rollen aufgebaut. Sie können sich als Menschen identifizieren. Eine andere Person drückt eher sachlich aus:

*„... man kommt selber ins Tun. Man kommt in diesen musisch künstlerischen Bereich handelnd rein. Und diese Aktivität verändert ja auch die Kommunikation in diesem Moment."*

Sie werden weiter als Lehrerinnen arbeiten, allerdings wird ihre Rolle nicht mehr nur vom Schulbetrieb bestimmt, sondern eben auch von dieser menschlichen Ebene, an die sie gemeinsam anknüpfen konnten. Dies ist auch ein gutes Bild für den individuellen Entfaltungsprozess. Die Lehrerin wird nicht eine Künstlerin. Sie kann aber in der künstlerischen Arbeit an zu Grunde liegende menschliche Anteile anknüpfen und integrieren.

## 8.2 Gelingensbedingungen

MUS-E Modellschule ist ein komplexes Projekt auf mehreren Ebenen, in dem sehr viel geschieht, in dem aber auch zahlreiche Fragen offenbleiben. Gerade nach einer Erprobungsphase ist der Bedarf nach Handlungssicherheit und somit nach orientierungsstiftenden Antworten groß. Gelingensbedingungen haben einen verführerischen Charakter. Sie suggerieren evtl. eine Sicherheit, die sie aber nicht erfüllen können. Die größte Gefahr besteht darin, Kausalzusammenhänge zwischen dem Vorhandensein der Bedingungen und dem Gelingen zu konstruieren. Selbst wenn alle positiven Bedingungen erfüllt sind, gibt dies keine Sicherheit für das Gelingen.

Aus den Erfahrungen in der Erprobungsphase dieses Projektes und aus anderen Projekten können aber trotzdem Aspekte beschrieben werden, die eine förderliche Bedeutung in den jeweiligen Zusammenhängen hatten. Von diesen konkreten Erfahrungen können auf einer abstrakteren Ebene Modelle formuliert werden, von denen allgemeinere Bedingungen abgeleitet werden.

In diesem Kapitel wird eine Auswahl von Aspekte beschrieben, die eine förderliche Bedeutung haben können. Dabei greife ich zum einen auf die Aussagen v.a. der Lehrerinnen zurück und zum anderen auf außerhalb des Projektes formulierten Positionen zurück.

## 8.2.1 Empirie

Mit eigenen Erwartungen und Zielen sind immer auch Vorstellungen von Gelingensbedingungen verknüpft. Im Folgenden werden exemplarisch einige Positionen aus den empirischen Daten herausgearbeitet.

### 8.2.1.1 Lehrerinnen

Mit den Lehrerinnen und Künstlerinnen treffen zwei Berufgruppen aufeinander, die sich oft in vielen Punkten fremd sind. Diese Fremdheit ist in MUS-E Modellschule ja eine wichtige Grundlage. Grundsätzlich ist es schwer mit Fremdheit umzugehen. Es ist eben der Zustand, in dem die Andere noch nicht verstanden bzw. eingeordnet ist. In dieser Situation können Vorurteile sehr orientierend wirken und die Kommunikation bestimmen.

Eine Lehrerin hat dies klar auf den Punkt gebracht:

*„Das läuft nicht bewusst ab, so was. So wie vielleicht Lehrer von Künstler denken: Oh Gott wieder die Küünstler. Herr und Frau Künstler von der Realität keine Ahnung, aber wir sind unheimlich bunt und kreativ. Das Vorurteil besteht ja auch gegen dieses Gewerbe. Die haben von der Realität keine Ahnung und schweben immer in schillernden Farben und äh das Bild von Lehrer, der ist total verkopft, der weiß nicht mehr, was man mit Händ, Hand und Herz machen kann. Den müssen wir mal'n bisschen auf Trab bringen, dass ist sicherlich auch da."*

Aus dieser Gegenüberstellung kann sich eine entsprechende Beziehung ableiten.

*„Die muss man erst einmal ein bisschen bunt machen im Kopf odern bisschen kreativ, ne." „Wenn das so irgendwie dazwischen steht, wir müssen jetzt mal das Lehr, Kollegium, wir machen das jetzt ein bisschen bunt, dann würde ich sagen, Danke."*

Diese angenommenen Beziehungsmuster fließen in die Konstruktion der gemeinsamen Wirklichkeit ein. Aussagen der Kommunikationspartner können immer wieder in diesem Muster interpretiert werden und es somit stärken.

*„Wenn ich mich aber echt abmühen muss, damit die [schwache SchülerInnen] wenigstens das kleine Einmaleins auf die Kette kriegen, dann habe ich andere Sorgen. Der Künstler würde jetzt sagen: ja aber geraaade durch das ne, du musst das Einmaleins mal malen oder aufessen! Natürlich, aber es muss doch alles machbar sein, auch für mich als Mensch."*

Resümierend sagt die Lehrerin:

*„das ist natürlich da, aber es kommt jetzt kein Gift deswegen auf. Aber es ist natürlich da."*

Diese Charakterisierung entspricht auch meinem Eindruck. Es gibt Vorurteile und Ärger, der sich aus konkreten Erfahrungen speist und mit den Vorurteilen mischt. Aber, insbesondere von den Lehrerinnen war

der Tonfall in den Gesprächen von viel Respekt getragen. Die Qualitäten der Künstlerinnen scheinen sehr offensichtlich zu sein. Auch dies erscheint mir v.a. ein Verdienst von MUS-E. Die jahrelange Präsenz der Künstlerinnen hat die Fremdheit an vielen Stellen zu Gunsten eines Wissens um die Unterschiede abgelöst. Auch wenn sie anders sind, so gibt es doch gemeinsame Erfahrungen, mit deren Hilfe die Vorurteile relativiert werden können.

Die Möglichkeit, sich in der Beziehung zum anderen kennen zu lernen, ist eine zentrale Bedingung des Entfaltungsprozesses. In diesem Sinne darf die Künstlerin nicht fremd bleiben. Sie muss sich dem Kontakt öffnen, um so die Möglichkeit zu bieten, die eigenen Vorurteile zu bestätigen oder zu relativieren.

Wenn man die Lehrerinnen nach den Gelingensbedingungen befragt so vermischen sich mehrere Fragestellungen: Wie funktioniert Veränderung? Was halte ich für sinnvoll? Was wünsche ich mir in diesem Projekt? Entsprechend ihrer Position auf der beschriebenen Kurve können sie bestimmte Bereiche des Projektes deutlich sehen, andere bleiben ihnen verborgen. Der Begriff Horizont ist hier wörtlich zu nehmen. Er begrenzt ihre Projektwirklichkeit. Auch wenn die Projektleitung weiterreichende Erwartungen formuliert, endet für sie ihre Welt am eigenen Horizont. Wie schon ausgeführt bestimmt dieser Horizont die Vorstellung vom Gelingen und den daran orientierten Gelingensbedingungen.

*In MUS-E Modellschule hat die „Fremdheit“der Kunst bzw. der Künstlerinnen an der Schule eine große Bedeutung. Der Soziologe Z. Bauman hat sich in seiner Analyse der „Moderne“ auch mit diesem Begriff auseinandergesetzt:*
*„Es gibt Freunde und Feinde." „Freunde und Feinde stehen in Opposition zueinander. Die ersten sind, was die zweiten nicht sind, und umgekehrt"*
*„Offensichtlich besteht hier eine Symmetrie: Es gäbe keine Feinde, wenn es keine Freunde gäbe, und es gäbe keine Freunde, wenn es nicht den gähnenden Abgrund der Feindschaft draußen gäbe." {Bauman 1996 #79: 73}*
*„Gegen diesen behaglichen Antagonismus, dieses von Konflikten zerrissenen Zusammenspiels von Freunden und Feinden rebelliert der Fremde. Die Bedrohung, die er mit sich bringt, ist erschreckender als die, die man vom Feinde fürchten muss. [...] Er stellt die Opposition zwischen Freunden und Feinden als die completa mappa mundi in Frage, als den Unterschied, der alle Unterschiede aufzehrt und deshalb nichts außerhalb seiner lässt. Da diese Opposition die Grundlage ist, auf der alles gesellschaftliche Leben und alle Unterschiede, die es zusammenflicken und es zusammenhalten, beruhen, untergräbt der Fremde das gesellschaftliche Leben selbst." {Bauman 1996 #79: 75}*
*Diese Irritationsfähigkeit des Fremden ist sicher für die Kunst an der Schule gewollt. Diese Position beinhaltet aber auch eine große Spannung zwischen Assimilation („Kunst als Magd“) oder Ausgrenzung.*
*Als Position für eine Begleitung bietet die Fremdheit große Potenziale. So wird in der psychoanalytischen Begleitung dieser Aspekt genutzt, um über den „Übertragungsmechanismus“ verborgene Beziehungen zu thematisieren. Dies setzt aber die Kompetenz voraus, derartige Mechanismen zu nutzen.*
*Ansonsten liegt es nahe, dass z.B. Vorurteile die Spannung lösen und das Fremde einordnen helfen.*

Die „Distanzierten“ sind am wenigsten in der konkreten Projektumsetzung involviert. Sie bekommen entfernt etwas mit, spüren Ansprüche, die aber nicht ganz klar sind. Die Projektstruktur ist undeutlich und eigene Aufgaben kaum zu fassen. Sie thematisieren demzufolge Kommunikationsprobleme.

*„Es war‘n bisschen, dass da nicht so der Informationsfluss. Ist natürlich schwierig, mit so vielen Leuten, dass das immer so bei allen ankommt ist schwierig."*

*„der sagt dann: na ja, kannst ja nachfragen. Aber wenn man auch nicht weiß, was grad läuft. Man will ja nicht unbedingt die Leute noch nerven. Oder, man weiß ja da nicht unbedingt, ob es neue Informationen gibt." „Mhm, was soll ich jetzt machen oder was wird von mir erwartet. Ich dachte, ich jetzt als Lehrer dachte ähm, von mir werden Dinge erwartet, aber ich wusste natürlich nicht genau was."*

Für sie hängt das Gelingen an einer möglichst klaren Orientierungsstruktur. Sie suchen keine Möglichkeiten, sich zu engagieren, sondern informiert zu werden. Sie wollen Bescheid wissen und falls notwendig eine Aufgabe erfüllen. Dazu benötigen sie eine Kommunikationsstruktur, in der die Informationen reibungslos weitergegeben werden können.

Auch wenn sie sich selbst nicht besonders engagieren wollen, so haben sie doch den Wert der Arbeit der Künstlerin realisiert. Sie wünschen sich demzufolge, eine Fortsetzung von MUS-E. MMS Modellschule erscheint als Möglichkeit, dies zu ermöglichen und wird unter diesem Aspekt begrüßt.

Nicht nur bei den „Distanzierten“, aber auch hier, wird die Arbeit der Künstlerinnen v.a. als ein Belebung von außen gesehen. Dass es um Kunst geht ist sekundär. Wichtiger ist, dass sich die Schule schulfremden Elementen öffnet.

*„Da ist egal, wer von außen kommt, ist erst mal spannend"*

Ihnen wäre es lieb, wenn es eine Struktur in der Schule gäbe, die einen bestimmten Bereich für außerschulische Einflüsse (z.B. Handwerk) bereithält. Die Schule benötige diese „Erfrischung“ „damit Schule so lebendig bleibt" und sollte sich ihr öffnen. MUS-E Modellschule ist für sie eine Möglichkeit, dies zu gestalten.

Zusammenfassend können folgende Punkte genannt werden:

- klare informierende Kommunikationsstrukturen,
- mehr MUS-E und
- Raum für außerschulischen Einfluss.

Die „Zaghaften“ engagieren sich, sind dabei aber sehr sicherheitsorientiert. Sie wollen wie die Künstlerinnen mit den Kindern arbeiten, ohne sich als Person einbringen zu müssen. Es klingt manchmal wie „Malen nach Zahlen“. Sie wollen ein schönes Ergebnis, ohne das Risiko des Malens eingehen zu müssen.

Im Vordergrund steht hier der Transfer von künstlerischen Methoden und Ideen.

*„Ich brauch den Input!"*

*„Ich möchte den Input kriegen, ich möchte die Erfahrungen von den MUS-E Künstlern praktisch aufsaugen, um die dann mitzunehmen. Weil ich bin im Unterricht ja dann wieder alleine."*

Dieser Input durch die Künstlerinnen sollte so weit wie möglich an der Welt der Lehrerinnen orientiert sein, um ihn möglichst einfach dort integrieren zu können.

*„... was ich mit denen noch mehr besprechen könnte, wie ich diese künstlerischen Aspekte so in den normalen Schulalltag irgendwie einbauen kann"*

Dabei geht es zum einen um die konkrete Unterrichtsgestaltung, also z.B. um Arbeitsblätter, wie ein bestimmter Curriculumsabschnitt aus der künstlerischen Perspektive bearbeitet werden kann. Demzufolge fehlen konkrete Anleitungen, wie „Kunst und Mathe" zusammengebracht werden kann. Zum anderen müssen diese Transfermaßnahmen aber auch die allgemeine Situation an der Schule bzw. der Lehrerinnen stärker im Auge haben. So wird die Zeitknappheit und der Druck durch das Curriculum mehrfach hervorgehoben. Nur wenn sich MUS-E Modellschule stark an den vorhandenen Ressourcen orientiert, hat es demzufolge eine Chance. Dazu müssten „die Ideen niederschwelliger sein" und „kleinschrittiger" umgesetzt werden. Ansonsten wirken sie nicht wie ein Anreiz, sondern „erschlagend". Dies gilt nicht nur für die Ideen, sondern für alle Angebote von Seiten der Künstlerinnen. Sie müssen immer den Anknüpfungspunkt bei den Lehrerinnen und deren Alltag (z.B. auch Unterrichtsthemen) im Auge haben.

*„Wenn dann von so MUS-E Künstler so zack ne die Dinge kommen, die stehn, die sitzen, die kann man direkt mitnehmen. [...] Dann ist das befriedigend für alle."*

Von diesen Personen wurde mehrfach das praktische Tun betont. So gab es die Vorstellung des begleiteten Unterrichtes. Die Künstlerinnen bieten Ideen und Methoden, die die Lehrerinnen im Unterricht ausprobieren. Die Künstlerinnen würden, bis hin zur Telefonhotline, begleitend zur Verfügung stehen. Das eigene Ausprobieren im Unterricht erscheint so als Möglichkeit der Verstetigung. So wird vorsichtig ein Entwurf formuliert:

*„Ich denke schon, wenn man das irgendwie ne zeitlang, ich sag jetzt mal so, quasi unter Anleitung [..] der Künstler ähm ausprobiert hat [...], mit entsprechenden Tipps [..] von denen, würde ich mir schon vorstellen [...], dass das auch dann [..] soo weiterlaufen könnte, wenn die dann [..] weg sind."*

Es wurde sogar in Erwägung gezogen, dass auf diesem Wege, sich der eigene Zugang ändern könnte:

*„wenn man das mal ausprobiert hat, dass man dann selber auch einen anderen Zugang dazu kriegt, wenn so ein paar Beispiele gesehen hat, wie könnte man eigentlich was machen."*

Neben dem Tun im Unterricht, wird aber auch Methodenarbeit in Workshops positiv hervorgehoben. Sie dient dazu, Sicherheit durch ausprobieren der Methoden zu erlangen. „Wir [die Lehrerinnen] sind da alle sehr unbedarft, deshalb ist auch die Hemmschwelle sehr groß, sich an so Sachen ranzuwagen." So eine Art „Lehrerfortbildung in Kunst" könnte da weiterhelfen.

*„Damit das überhaupt die Chance hat sich in uns, in unseren Köpfen irgendwie sesshaft zu machen zu etablieren"*

Während manche Lehrerinnen die Workshops explizit auf das Lernen von Vorgehensweisen und Techniken beschränken wollen, gehen andere hier einen Schritt weiter: „ich würde mir viel mehr gern künstlerische oder ästhetische Aktivität wünschen," „dann hätte ich das Gefühl, wir sind jetzt auf der Ebene des Tuns des Handelns angekommen, des Gestaltens."

In einem Punkt sind sie sich aber wieder einig: Sie wollen kein „Sozialcoaching" keine „sozialen Spielchen" von den Künstlerinnen.

*„Das sind da so Stunden, die sind in die Selbsterfahrung rein. Aber ich finde das sind so Dinge, die kann man hobbymäßig machen oder wenn man sich freiwillig dazu meldet. Aber ich denke da müssen wir die Zeit, die wenige Zeit die wir haben effizienter auf den Punkt bringen für die Kinder."*

*„Ich bin keine zwanzig mehr und brauch nicht mich jetzt kennen zu lernen."*

*„Wenn ich im Seminar sitze [...] brauche ich jetzt nicht gruppendynamische Spielchen, sondern da will ich informiert werden über die Sache, basta!"*

*„Aber nicht als therapeutische Maßnahme. Dann gehe ich zum Psychologen oder dann gehe ich Selbsterfahrungskurs. Da hab ich hier keine Zeit für."*

In diesem Bereich wird den Künstlerinnen auch die Kompetenz abgesprochen („Schuster, bleib bei deinem Leisten"). Alles was in die Richtung von begleiteter Selbsterfahrung geht, wird strikt abgelehnt.

Im Sinne eines impliziten Auftrages ist aber auch folgendes Zitat sehr interessant:

*„Wir sind [...] alle noch relativ träge oder schlafen so'n Dornröschenschlaf." Wir sind „noch nicht so ganz erweckt worden."*

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die „Zaghaften" ihre Anknüpfungspunkte betonen. Indem auf diese eingegangen wird, kann das Projekt aus ihrer Perspektive gelingen. Sie wünschen sich:

- der eignen Struktur angepasste Ideen und Methoden,
- niederschwellige und kleinschrittige Anleitungen,
- Möglichkeiten, diese auzuprobieren, und
- evtl. Teilnahme an künstlerischen Projekten.

Eine „begeisterte" Person geht davon aus, dass die Künstlerinnen in MUS-E Modellschule den Auftrag haben, dass „Impulse, die aber zum Wohl der Kinder ähm, also so'ne Kinderentfaltung" gesetzt werden. „Und dass die Lehrer ähm Möglichkeiten erhalten so etwas zu erfahren und zu lernen." In Anknüpfung an die „Kinderentfaltung" formuliert die Lehrerin:

*„Ich glaube auch, dass es [MUS-E Modellschule] die Lehrer entfaltet" „Es bildet die Persönlichkeit weiter. Also das was ich ... mit Hemmungen ablegen und so, das hat ja auch was mit meinem Bild von meiner Persönlichkeit zu tun und wenn ich da offener bin auch offener für neue Ideen werde, irgendwie aufgeschlossen werde, dann kann ich auch noch Potenziale von mir entfalten, die ich gar nicht geahnt habe."*

Dies kommt dem von der Projektleitung formulierten Ziel sehr nahe, aber lachend ergänzt sie:

*„Ich glaube nicht, dass sie den geheimen Auftrag haben, entfaltet mal die Lehrer."*

Dies bestimmt den Horizont in diesem Typ. Die Entfaltung wird erlebt, ist aber nicht angestrebt. Eine zielstrebige Umsetzung dieses Zieles wäre aus dieser Perspektive kontraproduktiv.

Dementsprechend werden zwei Fortbildungsmodi gegenübergestellt:

Auf der einen Seite wird eine zielgerichtete „Ausbildungssituation" konstruiert. „Da kommt jemand und sagt: „ich habe hier eine Kompetenz und Ziel ist es, dass du ein Teil dieser Kompetenz erwirbst." Die Teilnahme an dieser Maßnahme ist an strukturierende Verpflichtungen gebunden. „Wenn ich den Trommler bekomme und muss hinterher den anderen das Trommeln anweisen sozusagen für die Kollegen, das funktioniert nicht!" Von diesem „pädagogischen" Modus grenzt sie den der Künstlerinnen ab:

*„Die kommen als Menschen mit einer Begabung und möchten andere Menschen anstecken, die möchten eher so die Freude für das was sie tun wecken und haben nicht das Ziel, dass die Lehrerin am Ende das genau so kann wie sie"*

*„... die haben auch sone psychologische Ebene od oder therapeutische is nen bisschen übertrieben aber so grenzwertig"*

Hier kann sie sich „für etwas begeistern, mit denen etwas tun". Die Vermittlung erfolgt über „Freude", „Begeisterung" und „Ansteckung" und ist nicht „verordnet". Auch die Verbreitung im Kollegium soll auf diese Weise geschehen.

Eine Lehrerin entwickelt dankenswerterweise im Interview entsprechende Gelingensbedingungen, die ich hier zusammenstelle:

- Notwendig ist „die eigene Bereitschaft".
- Von den Künstlerinnen erwartet sie die Fähigkeit, die Lehrerinnen zu öffnen. „Also die ham das, ich weiß nicht, ob die das von MUS-E heimlich als Ziel haben, aber sie habe uns zumindest nicht gesagt, dass ihr Ziel darin besteht, uns zu entfalten, die bringen das einfach durch ihre Art und ihre Arbeit mit sich, dass sie mit einer Leichtigkeit mit uns Dinge machen, die uns dann so öffnen."
- „Es brauch den Austausch im Kollegium." „Es muss grundsätzlich ne breite Anerkennung bzw. ne Basis der des Einlassens im Kollegium sein." „Als einzelner Exot sich zu entfalten ist wieder ganz schlecht."
- „Lob und Anerkennung vom System, Sicherheit, das OK OK auch von Schulleitung und darüber hinaus". Anerkennung durch die Politik als förderungswürdig.
- Eine wissenschaftliche Bestätigung der Annahmen von MUS-E Modellschule. Dies sei „ganz wichtig, damit MUSE auf Dauer installiert sein kann."

- „So'n Gerüst. Dass sich bestimmte Dinge bisschen festmachen. Das man weiß, ne Verlässlichkeit." „Zeiträume spielen da ne Rolle." Einmaligen Erlebnissen fehlt die „Rückkopplung" („gemeinsam Leben").

- „Dann braucht es Übungsfelder" zum Ausprobieren mit Rücksprache. Über eine Kollegin sagt sie „die sagte mal, ich war da erst so skeptisch und saß da und dann hat der getrommelt und irgendwann hat es mich auch gepackt"

- Optimal ist es, MUS-E als „Basis" zu haben („das Überzeugendste war für mich der Prozess in der Gruppe. Das war dieses Miterleben bei den Kindern."), auf der die Fortbildungen von MUS-E Modellschule aufbauen können. Entsprechend sagt sie: „Die Kollegen, die das Glück hatten [MUS-E mitzumachen], die sind da deutlich überzeugter, deutlich motivierter."

„In diesen harten Zeiten für Lehrer, wo Lehrer immer an allem Schuld sind" „da setzt MUS-E eigentlich ein Gegengewicht, indem gesagt wird, das Potenzial, das kreative Potenzial ist in jedem Menschen da und jeder Mensch kann aus sich schöpfen. Und mit der Einstellung morgens hier her zu kommen ist gut."

Die „Vorausgehende" hat es nicht nötig begeistert zu werden. Ihr Schwerpunkt liegt bei der Verfestigung der künstlerischen Perspektive durch äußere Strukturmaßnahmen bzw. durch Einbettung ihrer Person in eine günstige Umgebung. MUS-E Modellschule ist für sie die Chance ihren Status und den ihrer künstlerischen Arbeit im Unterricht zu ändern. Eine zentrale Gelingensbedingung ist daher die Anerkennung ihrer Arbeit.

*„Man muss begreifen, dass das Dinge sind, die legitim sind. Das ist einfach nur ein anderer Ansatz."*

Mit der Anerkennung des künstlerischen Ansatzes hängt auch die Anerkennung der eigenen Person zusammen: „Gut ist, dass dies andere Pfade gehen legitim ist. Das hat ja auch etwas mit Mut des einzelnen Lehrers zu tun." Noch stärker als bei den „Begeisterten'"geht hier der Blick nach außen. Die Unterstützung durch die Schulleitung, Förderinstitutionen und Politik ist ihnen wichtig.

Ihnen geht es um den Schritt aus der exotischen Ecke in die Normalität. Dazu muss sich neben den Rahmenbedingungen v.a. das Kollegium ändern. Hier genügt nicht die Anerkennung, sondern sie müssen selber „mutig" werden und es müssen Strukturen geschaffen werden, in denen sie zusammenarbeiten können.

Folgender Satz bringt die eigene Position zum Kollegium auf den Punkt:

*„Wir machen Aktionen, in denen wir den Kollegen etwas anbieten und die Kollegen können darauf reagieren."*

Sie identifiziert sich hier völlig mit den Künstlerinnen, die dem Kollegium etwas anbietet. Sie steht noch außerhalb bzw. das Kollegium hat noch nicht die Kunst angenommen. Sie müssen demzufolge noch Schritte gehen, die sie als Pionierin schon gegangen sind:

*„Wer mit diesen Menschen [Kindern aus problematischen Verhältnissen] arbeiten will, der kommt nicht umhin, wirklich mutig zu sein und andere Wege zu gehen."*

Auch wenn der Weg für die anderen klar ist, so ist ihnen aber auch durchaus bewusst, dass nicht alle mitgehen werden: „Sie werden nicht jeden Lehrer dazu kriegen so zu arbeiten."

Wenn die Arbeit der Künstlerinnen mit den Lehrerinnen gut läuft, springt ein Funke über: „Ja, da gibt es immer so'n [schnippt] Punkt, der, ja der muss überspringen – und der springt über." Entscheidend für das Gelingen ist aber: „Wie stark ist der Impuls, um dran zu bleiben und nicht die abzulegen wie eine Fortbildungsveranstaltung außerhalb, die wir nach ein paar Tagen oder Wochen wieder an die Seite legen."

Um den Impuls zu stabilisieren, ist daher „Kontinuität" zentral, „immer wieder aus dem Alltag rausgerissen" werden und „immer wieder neu animiert [werden] es anders zu versuchen."

*„Ein Jahr reicht nicht, nein nein."*

Aus dieser Perspektive wird das Gelingen geprägt von folgenden Punkten:

- Legitimierung und Anerkennung der künstlerischen Arbeit an der Schule,

- Unterstützung durch die Leitung und externe Institutionen,

- Bereitschaft des Kollegiums, mutige Schritte zu machen,
- Möglichkeiten der Begeisterung des Kollegiums durch die Künstlerinnen und
- eine langfristige Verankerung der künstlerischen Begleitung.

### 8.2.1.2 Begleitung

Wie in Kapitel 7 beschrieben findet die Begleitung auf mehreren Ebenen statt. Neben der Gesamtprojektleitung mit ihrer angebotenen Infrastruktur steht vor allem die Schulleitung und das Projektleitungsteam an den Schulen im Vordergrund. Je nach der Position leiten sich auch verschiedene Schwerpunkte bei der Nennung von förderlichen Bedingungen ab. Ich beschränke mich hier aber auf die Position der künstlerischen Projektleitung. Ich werde auf diesen Bereich nur sehr grob und selektiv eingehen. Dies liegt v.a. darin begründet, dass die KPLs in der konzeptuellen Weiterentwicklung des Projektes stark involviert sind. Die Aussagen von einigen KPLs zeugen von einem hohen Reflexionsgrad und einem guten Kontakt zur Projektleitung (vgl. Kap.: 5).

Im Gegensatz zum bisher Gesagten scheint insbesondere bei den KPLs die Entfaltung der künstlerischen Haltung als Zielhorizont vorhanden zu sein. Dies liegt wahrscheinlich zum einen am eigenen Verständnis von Kunst und zum anderen an dem besagten engeren Kontakt zur Projektleitung. Ein paar Zitate sollen zur Veranschaulichung genügen.

*„Seine eigene Musik in sich entdeckt."*

*„Und wir sagen: wir gemeinsam [...] entfalten sozusagen etwas, was vorhanden ist."*

*„Ich fände das super, wenn das jeden einzelnen und jede einzelne wieder an den schöpferischen Reichtum wieder heranführt."*

*„Denn wir werden es nicht umsetzen, wenn wir es von oben aufdrücken und sagen ‚so das ist der Weg'." „Jeder hat ja sein Eigenes."*

Eine Begleitung, die versucht, den Kontakt mit dem Kollegium aufzubauen bzw. konstruktiver zu gestalten, erlebt das genannte Ziel evtl. als Druck. Dieser Druck wird dann als fehlende Zeit beschrieben bzw. eine Verlängerung des Projektes gefordert. In diesem Kontext passt auch die Wahrnehmung der eigenen Grenzen und der als notwendig erachteten Unterstützungsstruktur:

*„Und dieses Psychologische kann man nicht leisten. [...] Da müsste also noch ein Psychologe mit rein, der dann dieses Gruppendynamische klärt." (KPL)*

Die Unterstützung bezieht sich sowohl auf von Außen angebotene Maßnahmen, als auch auf schulinterne Hilfen. Dies betrifft insbesondere die Schulleitung. Wichtig ist ihnen, welchen Stellenwert sie dem Projekt in der Schule einräumt und inwieweit sie der Leitung des Projektes den Rücken stärkt. Die Schulleitung ist ihnen zur Positionierung gegenüber dem Kollegium, der Bereitstellung von entsprechenden Rahmenbedingungen aber auch in der konkreten Durchführung (z.B. Werkzeugbeschaffung) wichtig.

Die eigene Rolle zu finden und entsprechend handlungsfähig zu sein ist aber auch für die anderen Leitungspersonen wichtig. In diesem Zusammenhang werden immer wieder die eigenen Fortbildungen genannt. Die Künstlerinnen scheinen ein ambivalentes Verhältnis dazu haben. Hier sollen sie insbesondere das Rüstzeug für die Leitung des Schulprozesses erhalten und wurden somit mit Themen und Methoden konfrontiert, die ihnen ungewohnt waren und sie auch teilweise störten („... immer vor diesen Flipcharts ..."). Gerade in der Konfrontation mit ihrer neuen Rolle wurden teilweise sehr schmerzhafte Prozesse ausgelöst. Trotzdem oder gerade deswegen scheinen diese Treffen produktiv zu sein. Deren Leitung wird mehrfach als „sehr kompetent" und das erlernte Wissen z.B. über Gruppenprozesse als sehr hilfreich bezeichnet.

Da wo das künstlerische Profil im Vordergrund steht, wird die Notwendigkeit des Austausches unter Künstlerinnen betont.

*Wenn ich „nicht mehr klar unterscheiden kann, das hängt jetzt mir, weil ich so bin, wie ich bin und was ist äh das Problem Modellschule oder Schule oder so."*

Auch den eher an den Anknüpfungspunkten arbeitenden Leitungspersonen ist die Teamarbeit sehr wichtig. Sie erhoffen sich aber gerade in der Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen (insbesondere PPL) den größten Nutzen. Hier können sie im Kleinen den

Kontakt proben bzw. den eigenen Impuls vermittelbar aufarbeiten.

Von allen wird immer wieder positiv auf MUS-E Bezug genommen. Für die einen bieten die Reaktionen der Kinder die wesentlichen Anknüpfungspunkte für die Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen:

*„... und sie merken, es kommt bei den Kindern an. Es überrollt sie eigentlich, die Begeisterung von den Kindern, dann holen sie die auch ab."*

Für andere Lehrerinnen ist die Gestaltung der MUS-E Zeit die eigentliche Zusammenarbeit von Künstlerin und Lehrerin: „Nur Künstler und Lehrer zusammen können mit den Schülern dann etwas bilden, was nachhaltig funktioniert."

MUS-E ist demzufolge in der kontinuierlichen Arbeit für die Verstetigung von zentraler Bedeutung.

Als wichtig werden demzufolge erachtet:

- Unterstützungsmaßnahmen zur Entwicklung der eigenen Rolle,
- viel Zeit – mehr Zeit als die Erprobungsphase anbietet,
- die Schulleitung muss das Projekt stärken,
- MUS-E und
- eine gute Teamarbeit in der Steuergruppe.

## 8.2.2 Externe Modelle

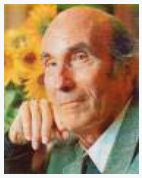
In projektimmanenten Wünschen und Forderungen drücken sich die Erfahrungen der beteiligten Akteure aus. Sie machen deutlich, in welchen Welten sie leben und wo mögliche Anknüpfungspunkte für eine Weiterentwicklung liegen. In externen Modellen kommen Erfahrungen und Ableitungen aus projektfernen Zusammenhänge zum Ausdruck. Diese abstrakter formulierten Aussagen können helfen den internen Prozess weiterzuentwickeln.

Ich habe Aussagen aus folgenden vier Perspektiven ausgewählt:

- Systemisch – konstruktivistische Perspektive: Diese Perspektive ist im Bereich der Schulentwicklung wichtig, wird aber auch als grundlegend für MUS-E Modellschule genannt.
- Orgonomie: Diese Perspektive wurde schon bei der Typenentwicklung eingenommen. Sie bietet Anknüpfungspunkte zum Projekt, steht aber als Modell, das seinen Ursprung in der Biologie hat, auch im größten Kontrast dazu.
- Gestaltpädagogik: Diese pädagogische Perspektive stellt die kreative Zusammenarbeit als Basis für Entwicklungsprozesse in den Vordergrund.
- Kunstorientierte Begleitung: Hier geht es um die Möglichkeiten der künstlerischen Arbeit als Mittel der Begleitung. Ich beschränke mich hier auf das kunsttherapeutische Setting.

### 8.2.2.1 Systemisch-konstruktivistische Perspektive

In Abgrenzung von klassischen Organisationstheorien setzt sich in der Schulentwicklung immer mehr die systemische Perspektive durch. In Verbindung mit dem Konstruktivismus soll diese Sichtweise der postulierten Autonomie und der Komplexität gerecht werden. Auch die Konzeption der MUS-E Modellschule orientiert sich an dieser systemisch-konstruktivistischen Perspektive.


Niklas Luhmann

*Der hier verwendete Systembegriff weicht von dem der Systemtheorie ab, die System als größere Einheit (soziales System etc.) betrachtet und Schule als Organisation im Funktionssystem Bildung einordnet.*

In entsprechenden Ansätzen der Schulentwicklung wird Schule als ein komplexes System gesehen, das lose gekoppelte Subsysteme ausbildet. Sie sind „in ständiger Bewegung und erreichen ihre Stabilität gerade durch Veränderung" (Rahm 2005, S. 116).

Die Möglichkeiten von außen die Entwicklungsprozesse zu lenken werden als gering erachtet. Vorstellungen von direktiven Steuerungen treten in den Hintergrund. „Die Fremdsteuerung kann in diesem Zusammenhang nur als Anregung für das selbst organisierte System verstanden werden. Verstanden als Beratung kann sie Impulse setzen, die die Kommunikation innerhalb des sozialen Systems beeinflussen, ohne das System direkt zu lenken." (Rahm 2005, S. 40) Das System Schule kommuniziert mit seiner Umwelt und gestaltet so die eigenen Veränderungsprozesse. Die Irritationen von außen können als Aufforderung zur weiteren Veränderung interpretiert werden.

Entsprechendes wird auch für die Personalentwicklung gesehen. Individuen entwickeln sich, werden aber nicht entwickelt. Einflussnahmen von Außen sind bestenfalls Änderungsangebote.

Dies verändert viele überkommene Vorstellungen von Veränderungsprozessen. Schon allein der Begriff der Steuergruppe erscheint fragwürdig (vgl. Burow, Hinz 2005, S. 39). Er suggeriert, Änderungsprozesse steuern zu können.

Nicht direktive Begleitung, sei es nun Beratung, Leitung eine Projektes der Schulentwicklung oder Coaching, eines Veränderungsprozesses ist hier tatsächlich die bessere Terminologie. In Bezug auf die Machbarkeit bzw. der Umsetzung eines inhaltlichen Zieles ist diese Begleitung sehr zurückhaltend. Es geht nicht darum, mit einer bestimmten Intervention ein bestimmtes Ziel wie z.B. die Entfaltung der künstlerischen Haltung zu erreichen. In komplexen Systemen hat dieses kausale Denken keinen Platz mehr.

*Ein Bild für eine systemisch-konstruktivistische Begleitung eines Veränderungsprozesses.*
*„Ein Unternehmensberater geht mit seinem Sohn in einem Park spazieren. Der Sohn fragt ihn: ‚Du Papa, was macht eigentlich ein Berater in einem Betrieb?‘ - Der Vater überlegt angestrengt. Während dessen sieht er einen Baum voller Krähen und sein Gesicht hellt sich auf. Er nimmt einen Stein und wirft ihn in den Baum. Aufgeschreckt fliegen alle Krähen in die Höhe. Einen Moment später sitzen die Krähen an anderen Stellen wieder im Geäst. Zufrieden teilt der Vater seinem Kind mit: ‚Genau das macht ein Berater!‘"*
*„Systemische Berater werden bemüht sein, den Raben beim Verändern ihres Baumes zu helfen. Sie haben kein ideales Aussehen eines gut wachsenden Baumes im Kopf, hoffen aber, den Raben zur Einsicht zu verhelfen, welche Triebe, auch wenn sie für einige bequeme Sitzplätze darboten, für den Baum kraftraubend sind." (Groth, Wimmer 2004, S.229-230)*

Dies rückt den Prozess der Veränderung selbst in den Vordergrund. Abstrakt geht es darum, Situationen anzubieten, die bisherige Wirklichkeit zu dekonstruieren und eine andere Sichtweise und somit eine neue Wirklichkeit zu konstruieren.

Wichtig ist dabei:

- Systeme sind prinzipiell „füreinander intransparent"; Vorannahmen sind nur Annahmen. „Die Systemtheorie erinnert auch den erfahrenen Berater daran, immer wieder überraschungsoffen gegenüber seinem Klienten zu bleiben." (Groth, Wimmer 2004, S. 231)

- "Wer ein Sinnsystem verändern will, kann sich nicht (wie ein Expertenberater) damit begnügen, diesem eine vorgefertigte Lösung zu präsentieren. Der Berater muss seine Ideen als Kommunikationsangebote sehen und darauf achten, dass sie nicht die Anschlussfähigkeit der im Beratungssystem ablaufenden Kommunikation gefährden. Er muss sich auf den Klienten einlassen und macht sich dadurch zwangsläufig von dessen Operationsmodus abhängig. Ihm bleibt wenig anderes übrig als unter Wahrung der Sicherung der Anschlussfähigkeit irritierend tätig zu sein." (Groth, Wimmer 2004, S. 231)

Wichtiger als ein ausgewiesenes Fachwissen ist in der Begleitung somit die Kenntnis von Kommunikationsstrukturen bzw. –prozessen. An welcher Stelle bietet sich welche Anschlussfähigkeit für welche Irritation und wie kann der Veränderungsprozess unterstützt werden? So kann gesagt werden, dass die Begleitung im Sinne der „Parallelität“ keinen Anschluss gefunden hat. Es kommt zu keiner tatsächlichen Irritation. Im Konflikttyp führt die Irritation nicht zur gewünschten Öffnung gegenüber bestimmten Aspekten, sondern eher zu einer Abschottung des Systems. In den beiden an der Anschlussfähigkeit orientierten Typen stellt sich die Frage, inwieweit der Impuls genügt, das System zu irritieren.

Einzig am Maßstab der Irritation misst sich demzufolge die Methodik der Begleitung. „Es kommt nicht darauf an, ob die Tools ‚richtig‘ oder ‚falsch‘, zu simpel (wie die Tools der klassischen Berater) oder angemessen komplex (wie die Tools der systemischen Berater) sind. Es kommt darauf an, ob sie für das System eine brauchbare Irritation liefern." (Groth, Wimmer 2004, S. 241)

v. Ameln zeigt in dem Buch mit dem programmatischen Titel „Organisationen in Bewegung bringen" inwieweit handlungsorientierte Methoden diese Anforderungen unterstützen (von Ameln, Kramer 2007, S. 18–50). Rahm betont demgegenüber mehr die Möglichkeiten des Spiels: „Es geht für Organisationen darum, Wandel nicht durch Hinweise auf utopische Lösungen herbeiführen zu wollen, sondern ein Systemdenken zu entwickeln, das auch überraschende Lösungen zulässt. Dazu muss auf die Nützlichkeitsorientierung verzichtet werden. […] Das Spiel liefert die Möglichkeit, mit den Ressourcen der Organisationsmitglieder ohne permanente Zielorientierung zu arbeiten. Das Spiel liefert die Möglichkeiten zu üben, ohne diese sogleich in einen utilitaristischen Rahmen stellen zu müssen" (Rahm 2005, S. 134).

Aber grundsätzlich gilt: Ob die Künstler nun Fortbildungen machen, den Lehrerinnen künstlerische Techniken erklären oder mit ihnen ein Kunstwerk erstellen ist zweitrangig. Wichtig ist anschlussfähige Irritation. „Das Ziel einer sich als Irritation verstehenden Arbeit [...] ist es, offene Gestalten zu erzeugen, die über die Beratungssituation hinaus Suchprozesse und Neukonstruktion von Sinn anstoßen" (von Ameln, Kramer 2007, S. 44). Es geht darum, „Fragen aufzuwerfen, statt sie zu beantworten" „die keinen ‚runden‘ Abschluss, sondern Ecken und Kanten haben und dadurch ‚Anstoß‘ erregen" (von Ameln, Kramer 2007, S. 43).

Zusammenfassend lässt sich sagen:

- Schule und Lehrerinnen sind nicht zu durchschauen (Intransparenz).

- Eine starke Zielorientierung mit entsprechender direktiven Vorgehensweise funktioniert nicht (Komplexität, Autopoiese).

- Die Begleitung muss sich am Partner orientieren (Anschlussfähigkeit) und gleichzeitig diesen irritieren.

### 8.2.2.2 Funktionalistische Perspektive

Aus der Tradition der funktionalistischen Betrachtungsweisen greife ich den Orgonomischen Funktionalismus nach W. Reich heraus.

Die Orgonomie ist ein Gebäude mit einem universalistischen Erklärungsanspruch. Insbesondere alle lebendigen Ausdrucksformen auf physischer, psychischer und sozialer Ebene werden hier ausgiebig thematisiert. Es ist hier nicht sinnvoll, die Theorie und Empirie in ihrer Breite darzustellen. Ich greife zwei Punkte heraus, die mir wichtig sind.

In der systemischen Perspektive treffen in der Begleitungsarbeit zwei intransparente Systeme aufeinander. Die Anschlussfähigkeit einzelner Maßnahmen ist Voraussetzung für die erhoffte Irritation des Fremden durch das Fremde.

Entsprechend der Orgonomie treffen unterschiedliche Lebewesen aufeinander. Diese Unterschiede sind aber nur Variationen zu Grunde liegender gemeinsamer Funktionen. Diese Gemeinsamkeiten sind die Basis für den Kontakt zwischen den Lebewesen. Trotz aller Fremdheit gibt es Identitäten, auf denen man sich treffen kann. Kontakt bedeutet, dem Ausdruck des Gegenübers einen Resonanzraum zu bieten. Nur in dem, was ich reproduzieren kann, nehme ich tatsächlich wahr und verstehe es. Die Qualität des Kontaktes wird also bestimmt durch die Fähigkeit trotz aller unterschiedlicher Variationen, die Identität wahrzunehmen und in den gemeinsamen Resonanzraum einzutreten. Beim Typus der „Imitation“ (vgl. Kap. 5.1) habe ich zwei Formen unterschieden: die Imitation aus der Distanz und die aus der Nähe. Der hier angesprochene Zusammenhang kommt der Imitation aus der Nähe sehr nahe.

Aus dieser Perspektive kann gesagt werden, dass MUS-E deshalb gelingt, weil in der künstlerischen Arbeit Künstlerinnen und Kinder jeweils in den Kontakt zu den eigenen zu Grunde liegenden Funktionen zu treten. Über diese Identität ist es möglich, in einem gemeinsamen Resonanzraum zu agieren. Die Unterschiede werden nicht negiert, sondern als Variationen von etwas Bekannten wahrgenommen. Sie erscheinen so nicht als angsteinflössendes Fremdes, sondern als eine Bereicherung.

Die Forschung von Stefan Bree („Künstlerische Verfahren als Modell für das frühe Lernen von Kindern") bestätigt diese Sichtweise: „Kindliche Erfahrungsweisen sind ästhetisch, kindliche Ausdrucksweisen sind vielfältig und symbolischer Art. [...] Analogien zwischen Kunst und kindlichen Bildungsweisen bestehen nicht zu letzt deshalb, weil die moderne Kunst sich bei der Entwicklung von abstrakten Bildsprachen wiederholt auf die ursprünglichen Sicht- und Aneignungsweisen von Kindern bezogen bzw. sich mit ihnen auseinandergesetzt hat." (Bree 2007, S. 10)

Künstlerische Verfahren sind deshalb bei Kindern so erfolgreich, weil sie die „ursprünglichen Sicht- und Arbeitsweisen" nur neu variieren. Kunst, Bildung und z.B. auch Spiel stehen demzufolge als Variationsmöglichkeiten auf einer Ebene.

MUS-E Modellschule liegt die richtige Vorstellung zu Grunde, dass künstlerische Verfahren so nur eingesetzt werden können, wenn sie von Personen angeboten werden, die bereit und in der Lage sind, mit den Kindern auch einen entsprechenden Kontakt herzustellen, mit ihnen in einen gemeinsamen Raum zu treten.

*Die Orgonomie wurde von Wilhelm Reich (1897-1957) im Spannungsfeld eines materialistischen Wissenschaftsverständnis und des Vitalismus*

*(H. Bergson) entwickelt. Auf der Basis von Forschungen im Bereich der Psyche und der Biologie erweiterte Reich den ‚Dialektischen Materialismus' zu seiner funktionalistischen Perspektive. Diese Denkweise hat den Anspruch, den Aufbau der Natur inklusive dem sozialen Bereich widerzuspiegeln. Die Suche nach Kausalität, Zweck oder Wechselwirkungen ersetzt er durch Funktionszusammenhänge. Heute werden diese Forschungen v.a. im Bereich verschiedener körperorientierter Therapieformen rezipiert. (ausführlich dazu vgl. Diedrich 2000, S. 16–94; Diedrich 2003, S. 13–32)*

Dies scheint für einige Lehrerinnen schwer zu sein und die Position auf der Entfaltungskurve macht deutlich, bis wohin die Personen gehen. Die in diesem professionellen Bereich dargebotene Persönlichkeitsstruktur, mit ihren Möglichkeiten, aber auch Grenzen, bestimmt die Kontaktmöglichkeit zu den Kindern. In MUS-E Modellschule wird die für den Kontakt notwendige Persönlichkeitsstruktur mit den Begriff „künstlerische Haltung“ belegt.

So wie es einen klaren Zusammenhang zwischen der Struktur der Lehrkraft und der Qualität des Kontaktes zu den Kindern gibt, so wichtig sind auch die Strukturen der sich entfaltenden und begleitenden Personen.

Insbesondere stehen hier die begleitenden Personen (v.a. die KPLs) im Vordergrund. Sie sind konfrontiert mit unterschiedlichen Situationen, aber eben auch mit unterschiedlich strukturierten Lehrkräften (vgl. Kap. 6). Passende Resonanzräume aufzubauen bzw. in Kontakt zu treten, ist dabei eine sehr hohe Anforderung. Wie bei der Arbeit mit den Kindern ist auch hier die eigene Struktur der bestimmende Faktor. Inwieweit ist es ihnen möglich, den Ausdruck der Lehrerinnen wahrzunehmen und zu verstehen? Inwieweit können sie die-

sen Ausdruck als eine Variation dessen annehmen, was auch ihnen zueigen ist? Inwieweit verbietet die eigene Struktur die Reproduktion des Ausdrucks bei den Lehrerinnen?

Ein Beispiel: Eine Begleiterin, die Schwierigkeiten hat, ihre kontrahierenden Persönlichkeitsanteile anzunehmen, kann trotzdem eine sehr ausdrucksintensive Künstlerin sein. Sie bringt ihre stark expansiv gefärbten Erfahrungen ein. Ihre eigenen eher strukturierenden Anteile machen ihr Angst und sie versucht sie abzuwehren. Wenn sie nun auf eine eher strukturorientierte Lehrerin trifft wird sie deren Ausdruck entsprechend der eigenen Möglichkeiten reproduzieren und als Angst wahrnehmen. Dementsprechend wird sie geneigt sein, diesen Eindruck als „Starre“ oder „Beamtenmentalität“ abzuwehren. Ein produktiver Kontakt ist hier nicht möglich.

Die Künstlerinnen bringen ihre künstlerische Kompetenz und Haltung mit. Als Begleiterin müssen sie sich entsprechende Kompetenzen erarbeiten. Sie benötigen Unterstützungsstrukturen, die eigene Struktur und ihre Bedeutung für den Prozess zu reflektieren. Wie ist ihr Kontakt zu eigenen Emotionen? Wie können die eigenen Emotionen in der Arbeit mit den Lehrerinnen interpretiert und konstruktiv eingesetzt werden? Die Arbeit an der eigenen Persönlichkeitsstruktur ist somit nicht nur Thema bei den Lehrerinnen, sondern auch bei den Künstlerinnen. Dies könnte eine weitere Grundlage für ein gemeinsames Projekt sein. In der Orgonomie ist der Mensch mit seinen Sinneseindrücken („Organempfindung"), mit seiner Struktur, seinen Möglichkeiten und Grenzen das zentrale Werkzeug im Forschungs- und Begleitungsprozess (vgl. Reich 1987, S. 80–81). Die Qualität dieses Werkzeuges ist somit von elementarer Bedeutung und geht weit über Wissen und Kompetenzen hinaus.

Ein weiterer interessanter Punkt hängt mit der funktionalistischen Denkweise in der Orgonomie zusammen.

Die Diskussion über die Veränderungsmodelle auf der Ebene der Projektleitung verfängt sich immer wieder in den selbst konstruierten Widersprüchen. Im Kern geht es um die Beziehung zwischen den Lehrerinnen und den Künstlerinnen. Übernehmen die Lehrerinnen etwas von den Künstlerinnen? Werden sie so zu Künstlerinnen ausgebildet? Wenn nicht, welche Bedeutung hat das Gelernte für die eigene Profession? Werden sie „etwas künstlerischer“?

Die zwei Einheiten werden über ihre Unterschiede definiert und ohne dass diese Definition aufgehoben wird, soll sich die eine Seite an die andere annähern. Auf dieser Ebene ist der Widerspruch nicht zu lösen.

Einen Schritt weiter geht es um die Kreation eines „Neuen Feldes“, das sich in der Interaktion zwischen beiden Seiten entwickelt. Diese gemeinsam erarbeitete Sinnwelt ist sicher notwendig für die Zusammenarbeit und wie von einer KPL betont wird, für die Erstellung gemeinsamer Produkte. Dieser Ansatz klärt aber nicht wie die wichtigen Aspekte von den Künstlerinnen zu den Lehrerinnen übertragen werden können.

Der Ansatz der Entfaltung führt eine weitere Ebene ein. Hier wird davon ausgegangen, dass die wichtigen Aspekte sowohl bei den Künstlerinnen als auch bei den Lehrerinnen vorhanden sind, bei den Letztgenannten aber noch entfaltet werden müssen. Diesem Ansatz liegt ein humanistisches Menschenbild zu Grunde. So kann aber nicht tatsächlich die Beziehung zwischen beiden Seiten geklärt werden.

Etwas Orientierung kann hier die orgonomisch funktionalistische Denkweise bieten. Ganz grob gesagt steht sie für ein gleichzeitiges Denken auf der Ebene der Unterschiede und der diesen zu Grunde liegenden Identität. Auf der Ebene der Unterschiede gibt es immer nur Interaktionen, Kausalitäten, Grenzen, Suche nach Anknüpfungen usw. Auf der Ebene der Identität können keine Zusammenhänge beschrieben werden. Wenn man aber die Unterschiede daraufhin untersucht, was sie variieren, welche Identität ihnen zu Grunde liegt, ergeben sich neue Perspektiven. Lehrerinnen und Künstlerinnen treten dadurch in Beziehung, dass sie sich auf ihre Identität beziehen. Diese ist gerade nicht künstlerisch oder pädagogisch, sondern liegt dem zu Grunde.

Der Begriff der „künstlerischen Haltung“ bleibt auf der Ebene der Unterschiede und kann hier nur von den Künstlerinnen verstanden werden. Sie haben den Zugang zur künstlerischen Welt und können die hieraus abgeleiteten Begriffe verstehen. In der Welt der Lehrerinnen ist die „künstlerische Haltung“ ohne Bedeutung bzw. ein Merkmal einer fremden Welt. Gerber-Eggimann geht begrifflich einen Schritt weiter und fordert eine „kunstanaloge Haltung" (Gerber-Eggimann 2000, S. 3) (vgl. auch Knill 2005a, S. 116–119). Aber auch das führt nicht tatsächlich weiter. Es bleibt für die Lehrerinnen eine Anleihe aus einem Bereich, zu dem sie keinen Zugang haben. Sie könnten diesen Begriff mit seinen Inhalten nur über die Identifikation mit künstlerischen und der Verleugnung der eigenen Seite annehmen. Rollenprobleme bei den „Begeisterten“ und den „Vorausgehenden“ weisen in diese Richtung.

Die Frage ist: Welche Identität liegt der „künstlerischen Haltung“ und der „pädagogischen Haltung“ zu Grunde? Wie kann diese Ebene jenseits der genannten Professionen überhaupt benannt werden? Was soll künstlerisch und pädagogisch variiert bzw. entfaltet werden?

Diese Fragen sind in meinen Augen elementar für die konzeptuelle Weiterentwicklung des Projektes. Dies ist aber nicht der Ort, Antworten zu geben.

### 8.2.2.3 Gestaltpädagogik

*„Schulen, in denen ‚Energie und Leidenschaft' zu spüren sind, sind kurz gesagt: Gute Schulen" (Rolff 20.11.07, S. 36) "Wer die Schule verändern will, muss sich auch selbst verändern können. Das ist jedoch keine heroische Einzelarbeit: Niemand kann sich allein verändern. Es müssen vielmehr ‚kreative Felder' (Burow) geschaffen werden, die ‚Energie und Leidenschaft' (Burow) freisetzen." (Rolff 20.11.07, S. 33)*

Olaf-Axel Burow hat diese „Kreativen Felder" als Teil seiner Gestaltpädagogik konzipiert. Diese steht in der Tradition der u.a. von Fritz Perls entwickelten Gestalttherapie. Perls wiederum war bei Wilhelm Reich in der Kontrollanalyse und übernahm von ihm wichtige Elemente.

Dies pädagogische Konzept ist v.a. auf Grund seiner positiven Hervorhebung der Synergieeffekte interessant. Die Unterschiede im Kollegium erscheinen hier nicht als Nachteil, sondern als notwendige Voraussetzung für eine kreative Entwicklung. Der Begriff Kreativität bezieht sich auf künstlerische Prozesse, auf innovative Produktionen, aber auch allgemein auf die Gestaltung eines Wandlungsprozesses (zur Definition vgl. Burow, Hinz 2005, S. 49).

Der *Dialog* im Kreativen Feld ist dadurch charakterisiert, dass nicht gleich Position bezogen wird, sondern versucht wird, „einen Zustand des Schwebenlassens zu erreichen" So könne eine „dialogische Haltung" entstehen „abseits von Macht- und Verteidigungsspielen" (Burow, Hinz 2005, S. 50). Diese Kommunikation ist getragen von einer gemeinsamen „faszinierenden Vision" (Burow, Hinz 2005, S. 52). Als *Visionsorientierung* „verstehen wir also als eine gemeinsam geteilte Grundhaltung der optimistischen Zuversicht, die davon ausgeht, dass wir in der Lage sind, gemeinsam ein kreatives Produkt zu schaffen, ohne dass wir schon von Vornherein bestimmen können, was dabei herauskommt. Zielorientierung und Offenheit als scheinbar sich ausschließende Gegensätze sind elementare Bestandteile des kreativen Prozesses." (Burow, Hinz 2005, S. 53) Als Personenzentrierung geht es um die „Fähigkeit des Einzelnen, in seinem Lernen bzw. kreativen Gestalten einen persönlichen Sinn zu finden," (Burow, Hinz 2005, S. 55) also um den biographischen Bezug.

Der kreative Prozess wird als *Synergieprozess* verstanden. „Die bewusste Einleitung eines Synergieprozesses verspricht, dass ich durch die Unterstützung meiner Synergiepartner über mich hinauswachse und wir gemeinsam schöpferische Potenziale und Produkte erschließen können, zu denen wir allein, nicht in der Lage wären." (Burow, Hinz 2005, S. 56) „Wenn man die passenden Synergiepartner findet, dann braucht man nicht alles allein machen und kann durch ‚Faulsein' die Qualität des kreativen Produktes noch steigern. Denn Kreativität ist Synergiebalance im Feld, ist Ausbalancierung der Egos im Team." (Burow, Hinz 2005, S. 57)

*Olaf-Axel Burow*

Im Bereich *Partizipation* kommt Burows kritische Haltung gegenüber das „Steuergruppenmodell" zum tragen.

*„Die Steuergruppe selbst bildet aber innerhalb der Organisationspyramide einen mehr oder minder exklusiven Zirkel, dessen Entscheidungen, Interventionen etc. allzu oft institutionelle Abwehrroutinen und Kommunikationsprobleme hervorrufen. [...] Entgegen der ursprünglichen Absicht einer gemeinsamen Problemlösung verbleibt das Problem oft bei den Beratern und der Leitung. [...] Insbesondere im Bildungsbereich sowie in sonstigen staatlich finanzierten Organisationen, die sich weitgehend außerhalb der Gesetze des Markts bewegen, scheitern – auch aufgrund mangelnder Anreizstrukturen – aufwendigste Personal- und Organisationsentwicklungsprojekte. " (Burow, Hinz 2005, S. 39) Für Leitungspersonen gilt: „Das Konzept des Kreativen Feldes zielt auch darauf ab, bescheidener zu werden und unsere Größen- und Allmachtsphantasien auf ein angemessenes Maß zu reduzieren." (Burow, Hinz 2005, S. 57)*

Er präferiert Methoden, die „ungenutzte persönliche Ressourcen" erschließen und „synergetisch miteinander vernetzen", (Burow, Hinz 2005, S. 58) wie z.B. die Zukunftswerkstatt, Zukunftskonferenz und Open Space (vgl. Burow 1997, S. 98; Neumann-Schönwetter 1997, S. 75)

Vieles von dem, was Burow in seinen Texten anspricht, ist in MUS-E Modellschule erfahrbar: Das Aushalten des Schwebezustandes, die Visionen, aber auch die Personenzentrierung. Aber MUS-E Modellschule hat auch mit den Problemen zu kämpfen, die aus dem von ihm kritisierten Steuergruppenmodell resultieren. So benötigen konzeptuelle Informationen viel Zeit, bis sie durch die verschiedenen Ebenen bei den Lehrkräften ankommen.

Trotz dieses Widerspruchs sind in MUS-E Modellschule auch die angestrebten Synergieeffekte zu beobachten. Es gibt die „Kristallisationskerne", die gegenseitige Begeisterung und das gemeinsame Überschreiten alter

Grenzen trotz der Steuergruppen und der Expertenangebote durch die Künstlerinnen.

Burow vertritt mit seinem Partizipationskonzept in dem Spannungsfeld von „Top-down" und „bottom-up" Strategie eine radikale Position. MUS-E Modellschule verortet sich in der vielschichtigen Struktur kompromissbereiter.

### 8.2.2.4 Kunstorientierte Begleitung

Mit dem Ziel der Entfaltung einer künstlerischen Haltung wird das Aneignen bestimmter Kompetenzen oder Fertigkeiten etwas in den Hintergrund gestellt. Es geht um die Persönlichkeit der Lehrerin. Nicht nur das: es geht um die Veränderung bestimmter Merkmale der Persönlichkeit. Dies ist ein Ansatz, der weit über übliche Fortbildungen im Lehrerbereich hinausgeht. Es werden keine neuen Unterrichtsmethoden gelernt oder neue Verfahren implementiert, sondern die Person wird thematisiert. Üblicherweise wird so ein Prozess im Bereich Selbsterfahrung oder Therapie angesiedelt. Im professionellen Bereich kommt aber auch z.B. Coaching und Supervision in Betracht.

In MUS-E Modellschule scheint es aber eine große Einigkeit darüber zu geben, dass das hier Stattfindende nichts mit einem therapeutischen Prozess zu tun hat. Einige Lehrerinnen machen deutlich, dass sie einer therapeutischen oder auf Selbsterfahrung ausgerichteten Situation nicht mittragen würden. Aber auch die KPLs lehnen diese Perspektive ab: „Ja, ich verweigere mich natürlich gegen diesen Begriff des therapeutischen Prozesses. Muss ich ja."

*Paolo J. Knill*

Paolo J. Knill hat diese Berührungsängste zur Therapie nicht. Er arbeitet seit den 70er Jahren als Kunsttherapeut und hat die „Expressive Arts Therapy" mitentwickelt. Die dort entwickelten Herangehensweisen werden in dem Buch „Kunstorientiertes Handeln in der Begleitung von Veränderungsprozessen" auf andere Berufsfelder wie Coaching, Organisationsberatung und Supervision übertragen.

Unabhängig von dem Berufsfeld wird ein ähnliches Setting strukturiert. Am Anfang stehen Menschen, die „irgendwie ‚an eine Grenze' geraten" (Knill 2005a, S. 96) sind. Diese Situation der Enge und des Mangels nennt Knill „Notenge". Diese Phase ist der Ausgangspunkt im Alltag und macht eine Veränderung „not-wendig". Nach der Aufnahme des Anliegens folg die zentrale Phase: die „Dezentrierung". Zu Beginn und am Ende liegen die „Brücken", die den Übergang in und aus diese Phase strukturieren. Nach der Dezentrierung werden Bezüge zwischen dem hier Erfahrenen und dem Anliegen hergestellt und anschließend verlässt die Person die Situation wieder in den Alltag.

In der Phase der Notenge klagen die Menschen über die „situative Einschränkung und die Erfahrung individueller Unfähigkeit" (Knill 2004, S. 281). Sie fühlen sich überfordert oder klagen fehlende Ressourcen ein. Ganz im Sinne der systemischen Perspektive sieht Knill nicht die Aufgabe darin, das Problem inhaltlich zu analysieren, sondern „dem Klienten auf selbstorganisierende Weise aus der Rigidität" zu helfen (Knill 2004, S. 271). Der Spielraum dieser Situation soll erweitert werden.

Die Imagination als eine außerordentliche Welterfahrung kann dazu genutzt werden, die Person zeitweise aus der Mangelsituation herauszuführen. Imaginationen sind z.B. in Träumen, freien Assoziationen, wunschorientierten Gesprächen, aber auch im künstlerischen Handeln von Bedeutung.

*„Das Eintreten in einen imaginativen Raum bringt Erfahrungen, die nicht schlüssig vorausgesagt werden können. Beim Traum ist das Phänomen am ausgeprägtesten. Es träumt einem sozusagen, und das Plötzliche und Unkontrollierte gehören zum Traum, wie auch zum Tagtraum. Das künstlerische Handeln steht wie eine Brücke zwischen diesen Wirklichkeiten: Es hat Traumweltcharakter, ist aber zugleich dinglich anwesend. Der gestaltende Klient wie der ‚bezeugende' Therapeut sind wach und ansprechbar, von einer schlüssigen, gestalterischen und sinnlichen Logik geleitet. Zu dieser Dinglichkeit gehören immer auch ein Rahmen, eine Bühne, ein Umgehen mit den Grenzen des Materials, der Zeit und des Raums. Im künstlerischen Tun sind diese je nach gewählter Kunstdisziplin anders. […] Innerhalb dieser Bedingtheiten entsteht beim künstlerischen Tun ein konkretes ‚einsehbares', ‚einhörbares' und ‚einspürbares' Werk, dem der Schaffende in Begleitung des Therapeuten mit Bangen und Hoffen entgegensieht und das schließlich beide berühren und bewegen kann. Diese sinnliche Komponente macht diese Erfahrung besonders geeignet, die durch restriktive Sinnakttraktoren allzu stark reduzierte Verstehensweise der Lebenswelt an die unmittelbare sinnliche Erfahrung zurück zu binden" (Knill 2004, S. 273–274).*

In der Dezentrierung macht die Person oder die Gruppe eine künstlerische Erfahrung außerhalb der sonst erlebten Enge. Sie führt in die Herausforderung der nicht vorhersehbaren „Schlüssigkeit" eines künstlerischen Prozesses. In den einschränkenden Rahmenbedingungen (Raum, Zeit und Material) wird Experimen-

tierlust und die „Faszination einer überraschenden Werklösung" (Knill 2004, S. 275) ermöglicht.

Knill legt Wert darauf, dass die Personen keine alternative Welt betreten, sondern eine „alternative Welterfahrung" machen. Sie bleiben „leibseelisch in dieser Welt". Dies macht es möglich, nach der Dezentrierung einen Bezug zum Anliegen herzustellen. Hier müssen die Erfahrungen „sprachlich mitteilbar und nachvollziehbar werden, um im Alltagskontext Folgen zu haben" (Knill 2004, S. 272) (vgl.:Knill 2005b, S. 62).

Am Ende wird die Person wieder in ihren Alltag entlassen. Mit den Mitteln der Kunst wurde ein besonderer Raum konstruiert, indem besondere Erfahrungen möglich sind. Diese führen aus der Notenge heraus und sollen mehr Möglichkeiten im Umgang mit seinem eigentlichen Anliegen ermöglichen. Die Kunst ist in diesem therapeutischen Prozess das Mittel. Es geht aber nicht darum, den Klienten in irgendeiner Weise künstlerischer zu machen.

Ähnlichkeiten des Settings mit der Struktur von MUS-E sind offensichtlich. Auch hier wird ein klar abgegrenzter Raum konstruiert, der sich durch seinen „außerordentlichen“ Charakter auszeichnet. Dieser Raum ist zeitlich abgegrenzt und mit der Anwesenheit der Künstlerin werden die anderen Rollen in Kraft gesetzt. Wie in der werkorientierten Dezentrierung treten die Beteiligten in einen künstlerischen Prozess ein. In dieser Herausforderung machen die Schülerinnen alternative Welterfahrungen. Sie erleben sich in dieser öffnenden Tätigkeit anders, treten anders in Kontakt zu sich und den anderen und entdecken so neue Handlungsspielräume. Diese Erfahrungen nehmen sie mit.

Es gibt aber auch Unterschiede. Bei Knill gibt es ein auf Grund der Notenge formuliertes Anliegen. Bei MUS-E wird die „Not-wendigkeit“ von außen diagnostiziert. Ohne ein formuliertes Anliegen ist es somit auch kaum möglich, nach der Dezentrierung, die Kinder darin gezielt zu unterstützen, die alternativen Erfahrungen an die Normalität anzubinden.

MUS-E Modellschule ist viel komplexer strukturiert. An den Schulen gibt es eine erlebte Notenge. Sehr häufig wird sie anhand der schlechten Rahmenbedingungen definiert (zu wenig Zeit, schwierige Kinder, Druck durch das Curriculum usw.). Es gibt aber auch eine von außen diagnostizierte Notenge. In der Vorbereitungszeit von MUS-E Modellschule wurde auf dieser Basis schulspezifische Anliegen formuliert. Die Erprobungsphase kann in diesem Sinne als die Phase der Dezentrierung verstanden werden. Zum Gelingen dieser Phase wäre eine klare Struktur wichtig wie v.a. der zeitliche Rahmen und die Rollentransparenz. Inhaltlich müsste klar sein, dass es hier um eine alternative Welterfahrung geht, dass die Lehrerinnen in dem Prozess mit den Künstlerinnen Abstand vom Alltag gewinnen sollen. Dass sie so die Perspektive der Notenge zeitlich begrenzt ablegen können und einen neuen Kontakt zu sich und der Umwelt erleben. Diese alternative Welterfahrung würde anschließend auf den Alltag bezogen.

Hier liegt aber der wesentliche konzeptuelle Unterschied zwischen dem Projekt MUS-E Modellschule und dem therapeutischen Setting. Entgegen der Dezentrierung aber auch entgegen MUS-E soll in der Erprobungsphase keine alternative Welterfahrung strukturiert werden. Es geht vielmehr darum, eine neue Normalität zu erproben. Die Erfahrungen sollen nicht anschließend auf den Alltag bezogen, sondern weitergeführt werden. Die Erprobung ist demzufolge gelungen, wenn möglichst viele Aspekte normal werden. Die Lehrerinnen betreten in der Erprobungsphase also keinen geschützten Raum wie die Schülerinnen in MUS-E. Die bei den Schülerinnen oft beobachtete Entfaltung wird es bei den Lehrerinnen ohne diese therapeutische Rahmenbedingungen schwerer haben.

Anders sieht dies bei einzelnen Maßnahmen innerhalb der Erprobungsphase aus. So gibt es Fortbildungen, die explizit so ausgerichtet sind, dass die Lehrerinnen sich, die Umgebung und die anderen anders wahrnehmen. Hier sei nur noch einmal auf ein wichtiges Zitat einer Lehrerin verwiesen:

*„Wenn wir da alle zusammen auf irgendwelche Rohre hauen und ne Musik machen und total stolz sind, wenn am Ende ein Lied raus kommt, ähm dann verbindet sich, also dann werden die Lehrer, als Kollegen werden wir stärker so als Menschen, wir sind .. Menschen, die miteinander heute Musik gemacht haben. Und wenn wir uns am nächsten Morgen wiedertreffen, dann sind wir die Menschen von gestern, die das noch in sich tragen und die gehen in den .. Schulbetrieb, der natürlich nach seinen harten Regeln läuft. Und das ist son Lichtblick."*

Die Lehrerinnen treten in einen gemeinsamen werkorientierten Prozess. Dieser geschützte künstlerische Raum erlaubt einen anderen Kontakt zu sich und zu den Kolleginnen. Diese alternative Welterfahrung drückt sich darin aus, dass die Kolleginnen als Menschen sichtbar werden. Diese Phase ist aber klar zeitlich abgegrenzt. Es folgt wieder eine Phase der Normalität, die als „Schulbetrieb" mit seinen „harten Regeln" gekennzeichnet wird. Dies ist die Welt der Notenge. Die Hoffnung besteht darin, dass die Lehrerinnen die Erfahrung „noch in sich tragen" und somit auch in der Normalität anders handeln können. Nach Knill ist diese Möglichkeit aufgrund der „leibseelischen" Anwesenheit der Person in beiden Phasen möglich.

# 9. Zusammen- und Ausblick

Ein Grundpfeiler von MUS-E Modelleschule ist sehr einfach und schlüssig: Die positiven Aspekte der Künstlerinnen in MUS-E können die Lehrerinnen nur erreichen, wenn sie etwas zum Ausdruck bringen, was auch die Künstlerinnen zum Ausdruck bringen. Dies lenkt den Blick auf die künstlerische Haltung, also auf Persönlichkeitsanteile, die die Künstlerinnen in ihrer Auseinandersetzung mit der Welt und in ihrer Arbeit mit den Kindern auszeichnen. Die Enfaltung dieser Haltung bei den Lehrerinnen in der Begleitung insbesondere der Künstlerinnen stand somit im Zentrum der Evaluation. Eng an der Emperie orientiert wurden sowohl die Bedeutung der Entfaltung für die Lehrerinnen als auch die Arten der Begleitung beschrieben. Anhand des Modells der Pulsation konnten darüber

hinaus die Entfaltungstypen auch in Bezug zu einem umfassenderen Prozess gesetzt werden. Aus der Perspektive der genannten Gruppen wurden in der Folge so genannte Gelingensbedingungen formuliert. Sie speisen sich insbesondere aus den Wünschen und Analysen der Lehrerinnen. Ergänzt wurden diese Aussagen durch vier externe Perspektiven.

Ich gehe davon aus, dass diese argumentativ aufbereiteten Beschreibungen für sich sprechen, Orientierung vermitteln und Anregung für eigene Interpretationen bieten. Sie werden nicht weiter analysiert.

In diesem abschließenden Kapitel verstärke ich den argumentativen Teil und bringe meine Position stärker zum Ausdruck.

Wie in fast allen Evaluationsberichten kommt so eine wichtige Ebene der Evaluation zu kurz: die persönliche emotionale Betroffenheit. Wenn die Lehrerinnen von ihren Erfahrungen in MUS-E sprechen wird klar, dass die wesentlichen Inhalte nur schwer verbal vermittelbar sind. Ich kann den Wandel eines „schwierigen" Kindes nur verstehen, wenn ich wie die Lehrerinnen den strahlenden Ausdruck sehe. Ähnlich geht es mir in der Beschreibung innerhalb von MUS-E Modellschule. Es gibt wahrscheinlich Schulen, die viel ästhetischer sind, die ihre Schülerinnen noch konsequenter künstlerisch fördern als die von mir untersuchten. Es gibt evtl. Lehrerinnen, die stärker eine künstlerische Haltung zum Ausdruck bringen. Aber beim Besuch der Schulen stellte sich das sichere Gefühl ein, dass die Kinder Glück haben, dass sich ihre Schule auf den Weg gemacht hat. Es ist berührend zu erfahren, dass sich diese Menschen in ihrer konkreten Situation v.a. durch die künstlerische Arbeit an ihrer Schule berühren ließen und daraus Konsequenzen gezogen haben. Sie machen ihre Schritte und das ist spürbar und das ist Gelingen.

Vielleicht sagt der ergriffene Ausdruck einer Lehrperson, die gerade eine Aufführung ihrer Schülerinnen mitbekommen hat, mehr über den Prozess aus, als die oft ängstlichen Formulierungen in den Interviews. Ähnliches gilt für die Künstlerinnen, die das große Risiko angenommen haben, in dem für sie völlig neuen Bereich der Schulentwicklung tätig zu werden. Sie stehen nicht nur mit ihren Leitungskompetenzen im Mittelpunkt des Projektes, sondern mit wichtigen Anteilen ihrer Persönlichkeit – der künstlerischen Haltung. Sie machen eine Arbeit, die weit über ein zu erwartendes Engagement hinausgeht. Auch dies ist ein Eindruck, der sich nur schwer an einzelnen Textpassagen in den Interviews belegen lässt.

## 9.1 Lehrerinnen

Bei den Lehrerinnen ist mir wichtig zu sagen, dass die Einsicht vorherrscht, dass Kunst den Schülerinnen gut tut. Dies ist nicht selbstverständlich, aber eine wesentliche Bedingung für das Gelingen des Prozesses. Die Arbeit der Künstlerinnen innerhalb von MUS-E war hierfür sicher sehr wichtig. Innerhalb von MUS-E können die Lehrerinnen nicht nur die Künstlerinnen und die Schülerinnen beobachten, sondern sich auch in neuen Rollen innerhalb der Schule ausprobieren. MUS-E wurde immer wieder als Grund dafür genannt, sich stärker für die ästhetische Perspektive an der Schule zu engagieren. Auch der Hinweis darauf, dass Lehrerinnen, die nicht in MUS-E Klassen tätig sind, es viel schwerer in MUS-E Modellschule haben, kann so interpretiert werden.

Alle Schulen innerhalb von MUS-E Modellschule sind auch MUS-E Schulen. Trotz der genannten Wichtigkeit von MUS-E hat diese Konstruktion auch Nachteile für MUS-E Modellschule gebracht. Diese liegen zum einen

in der unklaren Differenzierung zwischen beiden Bereichen. Die Vorstellung, MUS-E Modellschule sei „mehr MUS-E", führt zu Missverständnissen, die erst in einem langwierigen Klärungsprozess bereinigt werden müssen. Zum anderen ist es für viele Lehrerinnen offensichtlich schwer, die Rollenwechsel nachzuvollziehen. Dies gilt v.a. für die Künstlerinnen, die sie nicht mehr in ihrem Unterricht besuchen, sondern jetzt einen wichtigen Schulprozess leiten. Wichtiger ist aber noch der eigene Rollenwechsel. Dass sie die Rolle übernehmen, die bisher in ähnlicher Weise die Schülerinnen eingenommen haben, aktiviert auf mehreren Ebenen Widerstände.

Dies verweist auf die Notwendigkeit der Rollentransparenz. Erschwert wird diese Transparenz noch dadurch, dass MUS-E und MUS-E Modellschule parallel weiterbestehen. Es gibt neben der KPL eben auch noch Künstlerinnen in der alten Rolle. Hinzu kommt, dass die Modellschule sich in der Erprobungsphase befand: auch die KPLs und PPLs mussten ihre Rolle erst entwickeln. Bei einer Weiterentwicklung bedarf es an dieser Stelle unbedingt mehr Klarheit.

MUS-E bietet aber etwas, was MUS-E Modellschule noch nicht bieten kann: die Möglichkeit einer Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum hinweg. Es gibt Lehrerinnen, die von „ihrer MUS-E Künstlerin" sprechen und sich schon wie ein „altes Ehepaar" sehen. In solchen Beziehungen entsteht das, was im „Veränderungsmodell durch Kreation" als das „Neue Feld" beschrieben wurde: eine gemeinsame Sinnkonstruktion. Es gibt auch Versuche, die Erfahrungen in dieser durch Künstlerin und Lehrerin konstruierten Welt in Form von Arbeitsblättern auszudrücken. Wege zur Nachhaltigkeit finden sich demzufolge auch in MUS-E. Von daher scheint es sinnvoll, zumindest an den Modellschulen, das Projekt und MUS-E noch stärker zu verschränken. Es gilt, auch in MUS-E die Lehrerinnen noch stärker in den Fokus zu nehmen. Wie kann die Arbeit mit den Schülerinnen gestaltet werden, so dass auch die Lehrerinnen noch stärker involviert sind?

Wie gesagt sind die Lehrerinnen motiviert, der Ästhetik mehr Raum zu geben. Wie diese Motivation aussieht, wurde im Kapitel zur Entfaltung beschrieben. So gibt es durchaus Vorstellungen, dass sich die Änderung durch ein verstärktes Engagement der Künstlerin für die Schule erreichen lässt oder indem sich v.a. die Kolleginnen auf den künstlerischen Prozess einlassen. Notwendig ist daher das Bewusstsein, dass sich die Schule nur ändert, wenn sie sich auf den Prozess einlassen. Mit dem Blick auf das „Kreative Feld" (Burow) kann ergänzend gesagt werden, dass die Zusammenarbeit im Kollegium ebenfalls sehr wichtig ist. Erst in der Zusammenarbeit mit den Kolleginnen können sich die wertvollen Effekte für die Schule entfalten.

Der schwierigste Aspekt ist aber die Notwendigkeit, die eigene Persönlichkeit zu thematisieren. Neben dem Erlernen bestimmter Kompetenzen geht es eben in der Entfaltung der künstlerischen Haltung um einen Bereich, der üblicherweise nicht bearbeitet wird. Die Lehrerinnen müssen für den Entfaltungsprozess eine Motivation haben, sich verändern zu wollen. Dies ist eine sehr hohe Anforderung an die Lehrerinnen und ein sehr sensibles Thema.

## 9.2 Begleitung

Gleichzeitig ist dieses Thema auch für die Begleitung, insbesondere für die KPL, eine sehr hohe Anforderung. Dies gilt auch, weil die Lehrerinnen eben sehr unterschiedlich sind und in ihrer Unterschiedlichkeit das Kollegium prägen. Die folgende Tabelle zeigt eine Möglichkeit, wie die bestimmte Typen der Begleitung mit denen der Entfaltung in Beziehung gesetzt werden kann.

| Entfaltung / Begleitung | Distanziert | Zaghaft | Begeistert | Vorausgehend |
|---|---|---|---|---|
| **Parallel** | • L(ehrerin) sieht sich nicht irritiert<br>• B(egleitung) ist frustriert<br>• Kaum Kontakt; Entfaltung geht nicht voran | • L. sucht vorsichtig Kontakt<br>• B. sucht Kontakt<br>• Vorphase eines Entfaltungs-prozesses | • L. ist frustriert<br>• B. macht vorsichtige Schritte auf Lehrerin zu; Angst ums eigene Profil<br>• Kontakt als Reibung; Entfaltung evtl. möglich | • L. frustriert; sieht den Status der Kunst als etwas Exotisches bestätigt.<br>• B. arbeitet mit ihr als Anknüpfungsperson zusammen und verstärkt so die eigene Isolation.<br>• Kontakt vorhanden; Entfaltung kaum möglich; Bestätigung des Status quo |
| **Konflikthaft** | • L. sieht sich angegriffen und zieht sich zurück<br>• B. ist frustriert; erhöht die Intensität<br>• Distanzierung statt Kontakt; Entfaltung nicht möglich | • L. sieht sich angegriffen und gestaltet einen Konflikt<br>• B. pocht auf das eigene Profil und gestaltet einen Konflikt<br>• Kontakt als Konflikt; Entfaltung schwer, aber evtl. in der Auseinandersetzung | • L. gerät in Außenseiterrolle im Kollegium. Identifikation mit der Künstlerin<br>• B. sieht in diesen Lehrerinnen Bestätigung der eigenen Position<br>• Kontakt als Koalition gegen das Kollegium; kaum Schritte in der Entfaltung | • L. ist enttäuscht vom Kollegium und hat Angst vor weiterer Ausgrenzung der eigenen Person.<br>• B. sieht hier eine Stärkung der eigenen Position<br>• Evtl. Kontakt als Koalition oder bewusste Distanzierung; Entfaltung kaum möglich |
| **Aktionsorientiert** | • L. bewertet die Aktionen positiv, fühlt sich aber nicht angesprochen<br>• B. erhöht die Intensität um die Person zu erreichen<br>• Kontakt ist kaum vorhanden; Entfaltung durch Irritation denkbar | • L. ist verunsichert und stärkt die strukturelle Seite<br>• B. erhöht Intensität um die Person zu erreichen<br>• Kontakt vorhanden (ambivalent); Entfaltung ist schwer aber möglich | • L. greift das Angebot gern auf<br>• B. sieht sich im Vorgehen bestätigt<br>• Kontakt ist intensiv; L. wird aber nicht in die Struktur geführt. | • L. identifiziert sich mit dem Angebot<br>• B. greift die Unterstützung gern auf<br>• Kontakt ist intensiv; Entfaltung durch Integration im Kollegium möglich |
| **Strukturorientiert** | • L. nimmt evtl. Kontaktangebote wahr.<br>• B. macht starke Abstriche und ist sehr vorsichtig<br>• Kontakt kaum vorhanden; Entfaltung durch Kontaktaufnahme möglich | • L. findet es angemessen<br>• B. geht auf das Bedürfnis nach Sicherheit ein, vernachlässigt dabei evtl. etwas die k. H.<br>• Kontakt ist möglich; evtl. Entfaltung auf Grund großer Sicherheit; evtl. aber auch zur Stabilisierung | • L. fühlt sich etwas ausgebremst, keine Euphorie.<br>• B. sieht sich in der seltenen Position, die Struktur zu verteidigen.<br>• Kontakt möglich; evtl. Entfaltung durch Konsolidierung der Erfahrungen. | • L. sieht wohlwollend die kleinen Schritte der Kolleginnen<br>• B. findet hier Mitarbeiterin<br>• Kontakt vorhanden; Entfaltung durch Integration im Kollegium möglich |

Die Tabelle stellt nur eine Möglichkeit der Beziehung dar und zeigt v.a. die Schwierigkeit bei diesem sensiblen Thema überhaupt eine angemessene Begleitung anzubieten. Die Typen „Parallel" und „Konflikthaft" haben demzufolge die wenigsten Chancen, die Lehrerinnen zu erreichen. Sie können aber auch als spezifisch für bestimmte Phasen im Prozess angesehen werden. So ist es durchaus denkbar, dass nach den durchgestandenen Konflikten z.B. zwischen dem Begleitungstyp „Konflikthaft" und dem Entfaltungstyp „Zaghaft" eine fruchtbare Weiterführung des Prozesses möglich ist. So sagt eine Lehrerin über eine konflikthafte Situation:

*„Das hat auch lange gestockt, bis das jetzt irgendwie in Angriff genommen wurde."*

Dies macht noch einmal deutlich, wie wichtig es ist, die einzelnen Personen und Konstellationen nicht festzuschreiben. Ein Wechsel zwischen den Typen, aber auch Gleichzeitigkeiten verschiedener Typen ist nicht nur möglich, sondern wahrscheinlich.

Die größten Chancen einer Entfaltung bieten sich nach dieser Tabelle bei einer „strukturorientierten" Begleitung. Dies liegt v.a. darin begründet, dass dieser Typ die Anknüpfungspunkte zu den Lehrerinnen in das Zentrum stellt. Sie versuchen die Lehrerinnen da abzuholen, wo sie stehen, sie nehmen starke Rücksicht auf deren Möglichkeiten und arbeiten sehr kleinschrittig. Sie vermitteln ihnen somit die Sicherheit, die sie benötigen, um evtl. eigene Schritte zu tun. Wie im Typ „Parallel" arbeiten sie sehr wenig invasiv und direktiv. Im Gegensatz zu ihnen können sie aber stärker in Kontakt zu den Lehrerinnen treten. Ohne entsprechende Motivation bei den Lehrerinnen besteht aber durchaus auch die Gefahr, dass sie die Möglichkeit des Schutzraums nicht nutzen und ihrer alten Struktur verhaftet bleiben.

Die Tabelle macht aber auch deutlich, dass es keinen eindeutigen Weg gibt. Entfaltung heißt für alle Typen etwas anderes. Je nach Prozessphase und Typ der Entfaltung gibt es sehr unterschiedliche Widerstände und somit Kontaktmöglichkeiten. Dies führt zu einer hohen Anforderung an Einfühlung in die Situation und Person, aber auch in die Gruppendynamik. Es gibt keinen eindeutig richtigen Weg. Vielmehr muss die Begleitung sehr flexibel arbeiten können. Das Handlungsspektrum muss entsprechend groß sein, um situationsgerecht agieren zu können.

Ohne einen entsprechenden Sicherheitsraum wird keine Entfaltung stattfinden. Die zentrale Arbeit der Begleitung besteht demzufolge darin, die Anknüpfungspunkte (den Kontakt) herzustellen, so in einen gemeinsamen Raum zu treten, die Fremdheit abzustreifen und Kommunikation zu ermöglichen. Die Situation wird so für die Lehrerinnen transparenter und sie können sich eindeutiger orientieren. Hinzu kommt die Wertschätzung der Lehrerinnen. Sie haben für sich wichtige Gründe, ihre jeweiligen Grenzen zu schützen. Dem was aus der Sicht der Künstlerinnen evtl. sehr naheliegend ist, stehen aus der Sicht der Lehrerinnen große Hürden entgegen. Sie wohlwollend in diesen Grenzen anzunehmen ist die zentrale Voraussetzung für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit. Ist dies nicht gegeben, muss den Lehrerinnen dringend geraten werden, sich nicht zu öffnen!

In dem Maße, wie es um die Persönlichkeit der Lehrerinnen geht, wird auch die Persönlichkeit der begleitenden Personen als zentrales Werkzeug der Arbeit ins Zentrum gerückt. Ihre Grenzen und Widerstände sind im selben Maße für die Kontaktherstellung wichtig, wie die der Lehrerinnen. Es bedarf Räume und Methoden, diese zu reflektieren.

Der Schulleitung als ebenfalls begleitende Instanz kommt die wichtige Aufgabe zu, dem ganzen Projekt einen sicherheitsstiftenden Rahmen zu geben. Von ihr sind klare Signale der Unterstützung wichtig. Allen Beteiligten muss deutlich gemacht werden, dass das Projekt ein integraler Teil der allgemeinen Schulentwicklung ist und nicht nur ein Projekt unter vielen. Darüber hinaus kann sie auch mit einer entsprechenden Personalpolitik mit transparenten Kriterien den Prozess stützen.

## 9.3 Erprobungsphase

Die Evaluation bezieht sich nicht auf das Gesamtprojekt MUS-E Modellschule, sondern nur auf die Erprobungsphase. In dieser Phase werden die konzeptuellen Merkmale in die Praxis überführt und die Möglichkeiten zu erforscht. Innerhalb von einem groben Rahmen bestehen für die beteiligten Personen große Freiräume. Die unterschiedlichen Variationen der Merkmale stehen im Mittelpunkt. Diese Phase ist sehr dynamisch und von Ungewissheiten

geprägt. Es ist ein expansiver Prozess des sich Öffnens und Abtastens. Die Orientierung entwickelt sich erst im Laufe der Phase. Sie gilt es, in der abschließenden kontrahierenden Phase konzeptuell zu verstetigen und somit der weiteren Entwicklung eine Richtung zu geben. Am Ende der Erprobungsphase werden die Möglichkeitenräume in ihrer Beweglichkeit zu Gunsten einer Orientierung stiftenden Strukturierung eingeengt.

Ich greife hier die in Kapitel 4 aufgeführten Spannungsbögen wieder auf und werde für die Strukturierung einige mir wichtige Anregungen herausarbeiten.

## 9.4 Nahe Fremdheit

In MUS-E kommen Künstlerinnen von außen an die Schule. Sie brechen die Dualität von Lehrerinnen und Schülerinnen auf und stehen, wie Kagerer es nennt, für das „Dritte" an der Schule. In diesen von außen kommenden Personen sieht sie einen „konstruktiven Störfaktor", der wesentlich für die Entwicklung der Schule ist (Kagerer, Thiel, S. 2). Lenzen sagt sogar „‚das Dritte, das ist das Leben'" (Kahl 1999, S. 47). In dem von ihm evaluierten Projekt „Schule im gesellschaftlichen Verbund" werden „Arenen" für fächerübergreifende Lernzusammenhänge konstruiert, für die „außerschulische Experten" hinzugezogen werden. Die Lehrerinnen fungieren in dem Team als „classroom manager" (Lenzen, Thiel 2005, S. 8) und die „Dritten bleiben [...] Vertreter einer Profession oder einer community of practice".

*„Experten sehen ihre Aufgabe – in expliziter Abgrenzung zur Lehrerrolle – in der Beratung, Unterstützung, Anregung und Kompetenzentwicklung je individueller Schülerinnen und Schüler. Sie begreifen sich selbst als ein Innovationspotential für Unterrichtsentwicklung" (Lenzen, Thiel 2005, S. 63–64)*

Diese Strukturen finden sich in ähnlicher Weise auch in MUS-E wieder. Die Künstlerinnen bewegen sich als Fremde in einem für das Außergewöhnliche reservierten Bereich innerhalb der Schule. Nicht zuletzt zum Schutz der Künstlerinnen gegen die Vereinnahmung wird darauf geachtet, dass die Grenzen möglichst klar sind. MUS-E ist somit ganz im Sinne des Konzeptes des „Dritten" ein Kennzeichnen für die Öffnung der Schule.

Wie wichtig ist für den Erfolg diese Position im Außergewöhnlichen? Hängt der belebende Effekt gerade davon ab, dass sie als irritierender Faktor fremd bleiben?

Äußerung einiger Lehrerinnen deuten in diese Richtung. Ihnen ist es wichtig, dass sich die Schule immer wieder Einflüssen von außen öffnet: seien es nun die Künstlerinnen, interessante Eltern oder auch Handwerker. Wichtig sei dabei, dass immer wieder neue Aspekte in die Schule gebracht werden. Nicht so sehr das Künstlerische steht da im Vordergrund, als vielmehr die gewünschte Irritation durch das Fremde.

Wie schon beschrieben, spielen die Kategorien „Fremdheit" und „Nähe" auch in MUS-E Modellschule eine große Rolle. Hier steht aber der Veränderungsprozess im Vordergrund. Es bleibt die Frage, als was das Ziel dieses Prozesses gedacht wird. Es scheint selbstverständlich, dass am Ende des Prozesses die Fremdheit zu Gunsten der Nähe aufgehoben ist, dass die Kunst ein selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichtsalltags geworden ist. Die Lehrerinnen haben demzufolge eine entsprechende Haltung entwickelt und gestalten ihren Unterricht anders. Diese Form der Integration ist evtl. möglich und sinnvoll, aber nicht selbstverständlich.

Zu bedenken ist, dass die Kunst somit den beschriebenen irritierenden Charakter verliert, den sie schon allein auf Grund ihrer Position im Außergewöhnlichen innehatte. Sie wird alltäglich. Es wäre auch denkbar, von Lehrerinnen geleitete MUS-E Zeiten zu integrieren. Diesen Weg scheinen einige Lehrerinnen anzustreben. Sie versuchen von ihrem Unterricht zu diesem Zweck Zeit abzuspalten. In dieser Extrazeit gäbe es kein Curriculum und auch keine Zensuren und es würde gemalt, getrommelt und getanzt. In dieser Zeit würde die Person den Kindern aber auch nicht als Lehrerin gegenübertreten. Eine Lehrerin meinte, dass sie innerhalb von vier Schulstunden zehn Minuten für diesen Bereich ohne Zwang reservieren würde. Sie und die Kinder würden die Rollen wechseln und „umschalten". Vielleicht ist ein zeitlich abgegrenzter Bereich der Kunst für viele Lehrerinnen praktikabler als einen den Unterricht künstlerisch umzugestalten. Die künstlerischen Aspekte wären dann nicht schulfremd aber etwas Besonderes.

## 9.5 Zielorientierte Offenheit

### 9.5.1 Ziele orientieren

Ziele sind in einem Projekt sehr wichtig: Sie schaffen Orientierung nach innen und nach außen. Gerade weil hier formuliert wird, wohin es gehen soll, stehen sie im Zentrum der konzeptuellen Diskussion. Ziele werden nicht gesteckt, sondern zwischen verschiedenen Interessensgruppen ausgehandelt.

Auch in MUS-E Modellschule treffen zahlreiche Interessen aufeinander. Beispielhaft werden hier einige genannt. Es gibt das Interesse

- für (neue) Arbeitsfelder für die Künstlerinnen,
- nach besseren Arbeitsbedingungen an den Schulen,

- nach Gestaltung der gesellschaftlichen Entwicklung durch die Kunst,
- zur Stärkung prefärierter politischer Strukturelemente,
- zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und des Arbeitsumfeldes,
- usw.

Fast immer wird indirekt auch ein unterstelltes Interesse der Schülerinnen mit formuliert.

Für eine Akzeptanz des Projektes ist es nicht nur notwendig, ein stimmiges Konzept zu gestalten, sondern auch eine möglichst breite Zustimmung zu erhalten. Schon diese Auswahl zeigt, dass es kein eindeutig bestimmtes Ziel gibt, das allen Interessen gerecht wird. Schon so erklärt sich, dass die Zielfindung nicht nur zu Beginn stattfindet, sondern im Prozess laufend weiter verhandelt wird.

In MUS-E Modellschule findet dies auf mindestens zwei Ebenen statt. Auf der Ebene der Projektleitung und auf der Schulebene. Auf der Ebene der Projektleitung werden im engeren Sinne die Projektziele formuliert. Zwischen den hier relevanten Interessensgruppen wird ausgehandelt, dass ein künstlerisch geprägtes Fortbildungskonzept oder eben die Entfaltung der künstlerischen Haltung ein gutes Ziel für das Projekt sein könnte. Demgegenüber interessieren sich die Interessengruppen der Schule primär für die Entwicklung an ihrer konkreten Schule. Sie haben Wünsche, sehen Defizite und überlegen, inwieweit diese innerhalb des Projektes thematisiert werden können. Zwischen den beiden Ebenen gibt es insbesondere verschiedener Arbeitsgruppen mehrere Schnittmengen. Aber es gibt auch eine klare Hierarchie. Die Schulen müssen sich an den übergeordneten Projektvorgaben orientieren. Die eigenen Ziele müssen zu denen des Projektes kompatibel sein.

Dies ist v.a. wichtig, weil die Projektleitung nicht nur Ziele formuliert, die sie selbst umsetzen kann (Formulierung eines Fortbildungskonzeptes), sondern eben auch Ziele, die von den beteiligten Lehrerinnen umgesetzt werden müssen (z.B. Entfaltung der künstlerischen Haltung). Indem die Schulen die Teilnahme an dem Projekt beschließen, akzeptieren sie auch die übergeordneten Ziele. Dies gilt auch, wenn diese Ziele in der schulinternen Zielformulierung nicht vorkommen. Um an dieser Stelle Widerstände und Frustrationen zu vermeiden, ist eine transparente Kommunikation der übergeordneten Ziele durch die Begleitung zwingend notwendig. Nur so haben die Beteiligten auf der Schulebene eine Chance, offen und konkret Stellung beziehen zu können. Auf der Basis meiner Interviews kann ich sagen, dass zumindest die Entfaltung der künstlerischen Haltung als Projektziel bei den Beteiligten an der Schule weitgehend unbekannt ist. Die Ziele der Projektleitung erscheinen oft als „nebulös“. Dies kann mehrere Gründe haben, die bei den Lehrerinnen liegen aber auch bei der Begleitung. Dazu nur zwei Fragen:

- Wie ausgeprägt ist die Wahrnehmungsfähigkeit bei den Lehrerinnen bezüglich unbequemer Projektziele?
- Wie groß ist die Risikofreudigkeit der Begleitung durch zu hohe Ziele die Akzeptanz des Projektes zu gefährden?

Hinzu kommt, dass sich die Ziele auf Grund der intensiven Diskussion auf der Ebene der Projektleitung in der Erprobungsphase verändern.

### 9.5.2 Ziele engen ein

Ziele haben neben der Orientierung aber auch eine große Bedeutung im Rahmen der Qualitätssicherung. Ein Zitat aus dem therapeutischen Bereich weist in diesem Zusammenhang auf eine Schwierigkeit hin, die ähnlich auch in MUS-E Modellschule anzutreffen ist.

*„Ergebnisqualität wird gleichgesetzt mit dem Erreichen von angestrebten Zielen. Im Gespräch mit KollegInnen hört man dazu manchmal: Psychoanalyse ist ziellos, das einzige Ziel ist, zu analysieren; es wird auf das Junktim verwiesen: der Analytiker forscht, die Heilung ist ein Nebenprodukt.“ „Das stimmt so nicht. Wir werden im Rahmen der Kassenfinanzierung dafür bezahlt, dass wir heilen, lindern oder Verschlimmerung aufhalten. Außerdem ist kein Analytiker frei von Erwartungen und Hoffungen bezüglich seiner Patienten; eigene Normen und Werte spielen dabei eine Rolle, auch wenn sie oft nicht bewußt sind.“ (Piechotta 2000, S. 373)*

Obwohl gerade in der Erprobungsphase die Prozessqualität von immenser Bedeutung ist, muss nicht zuletzt auf Grund der ökonomischen Einbindung die Ergebnisqualität und mit ihr die Zielformulierung einen zentralen Stellenwert einnehmen.

Aus dieser Perspektive sollen die Ziele mehrere Qualitätsmerkmale beinhalten:

- Sie sollten gut erreichbar sein.
- Sie sollten auf breite Akzeptanz stoßen:

- Werden sie aus gültigen Standards (z.B. Qualitätstableau für die Qualitätsanalyse an Schulen in Nordrhein-Westfalen) abgeleitet?
- Orientieren sie sich an anderen akzeptablen Maßstäben?
- Bringen sie nur subjektive Wünsche zum Ausdruck?

Dies gilt v.a. für die Ziele auf der Projektebene. Für die Beurteilung der Schulen ist wahrscheinlich die Prozessqualität wichtiger.

Gerade auf diesem Hintergrund sind folgende Aspekte zu beurteilen. Der Projektleitung ist es gelungen, sich weg vom eher technischen Verständnis von Projektarbeit zu bewegen. Sie verortete sich offensiv in dem Spannungsfeld von Zielorientierung und Offenheit. Es gab keine eindeutige lineare Abfolge von der Zielbestimmung über Ressourcenfestlegung und Umsetzung hin zur Zielüberprüfung. Stattdessen wurden Ziele formuliert, relativiert, modifiziert und ersetzt. Das expansive Abtasten des Ungewissen wurde auch auf dieser Ebene ernst genommen und in einem erstaunlichen Maße thematisiert.

Ziele schaffen Orientierung – Zielorientierung schränkt aber auch ein.

Gerade für die Erprobungsphase war es daher sinnvoll, sich nicht eindeutig an den Zielen zu orientieren, sondern sich in einem Spannungsfeld zwischen Zielen und Offenheit zu platzieren. Meist gilt, dass eine klare orientierungsstiftende Struktur für den Projektverlauf förderlich ist. Hier wurde gezeigt, dass diese Struktur flexibel sein muss und Unsicherheiten nicht ausschließen, sondern ausdrücken muss. Diese Struktur nimmt niemanden an die Hand und stellt hohe Ansprüche an alle Beteiligten. Sie bietet aber auch die meisten Entfaltungsmöglichkeiten.

*„Um eine wirkliche Neuschöpfung zu kreieren, darf man sich aber nicht vorschnell auf ein Ziel festlegen. Der Schöpfungsprozess selbst folgt vielmehr einem komplizierten Muster, zu dem die tastende dialogischen Anregung ebenso gehört, wie die Suche, die Formulierung erster Fragen und Hypothesen, erste Gestaltungsversuche, die Phasen des Verwerfens, des Inkubierens, des Entstehens von Aha-Erlebnissen, der Stagnation, des Scheiterns und der Neuformulierung etc.“ (Burow, Hinz 2005, S. 51)*

Vielleicht ist eine untendierte Folge des Projektes die Schaffung erster Grundlagen eines kunstorientierten Projektmanagements.

## 9.6 Unwägbares Curriculum

Im Spannungsfeld „Unwägbares Curriculum“ geht es um die grundsätzliche Beziehung zwischen Kunst und Pädagogik und Künstlerinnen und Lehrerinnen. Die verschiedenen Modelle der Veränderung, aber auch die Bedeutung der künstlerischen Haltung an der Schule thematisieren dieses Spannungsfeld. Auch die beiden bisher benannten Felder stehen in einer engen Beziehung zu diesem Spannungsfeld. Auffällig ist, dass im Gegensatz zu den anderen Feldern hier durch die Projektleitung am ehesten Position bezogen wird.

In MUS-E tritt die Stiftung als Anwältin der künstlerischen Haltung und der Künstlerinnen auf. Dies ist stimmig und nachvollziehbar. In MUS-E Modellschule stehen aber nicht die Schülerinnen im Zentrum der Arbeit, sondern die Pädagoginnen und da sind Aussagen wie folgende problematisch:

*„Dies kann nur gelingen, wenn alle Beteiligten sich über die Grundbedingung einig sind, dass die neu zu generierende Qualität eine überwiegend künstlerische ist – über pädagogische Qualitäten verfügt Schule bereits zu genüge.“ (Kneip 2006, S. 11)*

Seit 2006 ist einiges geschehen, aber zumindest bei meinen Probanden im Kollegium erscheint die Projektleitung nicht so sehr als moderierende Instanz denn als Unterstützerin für die Künstlerinnen.

Ängste vor invasiven Vorgängen werden durch diese Parteilichkeit nicht entkräftet, sondern evtl. noch gestärkt.

*„Ein Curriculum des Unwägbaren bedeutet, einen Widerspruch in den Kernsektor von Schule zu integrieren.“ (Kneip 2006, S. 11)*

In diesem dualen System ruft die Anwaltschaft für das Künstlerische, das Unwägbare und Bewegliche geradezu nach einer Anwaltschaft für das Curriculare bzw. die Struktur. Trotz der allseits vorhandenen schulischen Struktur gibt es in dem Projekt aber keine institutionalisierte Anwaltschaft für diese Seite. Wie beim Typ „Zaghaft“ beschrieben, kann dies durchaus zu einer fürsorglichen Haltung der Struktur gegenüber führen. Besonders deutlich wird dies in der Funktion der PPL. Nicht selten sieht sie sich in der Rolle, sich schützend vor die beharrenden Elemente zu stellen.

In dem Projekt MUS-E Modellschule geht es nicht um die Kunst, sondern um eine gute Schule und die benötigt eine moderierende Projektleitung.

Die Position der Leitung zum Spannungsfeld sagt aber noch wenig über das Spannungsfeld selbst aus. Ein Spannungsfeld zeichnet aus, dass es nicht durch die

Pole bestimmt wird, sondern durch das, was dazwischen liegt. In dem Maße aber, wie polarisiert wird, rückt die Bedeutung der Definitionen der Pole in den Vordergrund.

Baecker schreibt aus systemischer Perspektive über Kunst: „Die Kunst, hieße das, ist in allen ihren Formen (Malerei, Plastik, Musik, Poesie, Literatur, Architektur …) Kommunikation über kommunikativ unzugängliche Wahrnehmung. Die Kunst ist der paradoxe, in seinem Scheitern gelingende Versuch, die Kommunikation wahrnehmungsfähig zu machen. Der Versuch scheitert an der ökologischen Differenz und er gelingt, weil die Bewußtseine mitspielen und die Resultate des Versuchs als ‚schön' oder ‚häßlich', ‚stimmig' oder ‚unstimmig', ‚langweilig' oder ‚überraschend' bezeichnen – und damit an die Kommunikation zurückspielen. In diesem sehr speziellen Sinn ist die Kunst ein soziales System der nach wie vor unmöglichen Kommunikation von Bewußtseinen." (Baecker 1993, S. 4) In diesem Sinn ist Kunst etwas Besonderes, aber:

Die künstlerische Arbeit und Haltung ist genauso messend bzw. messbar wie die pädagogische Arbeit und Haltung! Das Gegenstück zur Schule bzw. Curriculum ist nicht die künstlerische Haltung, sondern der Kunstmarkt!

Im System Bildung gibt es Versuche, das Lernen auf der Basis eines möglichst standardisierten Maßstabs zu quantifizieren. Sehr deutlich wird dies im Notensystem und dem Curriculum an der Schule. Auf der anderen Seite gibt es Versuche, den künstlerischen Ausdruck in einem ökonomisch bestimmten Modus zu quantifizieren. Dies betrifft sowohl die Künstlerinnen als Personen als auch die Kunstwerke. Es ist sehr fraglich, ob die hier gültigen Kriterien angemessen die qualitative Seite wiedergeben.

Die Kritik an der Schule bezieht sich auf die Strukturlastigkeit und damit einhergehende Starre. Wer dies in einem System kritisieren will, kann dem nicht ein anderes System gegenüberstellen, sondern muss den Modus der Quantifizierung im System ansprechen. Wenn in Folge einer Polarisierung ungünstigen Strukturbedingungen an der Schule ein idealisiertes Bild von Kunst gegenübergestellt wird, wird das Spannungsfeld verlassen.

Im folgenden Abschnitt greife ich die beschriebene Entwicklung von dem Veränderungsmodell der Imitation hin zur Entfaltung auf (Kap. 5.5) und ergänze diese durch weiterführende Anmerkungen.

### 9.6.1 Künstlerinnen sind keine besseren Pädagoginnen!

Der Anspruch der Künstlerinnen besteht nicht darin bessere Pädagoginnen zu sein. Auch ist klar, dass aus Lehrerinnen keine Künstlerinnen gemacht werden sollen. Auch die abgeschwächte Zielformulierung, die Lehrerinnen „etwas künstlerischer" bzw. „etwas bunter im Kopf" (KPL) zu machen, hilft für die Weiterentwicklung nicht weiter.

Die Lehrerinnen sollen Pädagoginnen bleiben, aber sie sollen das ermöglichen, was die Künstlerinnen mit ihren Mitteln in MUS-E erreichen. Über diese Position scheint zum aktuell auf der Leitungsebene Einigkeit zu bestehen. Konsequenterweise muss dann allerdings auch gesagt werden:

Kunst bzw. künstlerische Aspekte sind nicht das Ziel, weder als Haltung noch als Strategie!

Gegenüber der Ausgangsposition ist dies eine radikale Wendung, aber in Bezug auf das Veränderungsmodell der Entfaltung sehr stimmig. Das Ziel ist eine bestimmte pädagogische Haltung mit entsprechenden Kompetenzen und die Aufgabe der Künstlerinnen besteht darin, die Entwicklung dahin zu unterstützen. Kunst und künstlerische Aspekte sind nicht das Ziel, sondern ein Mittel der Begleitung.

Meines Erachtens wäre dies eine wichtige Richtungsentscheidung am Ende der Erprobungsphase. Auf den ersten Blick verliert so die Seite der Kunst an Bedeutung. Der Schritt kann aber auch als ein Schutz vor unrealistischen Allmachtsfantasien und entsprechenden Überforderungen verstanden werden (vgl. Burow, Hinz 2005, S. 57). Die Kunst und die Künstlerinnen werden von der Last gleichzeitig Vorbild, Experte, Leitung usw. zu sein befreit. Die Künstlerinnen können sich stärker auf ihre Möglichkeiten als Mittel der Begleitung konzentrieren. Dabei kann es durchaus weiterhin sinnvoll sein, den Lehrerinnen künstlerische Strategien und Haltungen deutlich zu machen.

Die künstlerischen Projektleiterinnen wären dann Expertinnen für eine künstlerische Begleitung. Das Ziel

dieser Entwicklung liegt demgegenüber im Bereich der Lehrerinnen.

Wenn das Ziel nicht im künstlerischen Bereich liegt, stellt sich die Frage, wie es jenseits der „künstlerischen Haltung" formuliert werden kann. Die Antwort darauf liegt in Koordinaten quer zu diesem Spannungsfeld. Ich habe die Gegensatzpaare Struktur und Bewegung bzw. Expansion und Kontraktion (vgl. Kap. 8.1) eingeführt. Der normative Kern sagt aus: eine lebendige Kunst bzw. Pädagogik ist von einer ungebremsten Pulsation (Expansion – Kontraktion) geprägt, die sich in einer entsprechenden strukturierten Bewegung ausdrückt. Überall da, wo Struktur und Bewegung auseinanderfallen. Wo ein Bereich zu Ungunsten des anderen dominant ist, kann sich das Lebewesen in dem jeweiligen Funktionsbereich nicht voll entfalten.

Die Kritik an der Schule und das ursprünglich formulierte Ziel greift genau diese Koordinaten (mit anderen Worten) auf. Die Schule erscheint als strukturdominiert mit ihrer Ziel- und Zweckorientierung, mit ihren Standards, ihrem Zwang und ihrem Curriculum. Spontanität, Intuition und freie Bewegung ist in diesen engen Strukturen kaum möglich.

Ein von Winfried Kneip zitierter Text von Friedrich Schiller zeigt im Kontrast dazu, wie Kunst gedacht werden kann:

*„Die Kunst ist eine Tochter der Freiheit, und von der Notwendigkeit der Geister, nicht von der Notdurft der Materie will sie ihre Vorschrift empfangen ... Mitten in dem furchtbaren Reich der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der Gesetze baut der ästhetische Bildungstrieb unvermerkt an einem dritten fröhlichen Reiche des Spiels und des Scheins, worin er dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt, und ihn von allem, was Zwang heißt, sowohl im physischen als im moralischen entbindet ... Hier also in dem Reiche des ästhetischen Scheins wird das Ideal der Gleichheit erfüllt, welches der Schwärmer so gern auch dem Wesen nach realisiert sehen möchte."(Kneip 2007, S. 6)*

Sie erscheint hier losgelöst von Fesseln und Gesetzen, als durch keine Struktur beengte freie Bewegung.

Diese Kontrastierung gegenüber der Strukturorientierung wird auch in der Definition der künstlerischen Haltung deutlich. Es geht u.a. um Inspiration, Intuition, Unwägbarkeit, Scheitern und um das Vermögen, die sinnliche Aufmerksamkeit von „ihrer instrumentellen Funktionalität zu befreien". Alles Elemente, die der Seite der Bewegung zugeordnet werden können. Die strukturorientierte Seite kommt in den unspezifischen Aussagen zur Geltung, dass die befreite Aufmerksamkeit in einen „anderen Kontext gesetzt" wird und das die eigne Haltung zur Wirklichkeit „neu definiert" wird (vgl. Kap. 5.5).

Dass der künstlerische Weg (z.B. im Gegensatz zum handwerklichen) ein Werk zu schaffen, einer ganz bestimmte Haltung zur Verstetigung und Strukturierung bedarf, scheint hier weniger wichtig. Auf der Basis welcher Haltung gelingt es ihnen, die Inspirationen und Intuitionen zu verdichten und in eine Struktur zu bringen? Wie gestalten Künstlerinnen die Kontraktion?

Die Kritik der Strukturdominanz an den Schulen wird so das Bild der bewegungdominierten Künstlerin gegenübergestellt.

Demzufolge fehlt der Schule und den Lehrerinnen eine an der Bewegung orientierte Haltung. Es geht um die Entfaltung einer stärker bewegungsorientierten pädagogischen Haltung.

Wenn man das humanistische Menschenbild zu Grunde legt, dass alle wesentlichen Elemente im Menschen angelegt sind und wie oben ausgeführt die Kunst nicht das Ziel ist, so hat die neue Zielformulierung weitreichende Konsequenzen für die Begleitung.

Es geht in der Begleitung der Lehrerinnen nicht um eine Implementierung irgendwelcher externer Elemente. Es geht um die Integration der vorhandenen struktur- und bewegungsorientierten pädagogischen Elemente! Die Begleitung muss weniger etwas vermitteln, als vielmehr helfen, Ausblendungen und Spaltungen zu bearbeiten. Die Künstlerinnen können dabei durchaus künstlerische Techniken und Ideen beisteuern (Sicherheitsräume anbieten), sie können sich aber auch mit ihrer irritierenden Kunst als Katalysator einbringen.

Diese Perspektive ist meines Erachtens nach sehr fruchtbar. Sie greift das vorhandene humanistische Menschenbild, die Kritik an der Schule und das Veränderungsmodell der Entfaltung auf. Es nimmt die Aussage, dass es um menschliche Haltungen gehe ernst und verweist auf eine Ebene die jenseits von der Pädagogik und Kunst liegt.

Der Nachteil liegt in der Akzeptanz der verwendeten Modelle und Begriffe. Die Vorstellung einer lebendigen Schule bzw. Lehrerin, die es geschafft hat, Struktur und Bewegung so zu integrieren, dass die Pulsation nicht gehemmt ist, ist ein sehr anschauliches und plausibles Bild – aber keine im Wissenschaftsbetrieb übliche Sichtweise.

## 9.6.2 Künstlerinnen sind keine besseren Pädagoginnen – oder doch?!

*„Lehrer zu sein ist in meiner Überzeugung nach die Erfüllung des Lebens." (Yehudi Menuhin, zit. n. Lucas 18.11.1966, S. 40)*

Es gibt noch eine weitere Perspektive bezüglich des Spannungsfeldes Unwägbares Curriculum. Diese Sichtweise bleibt dem Feld verhaftet betont aber bisher unberücksichtigte Aspekte.

Die Künstlerinnen gestalten in MUS-E mit den Schülerinnen Lern- und Entwicklungsprozesse. Daraus folgere ich: Die Künstlerinnen arbeiten in MUS-E als Pädagoginnen. Diese pädagogische Arbeit wird durch zwei Merkmale bestimmt:

- Wichtige im Schulalltag übliche Strukturmerkmale gelten hier nicht. So gibt keinen curricularen und Benotungszwang.
- Die Künstlerinnen bringen Haltungen und Strategien mit, diesen Raum pädagogisch zu nutzen.

Sie setzen dabei auf Intuition, sinnliche Erfahrungen und Ausdrucksformen emotionaler Zusammenhänge. Sie betonen die Zweckfreiheit des Prozesses und bringen sich mit dem eigenen emotionalen Ausdruck ein. Wie die Lehrerinnen mehrfach betonen, fördern die Künstlerinnen gerade bei den als „schwierig" geltenden Kindern eine erstaunliche Entfaltung. Auf Grund ihrer künstlerischen Arbeit können sie in der Arbeit mit den Schülerinnen eine pädagogische Haltung zum Ausdruck bringen, die in der Schule als große Bereicherung erlebt wird. Dieses wird durchaus von einigen Lehrerinnen so erlebt und zeigt sich in dem Ausdruck „MUS-E Lehrerin" ganz deutlich.

Wichtige Aspekte der von den Künstlerinnen umgesetzten pädagogischen Haltungen und Strategien werden in der Reformpädagogik seit langem gefordert und wie Kahl z.B. in seinem Film „Treibhäuser der Zukunft" (vgl. Kahl 2006) zeigt, auch umgesetzt. Hier soll die Nennung einiger relevanter Autor/innen genügen: H. v. Hentig, A.S. Neill und M. Montessorie.

Das folgende Beispiel zeigt, wie nahe sich die beiden pädagogischen Perspektiven sind:

*„Mein Ziel ist vielmehr Schule und Unterricht insgesamt als Improvisationsspiel zu betrachten." „Die Verantwortung für den Unterricht hat dann weder die Lehrkraft allein [...] noch liegt sie allein bei den Schülern, wie dies in der derzeit modernen konstruktivistischen Didaktik nahe gelegt wird. Unterricht ist ein Interaktionsgeschehen zwischen den Beteiligten." (Schön 2005, S. 127)*

*„Dies gelingt mit den Mitteln der Imagination. Nur der Mensch kann sich in seiner Vorstellung von der gegebenen Realität lösen und mit seinen Imaginationen das Gegebene übersteigen. Er kann sich nicht nur den Umweltbedingungen anpassen, sondern auch seine Umwelt so verändern, dass diese seinen Zielen und Bedürfnissen besser als vorher entspricht. Das ist der Kern dessen, was Lernen ausmacht und darum die Basis, auf der Lernprozesse beruhen." (Schön 2005, S. 136)*

Wohlgemerkt, dies schreibt nicht eine Künstlerin, sondern eine Erziehungswissenschaftlerin. Aber auch wenn die Überschneidungen der Arbeitsweisen groß sind, so heißt dies nicht, dass die Lehrerinnen nicht einiges von den Künstlerinnen lernen können. Aber es geht um kollegiales Lernen. Auf die Frage, ob Künstlerinnen bessere Pädagoginnen sind, kann geantwortet werden, dass sie andere Pädagoginnen sind. Dieses Andere kann und sollte wesentlicher Inhalt des Prozesses in MUS-E Modellschule sein. Die Lehrerin interessiert sich demzufolge nicht so sehr dafür, wie die Künstlerin als Künstlerin arbeitet, sondern als Pädagogin. Es geht um die Entdeckung des Pädagogischen in der Arbeit der Künstlerin!

Diese Entdeckungsreise ist auch für weiterführende pädagogische Forschungsarbeiten sehr lohnend.

## 9.7 Ein neues Fortbildungskonzept

Wie schon in der Einleitung angesprochen wurde wird in der individualisierten innovationsorientierten Gesellschaft ein neuer Integrationstyp gefordert. Kahl fasst dies folgendermaßen zusammen:

*„Im Übergang von der Industrie- zur Wissensgesellschaft geht es immer weniger darum, Vorgegebenes auszuführen. Das System Außensteuerung verliert seine Funktionalität. In der Arbeitswelt müssen mehr und mehr Probleme erkannt und gelöst werden. Man braucht Wissen und Ideen, um Neues hervorzubringen. Voraussetzung dafür ist ein anderer Zivilisationstyp. Ihn zeichnet Empfindsamkeit aus.“ „Bei Menschen, die ihrer inneren Stimme nicht trauen, bleiben Ideen aus. Ihnen fehlen Intuition und Einfälle. [...] Die innere Stimme, in der sich das Unverwechselbare eines Menschen äußert, ist unser schönstes und produktivstes Organ. Es geht darum, diese Stimmen zu achten und zu kultivieren. Sie machen den Reichtum einer Gesellschaft aus.“ (Kahl 2005, S. 27)*

Neben diesen allgemeineren Aussagen gibt es aber auch ganz konkrete Interessen aus der Wirtschaft. Schon in den 1950er Jahren verwiesen Wirtschaftswissenschaftler/innen auf die große ökonomische Bedeutung von Innovation. Eine These lautete, dass die Arbeitskräfte und das Realkapital nur zu einem Achtel wirtschaftlichen Wohlstand erklären. „Sieben Achtel erwiesen sich als unerklärte ‚Restgröße‘, und es war Solows Verdienst, sogleich die Ursache erkannt zu haben: Sieben Achtel des Wirtschaftswachstums werden durch Innovationen hervorgerufen. ‚Innovation‘ oder ‚technischer Fortschritt‘ ist aber nur der in der Wirtschaft gebräuchliche Name für ‚Kreativität‘.“ (Brodbeck 1998, S. 2)

Richard Gaul, Chef der Öffentlichkeitsarbeit von BMW, macht keinen Hehl daraus, warum sein Konzern bereit ist, Schulprojekte zu fördern, in denen insbesondere die oben genannten Qualitäten unterstützt werden:

*„’Wir unterstützen diese Schule, weil wir weniger angepasste Mitarbeiter haben wollen.’“ (Gaul zit. n. Kahl 1999, S. 47)*

Diese neue Perspektive führt zu neuen Anforderungen für die Schulen und Ausbildungestätten. Zschiesche verweist auf die Wichtigkeit der Kompetenzentwicklung:

*„Mit dem Kompetenzansatz wird ein Paradigmenwechsel im Lerndesign beschrieben, nämlich die Ablösung einer lehrerorientierten Wissensvermittlung ‚auf Vorrat‘ durch eine handlungsorientierte Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kinder und Jugendliche in die Lage versetzen sollen, den Übergang in Ausbildung oder Beruf sowie ihr eigenes Leben aktiv und erfolgreich zu gestalten.“ (Zschiesche 2008, S. 103)*

Die hier angesprochenen Entwicklungen gehen aber noch darüber hinaus. Es geht nicht nur um die Frage des Wissensmanagement, sondern auch um ein verändertes Verständnis einer professionellen Persönlichkeit. Die Grenze zwischen dem, was bisher als privat galt und dem professionellen Bereich wird fortlaufend

nachjustiert. Inwieweit sollte die eigene Emotionalität, die Intuition usw. mit all den Risiken für die eigene Person im Berufsalltag zum Ausdruck gebracht werden?

Unter dieser Fragestellung wird deutlich, warum MUS-E so wertvoll für die Gesellschaft ist. Kinder lernen in einem größeren Rahmen, sich zu öffnen und bisher versteckte Anteile zu zeigen.

Diese Fragestellung verweist aber auch auf einen zweiten wichtigen Aspekt: die Arbeitnehmer/innen, die nicht entsprechend sozialisiert wurden, benötigen die Möglichkeit, dies in Fortbildungen nachzuholen. Dies gilt insbesondere für Arbeitsbereiche, in denen verstärkt Innovationen gefragt sind, aber eben auch für alle sozialisierende Arbeitsbereiche.

Hier liegt die wesentliche gesellschaftliche Bedeutung von MUS-E Modellschule. An dieser zentralen gesellschaftlichen Entwicklungsstelle werden neue Konzepte entwickelt, ausprobiert und weiter entwickelt.

In der Entwicklung entsprechender Fortbildungskonzepte gibt es schon verschiedene Ansätze. So kombiniert Schroeder Suggestopädie, NLP und Yoga zu ihrem Ansatz „Lernen mit allen Sinnen". Über ihre eigene Arbeit als Lehrerin schreibt sie: „Ich habe die Angst abgelegt, meiner Intuition zu folgen und zu experimentieren, denn auch als Lehrendem sind mir Fehler erlaubt." (Schroeder 2001, S. 47) Den Ansätzen gemeinsam ist, dass bestehende Grenzen schulischer Fortbildung in Frage gestellt werden und Modelle aus anderen Bereichen wie z.B. Yoga integriert werden. Auch kommt der „sinnesvermittelten Wahrnehmung" (Liebau 21.10.2006, S. 4) eine zentrale Rolle zu. Auch MUS-E Modellschule geht diesen Weg. Aus dem Bereich der Kunst werden Elemente in die Schule getragen und somit bestehende Grenzen in Frage gestellt. Die beschriebenen „temporären Grenzüberschreitungen" (Kap. 8.1) bei den Lehrerinnen zeigen deutlich auf den Kern der Fortbildung.

Es bleiben aber noch zahlreiche Fragen offen. Wie sieht das Setting einer solchen Fortbildung aus, welche genauen Inhalte hat sie und mit welchen Methoden können sie bearbeitet werden. Knill hat mit dem therapeutischen Setting und der werkorientierten Anwendung von Kunst in der Dezentrierung eine Möglichkeit gefunden, entsprechende Themen angemessen auch im professionellen Bereich umzusetzen. Nachteilig ist der mit der therapeutischen Perspektive verbundene Krankheitsbegriff. Die Motivation seiner Klienten leitet sich aus der eingestandenen „Notenge" ab. Dies ist eine hohe Hürde mit großer Stigmatisierungsgefahr.

Ich sehe diese Fortbildungen zwischen zwei Polen: auf der einen Seite die im professionellen Bereich üblichen Methoden der Wissens- und Kompetenzvermittlung aber auch Beratung, Supervision und Coaching und auf der anderen Seite die im privaten Bereich zu verortende krankheitsorientierte nicht direktive Therapie. Beide Pole können nicht das leisten, was hier gefragt ist. Sie zeigen aber den Bereich an, in dem sich dieser Fortbildungstyp entwickeln könnte.

Trotz vieler Fragen ist schon jetzt klar, dass es nicht um die „Kunst der Vermittlung" gehen wird. Vermittlung passt in den Wissens- und Kompetenzbereich, nicht aber in den Bereich der Persönlichkeitsentwicklung. „Kunst der Begleitung" ist wahrscheinlich angemessener.

Um diese Begleitungform von anderen abgrenzen zu können, müssen die spezifischen Merkmale herausgearbeitet werden. Wo liegen die Möglichkeiten und Grenzen? Welche Rolle kommt dabei der Kunst als Modus der Begleitung zu? Wie wichtig ist eine Werkorientierung? Welche spezifischen Möglichkeiten bieten sich der Künstlerin in der Irritation und der Verstetigung? Wie kann ein sicherer Weg gestaltet werden bei dieser sensiblen Fragestellung? Nicht nur innerhalb von MUS-E Modellschule gibt es hier sehr großen Forschungsbedarf.

Diese Perspektive führt aber auch zu einem neuen Blick auf das bisher Gesagte: Personen, die entsprechend dem Typus der „Distanzierung" den Projektprozess und die eigene Entfaltung interpretiert heben, erschienen bisher als am unproduktivsten. Sie identifizieren sich in ihrer konservativen Haltung mit der gegebenen Struktur und sind am wenigsten bereit, sich berühren zu lassen und eigene Anteile mit einzubringen. Auf der Basis der hier dargestellten gesellschaftlichen Anforderungen kann in dieser Haltung aber durchaus auch eine kritische Position gegenüber dem gesellschaftlichen Anforderungsdruck gesehen werden. Dieser Typ steht somit nicht für eine zu überwindenden Haltung. Vielmehr sind diese Personen wichtige Gesprächpartnerinnen beim Aushandeln der Grenzverschiebungen. Welche Art der Änderungen nutzen den Arbeitnehmer/innen, wo ist es wichtig, sich gegen übergriffige Ansprüche der Wirtschaft zu verwahren? Die in der Arbeitswelt gültigen Standards werden so auch in MUS-E Modellschule verhandelt.

# 9. Literatur

Ameln, Falko von; Kramer, Josef (2007): Organisationen in Bewegung bringen. Handlungsorientierte Methoden für die Personal-, Team- und Organisationsentwicklung ; mit 18 Tabellen und 25 Fachbeiträgen von Experten aus Wissenschaft, Beratung und Personalmanagement. Heidelberg: Springer.

Arbeitsgruppe Curriculum: Protokoll: MUS-E Modellschule. Ergebnisse Arbeitsgruppe Curriculum am 21.04.2008.

Baader, Meike Sophia (2007): Weitreichende Hoffnungen der ästhetischen Erziehung - eine Überfrachtung der Künste? In: Bilstein, Johannes (Hg.): Curriculum des Unwägbaren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. 1. Aufl. Oberhausen: Athena-Verl. (Pädagogik), S. 113–132.

Bachmann, Götz (2002): Teilnehmende Beobachtung. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra (Hg.): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie), S. 323–360.

Baecker, Dirk (1993): Kommunikation über Wahrnehmung. Thesenpapier zur Konferenz „Wahrnehmung und ästhetische Reflexion“ der Förderungsgesellschaft wissenschaftliche Neuvorhaben mbH, Forschungsschwerpunkt Literaturforschung, Berlin, 28.-30. Oktober 1993*. Online verfügbar unter http://www.fen.ch/texte/gast_baecker_wahrnehmung.pdf, zuletzt geprüft am 20.5.08.

Beywl, Wolfgang (2006): Evaluationsmodelle und qualitative Methoden. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie), S. 92–116.

Bohnsack, Ralf (2006): Qualitative Evaluation und Handlungspraxis - Grundlagen dokumentarischer Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie), S. 135–157.

Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7., durchges. und aktualisierte Aufl. Opladen: Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8242).

Bree, Stefan (2007): Künstlerische Verfahren als Modell für das frühe Lernen von Kindern. In: Bildungsforschung, Jg. 4, H. 1. Online verfügbar unter http://www.bildungsforschung.org/bildungsforschung/Archiv/2007-01/kunst, zuletzt geprüft am 11.9.2007.

Brodbeck, Karl-Heinz (1998): Ist Kreativität erlernbar? Vortragtext. (praxis perspektiven Band 3 (1998)). Online verfügbar unter http://www.fh-wuerzburg.de/fh/fb/bwl/offiziel/bwt/ALT_12_2005/PAGES/pp/3/Kreativit%C3%A4t.htm, zuletzt geprüft am 2.7.08.

Burow, Olaf-Axel (1997): „In jedem Menschen steckt viel mehr, als er selber weiß". Ein Interview mit Robert Jungk. In: Burow, Olaf-Axel (Hg.): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. 2., aktualisierte Aufl. Hamburg: Bergmann + Helbig (PB-Bücher), S. 79–103.

Burow, Olaf-Axel; Hinz, Heinz (2005): Die Entdeckung des Kreativen Feldes -oder: Wie die Schule bzw. die Organisation laufen lernt. In: Burow, Olaf-Axel (Hg.): Die Organisation als kreatives Feld. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung. Kassel: Kassel Univ. Press , S. 35–76.

Burton, Humphrey (2004): Menuhin. Die Biographie. München: Piper.

Caspari, Alexandra (2006): Partizipative Evaluationsmethoden - zur Entmystifizierung eines Begriffs in der Entwicklungszusammenarbeit. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie), S. 365–384.

Davis, Will (1999): Instroke und Neuordnung. Eine EInführung in die Arbeit mit dem Instroke. In: Lassek, Heiko (Hg.): Wissenschaft vom Lebendigen. Berlin: Ulrich Leutner Verlag , S. 169–192.

Diedrich, Ingo (2000): Naturnah forschen. Wilhelm Reichs Methode des lebendigen Erkennens. Orig.-Ausg. Berlin: Leutner.

Diedrich, Ingo (2001): Aus-einander-setzung mit Gewalt. Die Bremsung. Online verfügbar unter http://www.orgonomische-sozialforschung.de/Jugend_Gewalt_Bremsung.htm, zuletzt geprüft am 2.7.08.

Diedrich, Ingo (2003): Aus - einander - setzung mit Gewalt. Eine orgonomisch funktionalistische Arumentation. Bremen. Online verfügbar unter http://elib.suub.uni-bremen.de/publications/dissertations/E-Diss975_diedrich_i.pdf.

Gerber-Eggimann, Katharina (2000;SozialAktuell 2000, Nr.3): Soziale Arbeit als Kunst? Online verfügbar unter

http://www.espace-arte.ch/espacearte/p/infothek/pdf/fachartikel1.pdf, zuletzt geprüft am 20.6.08.

Groth, Torsten; Wimmer, Rudolf (2004): Konstruktivismus in der Praxis: Systemische Organisationsberatung. In: Ameln, Falko von (Hg.): Konstruktivismus. Die Grundlagen systemischer Therapie, Beratung und Bildungsarbeit. Tübingen: Francke (UTB Psychologie, Philosophie), S. 224–244.

Hinz, Heinz (2005): Entwicklungen wirkungsvoll und erfolgreich initiieren. In: Burow, Olaf-Axel (Hg.): Die Organisation als kreatives Feld. Evolutionäre Personal- und Organisationsentwicklung. Kassel: Kassel Univ. Press , S. 123–136.

Holtgrewe, Ursula (2002): Narratives Interview. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra (Hg.): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie), S. 71–102.

Kagerer, Hildburg; Thiel, Felizitas: Tagung KIDS – Künstler in die Schulen. Statements. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. Online verfügbar unter http://www.kuenstler-in-die-schulen.de/userfiles/Statements_Thiel_Carreras.pdf ?SID=d10e955ee99b119d8a0b11c9841eb7bd, zuletzt geprüft am 6.9.2007.

Kahl, Reinhard (1999): Akrobaten in der Schularena. Wirtschaft und Schulen werden Partner. Ein Automobilkonzern hilft einer Berliner Hauptschule auf die Beine. In: ZEIT Online, Jg. DIE ZEIT, 45/1999, H. 45, S. 47. Online verfügbar unter http://www.zeit.de/1999/45/Akrobaten_in_der_Schularena, zuletzt geprüft am 2.7.2008.

Kahl, Reinhard (2005): „Jedermann ist wenigstens des Jahres einmal ein Genie!“ oder Warum unsere Schulen „Treibhäuser der Zukunft“ werden müssen. In: Gebauer, Karl (Hg.): Anders lernen. Modelle für die Zukunft /. Düsseldorf: Walter , S. 25–74.

Kahl, Reinhard (2006): Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen. Weinheim: Beltz [u.a.].

Kneip, Winfried (2006): Das Curriculum des Unwägbaren. Über den Wert von ästhetischer Bildung für Schule und Gesellschaft. In: MUS-E ZEIT, S. 10–11.

Kneip, Winfried (2007): Das dritte Feld. Oder: Welche Kompetenzen vermitteln die Künste? In: Yehudi Menuhin Stiftung (Hg.): Mus-e Zeit 2007. Yehudi Menuhin Stiftung.

Kneip, Winfried (2007): Ein Modell für Schule. Zehn MUS-E Modellschulen stärken ihr künstlerisches Schulprofil. In: Yehudi Menuhin Stiftung (Hg.): Mus-e Zeit 2007. Yehudi Menuhin Stiftung , S. 10–11.

Knill, Paolo (2004): Chaos, Hoffnung und Kunst. In: Schlippe, Arist von; Kriz, Willy Christian (Hg.): Personzentrierung und Systemtheorie. Perspektiven für psychotherapeutisches Handeln ; mit 3 Tabellen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht , S. 269–284.

Knill, Paolo J. (2005a): 'Die drei Sprungarten aus der Notenge'. In: Knill, Paolo J.: Kunstorientiertes Handeln in der Begleitung von Veränderungsprozessen. Gesammelte Aufsätze zu Methodik, Ästhetik und Theorie. Zürich: EGIS Verlag , S. 95–110.

Knill, Paolo J. (2005b): Intermodales Dezentrieren IDEC: Aspekte einer künstlerisch-werkorientierten Spielraumerweiterung. In: Knill, Paolo J.: Kunstorientiertes Handeln in der Begleitung von Veränderungsprozessen. Gesammelte Aufsätze zu Methodik, Ästhetik und Theorie. Zürich: EGIS Verlag , S. 59–94.

Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2007): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Springer-11776 /Dig. Serial]).

Lehberger, Reiner (7.9.2004): Wege aus der Starre. Reformbaustelle Schule. In: SPIEGEL online. Online verfügbar unter http://www.spiegel.de, zuletzt geprüft am 26.5.08.

Lenzen, Dieter; Thiel, Felizitas (2005): Abschlussbericht der Evaluation des Schulversuchs „Schule im gesellschaftlichen Verbund“ der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule in Berlin. Herausgegeben von BMW-Group. FU Berlin.

Liebau, Eckart (21.10. 2006): Praktisch-künstlerische Bildung – ihre Bedeutung für die Gegenwart. Online verfügbar unter http://www.forum-bildungspolitik.de/download/liebau_kuenstlerisch_praktische%20Bildung_06_10_21.pdf, zuletzt geprüft am 26.9.07.

Liebold, Renate; Trinczek, Rainer (2002): Experteninterview. In: Kühl, Stefan; Strodtholz, Petra (Hg.): Methoden der Organisationsforschung. Ein Handbuch. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie), S. 33–70.

Lucas, Robert (1966): Grammatik, Drehbank und Musik, viel Musik. Einzigartig in der Welt: die Yehudi-Menuhin-Schule. In: Die Zeit, Jg. 1966, Ausgabe Nr.47, 18.11.1966, S. 40.

Menuhin, Yehudi; Voss, Roland: Spruch / Zitat: Sir Yehudi Menuhin (8/17). webmaster@vossweb.info; webmaster@vossweb.info. Online verfügbar unter http://www.zitate-datenbank.service-itzehoe.de/menu/autor/1481/8/sir_yehudi_menuhin/, zuletzt geprüft am 04.08.2008.

Nentwig-Gesemann, Iris (2006): Dokumentarische Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe (Hg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte - Methoden - Umsetzung. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie), S. 159–182.

Neumann-Schönwetter, Marina (1997): Wie Zukunftswerkstätten wirken. In: Burow, Olaf-Axel (Hg.): Zukunftswerkstatt in Schule und Unterricht. 2., aktualisierte Aufl. Hamburg: Bergmann + Helbig (PB-Bücher), S. 55–78.

Peez, Georg (2005): Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung. 1. Aufl. München: kopaed (Ästhetik - Medien - Bildung, 8).

Piechotta, Beatrice (2000): Psychoanalyse im Elch-Test. Analytische Behandlungsqualität und Behandlungsziele unter veränderten Rahmenbedingungen für ambulante Psychotherapie. In: Schlösser, Anne-Marie (Hg.): Psychoanalyse als Beruf. Gießen: Psychosozial-Verl. (Bibliothek der Psychoanalyse), S. 367–384.

Rahm, Sibylle (2005): Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim: Beltz (Beltz Studium).

Reich, Wilhelm (1987): Äther, Gott und Teufel. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Nexus Verl.

Rolff, Hans-Günter (20.11.07): Gelingensbedingungen einer „Guten Schule". aus Sicht der Schulforschung. Veranstaltung vom 20.11.07. Dortmund. Online verfügbar unter http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Vortrag_Rolff.pdf.

Saar, W. Günter (2001): Von Familen und größeren Unternehmen- Parallelen und Grenzen einer gemeinsamen systemischen Betrachtung. In: Wagner, Rainer H. (Hg.): Praxis der Veränderung in Organisationen. Was Systemtheorie, Psychologie und Konstruktivismus zum Verstehen und Handeln in Organisationen beitragen können. 2., unveränd. Aufl. Göttingen: Verl. für Angewandte Psychologie (Schriftenreihe Psychologie für das Personalmanagement), S. 89–126.

Schön, Bärbel (2005): Unterricht als Improvisationsspiel? Eine Ideenskizze. In: Gebauer, Karl (Hg.): Anders lernen. Modelle für die Zukunft /. Düsseldorf: Walter , S. 124–149.

Schroeder, Waltraud (2001): Ganzheitliches Lehren und Lernen. „Lernen mit allen Sinnen". Herausgegeben von Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. Göttingen.

Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Studienbrief für die Fernuniversität Hagen.

Ulrich, Susanne; Wenzel, Florian M. (2004): Partizipative Evaluation. In: Uhl, Katrin; Ulrich, Susanne; Wenzel, Florian M.; Wenzel, Florian (Hg.): Evaluation politischer Bildung. Ist Wirkung messbar? Güterloh: Bertelsmann Stiftung , S. 27–48.

YMSD (2008): MUS-E Modellschule: Zwischenbilanz & Ausblick.

Zschiesche, Tilman (2008): Durch Tätigkeit zur Kompetenz? Kompetenzanforderungen und Kompetenzerwerb von pädagogischen Fachkräften in der beruflichen Förderpädagogik. In: Koch, Martin (Hg.): In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung /. Bielefeld: Bertelsmann (Berufsbildung, Arbeit und Innovation Forschung, 33), S. 103–120.