

1 Einleitung

Miteinander und voneinander zu lernen, ausgehend von einem Bewusstsein davon, was wir wissen und was wir nicht wissen. Dies ist der Kern der Bildung als Poetik und als Politik der Existenz. Poetik, weil sie eine in Vergessenheit und Aberglauben versunkene Sensibilität neu erschafft, und Politik, weil diese Schöpfung im Widerspruch zu den bestehenden Herrschaftsverhältnissen erfolgt. (Garcés 2022: 171–172)

Ist das Bildungssystem von innen heraus veränderbar? Ich bin der festen Überzeugung, dass nur subversive Sichtweisen und Praxen – die ich in den Künsten verorte – das Potenzial haben, solche Räume zu schaffen, mit denen die bestehenden kapitalistischen und hegemonialen Strukturen in Bewegung versetzt, hinterfragt und verändert werden.

Mit dieser Überzeugung trat ich 2011 meine neue Aufgabe als Kulturagent*in¹ für kreative Schulen in Berlin an. Zwischen 2011 und 2013 entwickelte sich ausgehend von dieser Praxis ein tiefgreifendes Unbehagen² gegenüber meiner Überzeugung und gab den Ausschlag dafür, darüber nachzudenken, was sich hinter dem Begriff der „kulturellen Teilhabe“ (Appadurai 2006; de Sousa Santos 2008; Spivak 2008a; Hill 2012; Gürses 2016; Steigerwald 2019; Mörsch 2019) verbirgt, von dem das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ angeleitet wird. Die Befürchtung nahm zu, dass die Künste funktionalisiert werden und ich als Kulturagent*in dazu beitrage, den „affirmativ-neoliberalen Einbettungsflausch und die Vereinnahmung des subversiven Potentials von Kunst“³ zu reproduzieren, anstatt die (selbst-)reflexive und kritische Haltung sowie das intervenierende Potenzial, die den Künsten inhärent sind, zu aktivieren. In Anlehnung an die Pädagog*innen Mai-Anh Boger und Nina Simon wird deutlich:

-
- 1 Die Autorin dieser Studie erforscht ihre eigene Praxis als Kulturagent*in im Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ (Modellprogramm: 2011–2015) und arbeitet bis 2021 als Kulturagent*in (Transferprogramm 2015–2019; Landesprogramm 2019–2021). Die Studie entsteht parallel zu ihrer Tätigkeit als Kulturagent*in zwischen Ende 2013 und 2021 und wird im Rahmen einer Qualifizierungsstelle an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig zwischen Mitte 2021 und Oktober 2023 fertiggestellt. Hinweise zur Schreibweise Kulturagent*in siehe das Unterkapitel „1.4 Hinweise zur Sprache“ am Ende dieser Einleitung.
 - 2 Die Künstlerin, Medienpädagogin und Forscherin Anja Steidinger beschreibt Unbehagen als brüchiges und beunruhigendes Gefühl, das einem Eindruck zugrunde liegt (vgl. Steidinger 2015: 12). Als Ort des Widerspruchs wird Unbehagen von ihr in Anlehnung an die Philosophin Mareike Teigler ausdifferenziert: „Fasst man Unbehagen als Ort, der sich durch den Widerspruch erklärt, im Moment des Nicht-Wissens der Bewegung überlassen zu sein und gleichzeitig dazu animiert zu werden, neue, feinere Formen der Wahrnehmung entwickeln zu können, wird deutlich, dass Reflexion hier einer immanenten, nicht einer einordnenden Ebene entspringt. Diese Ebene ist jedoch nicht einfach da, sie muss entwickelt werden, bzw. erkannt werden, sie muss aus der Wirklichkeit sprudeln.“ (Teigler 2011 in Steidinger 2015: 11)
 - 3 Zitat aus einer unveröffentlichten Briefkorrespondenz mit einer Kolleg*in, in der ich Ende 2013 mein Unbehagen versuche in Worte zu fassen.

Kunst und Kulturelle Bildung auf naiv-unschuldige Weise als etwas zu imaginieren, das Dekolonisierung unmittelbar vorantreiben kann, geht offensichtlich fehl. Sobald eine Analyse der ökonomischen Bedingungen miteinbezogen wird, wird deutlich, dass es sich bei Kultureller Bildung um eine Dienstleistung handelt, deren Ziel stets auch darin besteht, dem Staat so zu schmeicheln, dass dies bestmöglich zu dessen positiver Selbstdarstellung beiträgt. (Boger/Simon 2023: 391)

Mich treibt in den kommenden Jahren des Kulturagent*innenprogramms bis heute die Frage an: *Wie kann dieses Potenzial, das ich in einer künstlerisch-educativen Praxis⁴ vermute, für Bildungsprozesse aktiviert werden? Und ist es möglich, einen staatlich reglementierten Ort wie den der Schule mit dieser Praxis von innen heraus zu hinterfragen und sich gemeinsam eine Alternative zu der bestehenden vorzustellen? Oder neutralisiert die Kulturagent*in mithilfe künstlerisch-educativer Prozesse die Widersprüche, die sich aus der kapitalistischen Gesellschaftsordnung darstellen?*

Diese Fragen stellen sich ausgehend von der konkreten Praxis der Kulturagent*in und sind mit dem dringenden Wunsch verbunden, der Gewalt⁵, die diesen Widersprüchen eingeschrieben ist und die sich in der Praxis reproduzieren, in der künstlerisch-educativen Zusammenarbeit als Möglichkeit zu begegnen. Auch Boger und Simon sehen in den Künsten dafür ein Potenzial, wie sie ausführen:

Dennoch bergen Kunst und Kulturelle Bildung ein hohes Potential in sich, „Ort[e] der Reflexion und des Aufbruchs [anstelle] eine[r] Bastion der Affirmation“ (Münchener Kammerspiele 2018) zu sein, an denen Mut zum Experimentieren, zur Verunsicherung und zur Utopie möglicherweise besonders (gut) gefördert werden können. Dieses Potential gilt es fruchtbar zu machen für Bildungsprozesse, die beispielsweise auf eine Reflexion von Inklusions- und Exklusionsmechanismen abzielen – ohne dabei der Annahme zu erliegen, Dekolonisierung könne im Rahmen nationalstaatlich reglementierter Förderlogiken unmittelbar vorangetrieben werden. (Boger/Simon 2023: 391–392)

4 Eine künstlerisch-educative Projektpraxis siedelt sich in einem Feld zwischen Künsten und Bildung an und beschreibt seit den 1990er Jahren Projekte, die für ein verändertes Selbstverständnis in diesem Zusammendenken stehen. Die Kunstpädagogin Eva Sturm hat den Begriff eingeführt (Sturm 1999). Ein wesentliches Merkmal für die Zusammenarbeit sind die aus unterschiedlichen Feldern zusammenkommenden Akteur*innen. Es handelt sich um eine politisierte, teilweise aktivistische Praxis, die von Kunst ausgeht, historische Diskurse und Alltagspraktiken einbezieht und reflektiert sowie eigene künstlerische Praktiken und Ansätze im kollaborativen Austausch entwickelt (weiter in Kapitel 4).

5 In der Praxis zeigt sich diese Gewalt ausgehend von hegemonialen Ungleichheitsverhältnissen, beispielsweise in Gestalt von Diskriminierungsformen wie Klassismus, Rassialisierung, Sexismus, Antisemitismus, Ableismus, Trans- und Homophobie.

Der Widerspruch, der sich zwischen der möglichen Instrumentalisierung künstlerischer Praktiken und ihrer subversiven Kraft lokalisiert und das Unbehagen der Kulturagent*in hervorbringt, ist das Ausgangsmotiv für die vorliegende Studie. Den entscheidenden Ausschlag gibt ein Konflikt in der Praxis, der sich aus der Zusammenarbeit mit dem Kollegium einer Schule (Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte), einigen Künstler*innen und einer Kulturinstitution Anfang 2013 ereignet (EINBLICK in Kapitel 5.2.1). Grundfigur ist eine gemeinsame Fortbildung, um als Team an einer künstlerischen Haltung, möglichen künstlerischen Herangehensweisen und Formen der künstlerisch-educativen Zusammenarbeit zu arbeiten. Und um auf dieser Grundlage an einer gemeinsamen Vision und kulturellen Profilierung für die Schule zu arbeiten. Nicht alle Widerstände werden in dem einjährigen Prozess der Zusammenarbeit reflektiert, kontextualisiert und als Möglichkeit wahrgenommen, damit sie für den Arbeitsprozess greifbar gemacht werden können. Dennoch eröffnet der gemeinsam gegangene künstlerisch-educative Prozess Raum dafür, (strukturelle) Unzufriedenheit und Unbehagen zum Ausdruck zu bringen. Um jedoch die damit einhergehende gegenseitige Ablehnung zuzuordnen, ist es wichtig, in einen gemeinsamen Prozess der Reflexion einzutreten, verbunden mit einem kontinuierlichen Austausch der gemeinsamen Praxis sowie einer Formulierung der verschiedenen (historischen) Perspektiven und Positionen. Maßgeblicher Ausgangspunkt hierfür ist, mögliche Konflikte zuzulassen und dem Unbehagen zu begegnen.

Mit der Forschung tritt die Kulturagent*in in Distanz zu ihrer Praxis und folglich dem Unbehagen. Zuerst ist die Forschung von der Motivation getragen, der Sprachlosigkeit und der damit einhergehenden Handlungsunfähigkeit etwas entgegenzusetzen. Sie ist zunächst also eine Möglichkeit, den Blick auf die Prozesse und Erfahrungen neu auszurichten. Mit Anja Steidinger muss das Unbehagen zudem benennbar werden, damit es zu einer Forderung werden kann, die Situationen verändert (Steidinger 2015: 12).

1.1 Zwischen Instrumentalisierung und subversiver Kraft: Widersprüche künstlerisch-educativer Prozesse

Die Kulturagent*in erlebt den beschriebenen Widerspruch Anfang 2013 im Sinne eines *double bind*. Die postkoloniale Theoretikerin, Pädagogin und Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak beschreibt in Anlehnung an den Anthropologen, Biologen, Sozialwissen-

schaftler, Kybernetiker und Philosophen Gregory Bateson (1904–1980)⁶ mit dem Begriff des *double bind* eine nicht offengelegte Aporie und eine widersprüchliche Anweisung:

In the contemporary context, we can call this the double bind of the universalizability of the singular; the double bind at the heart of democracy, for which an aesthetic education can be an epistemological preparation, as we, the teachers of the aesthetic, use material that is historically marked by the region, cohabiting with, resisting, and accommodating what comes from the Enlightenment. Even this requires immense institution-changing initiatives, thwarted by the bureaucratic spirit accepted above and below. And yet, there is „the good teacher“, „the good student“, on the way to collectivity. Doubt and hope ... (Spivak 2012/2013: 4; Herv. S.B.)⁷

Als Universalisierbarkeit des Singulären beschreibt sie, dass auch jede Arbeit entlang ästhetischer Erziehung sich in diesem unauflöslichen Widerspruch eines *double bind* bewegt, da das Material, aus dem eine Zusammenarbeit entsteht, historische Einschreibungen, Ausschlüsse und Markierungen enthält. Am Beispiel der UN-Menschenrechte arbeitet sie zudem heraus, dass das Singuläre nicht universal sein kann und einen „unüberprüften Universalismus“ (Spivak 2008a: 41) im oben beschriebenen Sinne reproduziert. In Anlehnung an Spivak machen die postkolonialen Theoretiker*innen María do Mar Castro Varela und Leila Haghighat darauf aufmerksam, wie sich das *double bind* darstellt:

Ein double bind zeigt sich jedoch auch in einer Situation, in der zwischen zwei Positionen nicht entschieden werden kann, da die eine immer die andere impliziert. Bateson

6 Der Begriff des *double bind* ist in den 1970er Jahren von Gregory Bateson eingeführt worden. Eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Konzept findet sich sowohl bei Gayatri Chakravorty Spivak (2012/2013) als auch in dem 2021 erschienenen Band „Das Museum verlernen? Kolonialität und Vermittlung in ethnologischen Museen. Band 1: Eine Analyse gegenwärtiger Diskurse in einem konfliktreichen Praxisfeld“ der Kunstvermittlerin und Forscherin Nora Landkammer. Die jüngst erschienene Publikation „Double Bind postkolonial. Kritische Perspektiven auf Kunst und Kulturelle Bildung“ (2023a) von María do Mar Castro Varela und Leila Haghighat widmet dem Konzept eine Vielzahl von Aufsätzen, die Bezug auf Spivaks Verwendung des Begriffs nehmen und das künstlerische und kulturelle Feld zwischen Theorie und Praxis aufspannen und ausdifferenzieren.

7 Die deutsche Übersetzung findet sich in dem von María do Mar Castro Varela und Leila Haghighat herausgegebenen Sammelband „Double Bind postkolonial. Kritische Perspektiven auf Kunst und Kulturelle Bildung“ (2023a): „Im Kontext unserer Gegenwart können wir dies den *double bind* der Universalisierbarkeit des Singulären nennen, den *double bind* im Herzen der Demokratie, auf den eine ästhetische Erziehung epistemologisch vorbereiten kann, da wir als Lehrende des Ästhetischen Materialien benutzen, die historisch den Stempel ihrer Region tragen. Dabei leisten wir gegen das Erbe der Aufklärung Widerstand, zugleich aber leben wir mit diesem Erbe und tragen ihm Rechnung. Sogar dies erfordert enorme Anstrengungen, Institutionen zu verändern, die aber von dem oben wie unten akzeptierten Geist der Bürokratie ausgebremst werden. Und doch gibt es auf dem Weg zur Kollektivität immer wieder ‚die gute Lehrerin‘, die ‚gute Studentin‘. Zweifel und Hoffnung.“ (Spivak 2012/2023: 31)

zeigt auf, dass diese unauflösbaren Widersprüche durch antrainierte Denkgewohnheiten entstehen und damit wie Sitten auf die Erkenntnisgewinnung einwirken.

(Castro Varela/Haghighat 2023b: 11; Herv. i. O.)

Genau dieses unauflösliche, nahezu existenziell empfundene Moment, sich zwischen zwei Positionen nicht entscheiden zu können, führt im Kontext der künstlerisch-educativen Fortbildung anfangs zu einer Hilflosigkeit und einem inneren Kampf, der sich als solcher über das gesamte Jahr 2013 zieht und auch in den darauffolgenden Jahren nicht verschwindet. Mit diesem inneren Kampf einher gehen unterschiedliche Impulse, wie beispielsweise, sich der Situation zu entziehen und die Tätigkeit als Kulturagent*in zu beenden. Der gemeinsame Prozess in der Fortbildung dagegen, das Eingebundensein in eine Gruppe von Personen, die jeweils einer ähnlichen Ratlosigkeit gegenüberstehen und versuchen, den unauflöslichen Widerspruch einzuordnen, eröffnet im Rahmen der künstlerisch-educativen Praxis einen gemeinsamen Prozess des Aushandelns und der Reflexion. Castro Varela und Haghighat heben jedoch hervor:

Die Theorie und Praxis von Kunst und Kultureller Bildung profitieren von der Erklärungsstärke des double bind. So stabilisieren Arbeiten und Praxen, die durchaus transformativ angelegt sind, dennoch hegemoniale Verhältnisse. Bateson zufolge kann die Auseinandersetzung mit Ästhetik zur Veränderung von Gewohnheiten führen. Diese Erkenntnis aufnehmend, plädiert Spivak für eine ästhetische Erziehung, die die Subjekte dazu in die Lage versetzt, den double bind zu spielen. Dies lässt sich übersetzen als die Fähigkeit, innerhalb nicht zu lösender Widersprüche handlungsfähig zu bleiben.

(Castro Varela/Haghighat 2023b: 12; Herv. i. O.)

Sie benennen damit zunächst genau jenes Unbehagen, das die Kulturagent*in am Beginn ihrer Tätigkeit gegenüber der künstlerisch-educativen Zusammenarbeit entwickelt und ab 2013 versucht zuzuordnen, um den „antrainierte[n] Denkgewohnheiten“ (Castro Varela/Haghighat 2023b: 11) auf die Spur zu kommen. Zudem zielen sie auf den Vorschlag von Spivak, den *double bind* zu spielen, um handlungsfähig zu bleiben. Während der künstlerisch-educativen Fortbildung wird tatsächlich der Versuch unternommen, das *double bind* zu spielen und kollektiv eine Handlungsfähigkeit zu erproben. Die vielfältigen Überlagerungen eines „unüberprüften Universalismus“ (Spivak 2008a: 41) zeichnen sich erst im praktischen Erproben entlang dieses Spiels ab – mit dem Ergebnis, die eigene Position als Kulturagent*in in den folgenden Jahren einer Re-Lektüre (Rich 1972; Kapitel 7.4) zu unterziehen, um eine Handlungsfähigkeit gegenüber dem *double bind* zu entwickeln. Der Ausgangspunkt für die Studie lässt sich mit Castro Varela und Haghighat mithin wie folgt zusammenfassen:

Den double bind lernen bedeutet schließlich, auch die Widersprüche ertragen zu lernen, ohne die eigene Position zu verbergen. (Castro Varela/Haghighat 2023b: 17; Herv. i. O.)

Als Teil des Feldes befindet sich die Autorin dieser Studie in einer Doppelrolle. Sie ist Kulturagent*in und zugleich Forscher*in. Diese Doppelposition stellt für das Vorhaben – das *double bind* künstlerisch-educativer Prozesse zu erforschen und Spielweisen zu entwickeln – sowohl eine Herausforderung als auch eine Möglichkeit dar, denen im Rahmen dieser Forschung mit dem Konzept des situierten Wissens begegnet wird. Mit der feministischen Wissenschaftstheoretikerin und Biologin Donna Haraway wird die Produktion von Wissen und Bedeutung als situiert verstanden (vgl. Haraway 1995: 73–97). Wissensproduktion kann daher keine einzelne Position abbilden, sondern zeigt sich ausgehend von dem Nebeneinanderstellen und Verbinden unterschiedlicher situerter Positionen. Das Konzept des situierten Wissens (Haraway 1988/2007) wird von Haraway in den 1980er Jahren als der Widerspruch zwischen Positionierung und Bewegung erfasst. Jedes Wissen muss ihr zufolge als lokal, partial sowie sozial konstruiert beschrieben werden und kann nicht für jede Person sprechen. Vielmehr zeichnen sich entlang der Verbindungen und Verknüpfungen einzelner situierter Positionen Widersprüche ab, mit denen einzeln verortete Sichtweisen in Bewegung geraten. Situiertes Wissen wird daher auch kollektiv und historisch produziert und ist infolgedessen als widersprüchlich, prozessual, verkörpert, vernetzt und interaktiv zu verstehen (vgl. Haraway 1995: 73–97). Jede Position beschreibt eine bestimmte Sichtweise. Jede Interaktion löst eine Bewegung aus, die den Standpunkt verändert. Objektivität setzt sich folglich aus unterschiedlichen, sich in Bewegung befindlichen Standpunkten zusammen und entsteht erst, wenn alle (menschlichen und nicht menschlichen) Körper als Position einbezogen werden. Wird das Konzept des situierten Wissens nunmehr auf das *double bind* angewendet, tritt hervor, dass ein Sichtbarmachen der eigenen Position auch beinhaltet, sich als Teil eines „unüberprüften Universalismus“ zu erkennen, der mit einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung einhergeht, wie auch Castro Varela und Haghighat zusammenfassen:

Das Konzept des double bind ist dabei von besonderer Bedeutsamkeit, da es unter anderem darlegt, dass eine Kritik imperialer Strukturen nur funktionieren kann, wenn sich alle Beteiligten als Teil derselben erkennen. (Castro Varela/Haghighat 2023b: 23; Herv. i. O.)

Wird davon ausgegangen, dass künstlerisch-educative Prozesse innerhalb eines „unüberprüften Universalismus“ stattfinden, kann mit der Einführung des *double bind* angenommen werden, dass die Praxis selbst Widersprüche (re-)produziert. Castro Varela und Haghighat

formulieren, dass „sich alle Beteiligten als Teil“ (ebd. 2023b:23) der gesellschaftlichen Struktur verstehen müssen, soll eine künstlerisch-educative Praxis als Kritik der bestehenden Verhältnisse wirksam sein. Eine Verwirklichung dieser Forderung muss gleichwohl einbeziehen, dass die Bedingungen der Teilnahme auf ungleichen Verhältnissen und Voraussetzungen beruhen. Es ist daher unumgänglich, die sozialen Ungleichheitsverhältnisse ernsthaft – auf ihren unterschiedlichen Wirkebenen – in den Blick zu rücken, sollen „sich alle Beteiligten als Teil“ (ebd.:23) der gesellschaftlichen Struktur verstehen. Hegemoniale Diskurse sind dessen ungeachtet gewebt worden, ohne das „zerrissene kulturelle Gewebe“ (Spivak 2008a: 44) in die bestehenden Strukturen einzuweben, wie Spivak darlegt (Kapitel 3.1). Ihre Metapher des „Hineinwebens“ zeigt einmal mehr auf, dass Ungleichheit entlang eines *double bind* reproduziert wird und ihre vielfältigen Bedingungen einer komplexen Aufschlüsselung bedürfen, soll das Muster, in dem sich der hegemoniale Diskurs bewegt, ergänzt werden. Denn: reproduziert wird nur, was in dem Muster aufgenommen worden ist.

Eine Frage, die sich ausgehend von der künstlerisch-educativen Praxis im Modellprogramm stellt, wäre also: *Wie werden vor diesem Hintergrund – das double bind ist infolgedessen auch entlang des Begriffs der kulturellen Teilhabe wirksam – neue Formen und Figuren gesellschaftlichen Miteinanders experimentiert, sodass der Zusammenhang von Macht und Kultur diskutierbar wird?* Mit Spivak steht der Vorschlag im Raum, mit den Widersprüchen zu spielen und die Vorstellungskraft zu trainieren (vgl. Spivak 2012/2023: 36). Ist es also möglich, ausgehend von dem *double bind* einen Raum der Möglichkeit des Unmöglichen (Sternfeld 2009: 129) zu imaginieren, wie es die Kunstvermittlerin, Kuratorin Nora Sternfeld vorschlägt? Und kann diese Vorstellung der Möglichkeit des Unmöglichen im Rahmen einer künstlerisch-educativen Praxis spielerisch erprobt werden, um die Mechanismen der unauflöslichen Widersprüche nicht nur sichtbar zu machen, sondern Handlungsfähigkeit zu erfahren?

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ist das Forschungsanliegen der Untersuchung zunächst, Praxisqualitäten für die Bildung einer reflexiven Praxis zu entwickeln sowie Prozessqualitäten eines Handlungsspielraums für eine künstlerisch-educative Zusammenarbeit zwischen Künstler*innen, Pädagog*innen und Kulturagent*in zu identifizieren. Der Widerspruch zwischen Instrumentalisierung künstlerischer Praxen und ihrer gleichzeitigen subversiven Kraft ist der Anstoß für diese Studie. Ausgehend von diesem Widerspruch wird die Studie von der Frage angeleitet:

*Wie eröffnet die Kulturagent*in eine künstlerisch-educative Praxis, die eine hegemoniekritische Perspektive in der Zusammenarbeit von Künstler*innen und Lehrpersonen spielbar macht?*

Mit diesem Anliegen werden mit Bezug zu Henri Lefebvres Gesellschaftstheorie der Produktion des Raums (1974/2000) drei Ebenen in die Analyse einbezogen: (1) das situierte Wissen der Kulturagent*in auf der privaten Ebene; (2) die Interaktionen in der künstlerisch-educativen Zusammenarbeit auf der mittleren Ebene sowie (3) der gesellschaftliche Kontext der Organisation Schule auf der globalen Ebene (Kapitel 7.3.4; Kapitel 7.3.5). Der Soziologe und Philosoph versteht Raum als Produkt sozialer Körper, Beziehungen, Interaktionen, Tätigkeiten und Regeln. Sein triadisch-dialektisches Konzept basiert auf drei zentralen Kategorien: raum-zeitliche Ebenen (gesellschaftlicher Kontext), raum-zeitliche Dimensionen (gesellschaftliche Praxis) und raum-zeitliche Konfigurationen (Geschichtlichkeit und Zeit) der gesellschaftlichen Wirklichkeit, wie der Stadtsoziologe Christian Schmid Lefebvres Theorie zusammenfasst (vgl. Schmid 2010: 314–333). Sie beziehen sich aufeinander und bewegen sich in einem Differenzverhältnis zueinander, mit dem ihre möglichen *Beziehungsweisen* (Adamczak 2017/2019) in den Fokus der Untersuchung gerückt werden können und sich die Frage anschließen lässt: *Wie kann ein bewegliches Gefüge aus Beziehungen und Interaktionen eine vielfältige Gemeinschaft imaginier- und experimentierbar machen?*

Ziel ist es, entlang dieser Überlegungen das Feld der schulischen Organisationsentwicklung für eine künstlerisch-diskriminierungskritische Herangehensweise zu sensibilisieren sowie konkrete Reflexions- und Denkipulse für diese Handlungsweisen im Praxisfeld zu eröffnen. Ein weiteres Ziel besteht darin, das Bewusstsein dafür zu aktivieren, wie entlang von gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen nach wie vor *weiße* Flecken in der Organisation Schule reproduziert werden, um diesen Leerstellen zu begegnen.

Die Forschung verortet sich ausgehend vom Feld der kritischen Kunstvermittlung (Mörsch/Pinkert 2006; Mörsch 2009, 2012a und Sternfeld 2009, 2014, 2019; Ballath 2023b) in einem Dreiklang zwischen Praxisforschung, kultureller Schulentwicklung und kunstpädagogischer Theoriebildung. Verfolgt wird damit das Anliegen, zur Entwicklung einer kritischen Praxis und Theoriebildung künstlerisch-educativer Prozesse in der Schule beizutragen und darüber hinaus durch eine kritische Re-Lektüre der Praxiserfahrungen das Berufsbild der Kulturagent*in weiterzuentwickeln. Überdies wird mit der Studie das Ziel verfolgt, mit dem spezifischen Dreiklang von Praxisforschung (Fichten 2010; Hahn/Heinrich/Klewin 2014; Altrichter/Posch/Spahn 2018 und Klewin/Tillmann 2019), kultureller Schulentwicklung (Braun/Fuchs/Kelb 2010; Braun 2012, 2021; Fuchs 2015; Fink/Götzky/Renz 2017 und Ballath 2023a) und kunstpädagogischer Theoriebildung (Sturm 1996, 1999, 2011; Heil 2012, 2018a, 2018b; Winderlich 2019/2022 und Krebber 2020) handlungsrelevante sowie theoretische Erkenntnisse für das Forschungs- und Praxisfeld der Kunstpädagogik abzubilden und Anschlussmöglichkeiten für beide Felder aufzuzeigen. Die Forschung selbst ist als empirische Studie angelegt.⁸

8 Herangezogen worden ist eine Auswahl der grundlegendsten Autor*innen der Studie, weitere werden in den jeweiligen Kapiteln genannt.

1.2 Forschungsdesign

Als qualitative Forschungsmethode wird die Konstruktivistische Grounded Theory nach Kathy Charmaz (2006) dem Anliegen gerecht, dem Dreiklang von Praxisforschung, kultureller Schulentwicklung und kunstpädagogischer Theoriebildung zu begegnen. Das methodische Vorgehen wird als iterativ-zirkuläre Arbeitsweise beschrieben. Konstruiertheit, Prozesshaftigkeit, Komparation und Interaktion sind wesentliche Merkmale des gesamten Prozesses von der Datenerhebung bis zur Analyse (Kapitel 7.1; Kapitel 7.2.4–7.2.8). Der Verlauf einer künstlerisch-educativen Praxis kann gleichermaßen als ein zirkuläres, sich verdichtendes, prozesshaftes und interaktives Verfahren beschrieben werden (Kapitel 7.1). Diese Korrespondenz ist auffällig, zumal die Vorgehensweisen der Forschungs- und der Kulturlagent*innenpraxis von derselben Person begleitet und durchgeführt werden. Das relationale Verhältnis zwischen Forscher*in und Kulturlagent*in wiederum produziert *Beziehungsweisen* und Resonanzverhältnisse, die sich in der jeweiligen Praxis abbilden, beispielsweise in Form von Widersprüchen, Zweifeln und Irritationen. Für das Forschungs- und Praxisvorgehen sind sie anleitend. Die vier Merkmale des Verfahrens werden von der Soziologin Charmaz neben dem Motiv des Zweifels als Ausgangspunkt für prozessorientiertes Arbeiten im Changieren zwischen Praxisfeld und Forschungspraxis hervorgehoben (vgl. Charmaz 2008: 402).

Ein Forschungsdesign, das dieses Verhältnis einbezieht, geht von dem situierten Wissen der Forscher*in und der Kulturlagent*in aus. Sowohl das Vorwissen beider Rollen als auch ihre Interaktionen werden Teil des Prozesses. Ein sich verdichtendes Vorgehen wie das der Konstruktivistischen Grounded Theory kann darauf reagieren: Die Erhebung, Auswertung und Interpretation (Reflexion) der empirischen Daten können weder als lineare noch langfristig planbare Vorgehensweise, sondern als spiralförmiger Prozess beschrieben werden. Suchbewegungen und Neuorientierungen werden kontinuierlich in das methodische Vorgehen einbezogen. Der zirkuläre Verlauf steht in Korrespondenz zu den künstlerisch-educativen Praxisprozessen. Mit der Anwendung der Konstruktivistischen Grounded Theory reflektiert die Forscher*in ihre Position und Rolle kontinuierlich im Abgleich zu den Praxisinteraktionen.

Neben der Situierung der beteiligten Akteur*innen stellt Charmaz auch die Relevanz des Kontextes und seine historischen Implikationen in den Fokus einer Konstruktivistischen Grounded Theory (vgl. Charmaz 2006: 180). Daraus folgt, dass sowohl die Reflexion von Präkonzepten und Vorerfahrungen als auch die historische Kontextualisierung der Rahmenbedingungen (Forschungsfeld, Forschungsgegenstand) sowie die Interaktionen in das methodische Vorgehen einbezogen werden können. Für das vorliegende Forschungsdesign ist dieser Dreiklang insofern wichtig, da das Design zwischen 2013 und 2016 prozessual und zirkulär ausgehend von der Praxis entwickelt wird. Während sich der Fokus auf den Forschungs-

gegenstand konkretisiert und die Daten gemäß Lefebvres triadischem Konzept der Raumproduktion sortiert werden, kristallisiert sich das methodische Vorgehen heraus. Dabei spielt einerseits die theoretische Einbettung der Doppelrolle als Kulturagent*in und Forscher*in (Kapitel 7.2) ebenso eine entscheidende Rolle wie die Rückkopplung dieser Erkenntnisse in das Praxisfeld. Andererseits wird der Forschungsgegenstand in den historischen und gegenwärtigen Kontext des Forschungsfeldes künstlerisch-educativer Praxis gestellt und in Bezug zu aktuellen Diskursen des Feldes gebracht (Kapitel 2–6). Kapitel 5.2.1 führt beispielsweise das Praxisbeispiel „EINBLICK – Spielerisches Erproben und In-Kontakt-Treten im Modellprogramm“ ein, aus dem heraus das anfangs beschriebene Unbehagen entstanden ist. Das zirkuläre Verhältnis zwischen Praxis und Theorie wird mit diesem Einschub einerseits in Bezug zu den vorherigen Kapiteln „Kontext“ (Kapitel 2), „Position“ (Kapitel 3) und „Situierung“ (Kapitel 4) lesbar, überdies wird es möglich, die theoretischen Bezüge eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums ausgehend von dem Praxisbeispiel auszuarbeiten.

Mit der Konstruktivistischen Grounded Theory kann dem Verhältnis zwischen Forscher*inposition und dem, was im Feld sichtbar wird, relational begegnet werden. Charmaz positioniert die Konstruktivistische Grounded Theory in der Tradition der qualitativen empirischen Forschung und legt besonderen Wert auf methodische und analytische Ansätze, die in der qualitativen Forschung verwendet werden, wie zum Beispiel teilnehmende Beobachtungen und qualitative Interviews. Es ist ihr besonders wichtig, dass die Anwendung einer Konstruktivistischen Grounded Theory damit einhergeht, dass Forscher*innen Interpretationen anbieten, die abhängig von ihrem eigenen Wissen über das Feld konstruiert sind (vgl. Charmaz 2011b: 186). Das Verfahren folgt zudem der iterativen Logik der Abduktion (Kapitel 7.1.3). Sie dient dazu, Kategorien sowohl auf der Basis von Theorie als auch von Erfahrung zwischen den Daten, Konzeptualisierungen und dem Forschungsfeld zu überprüfen und zu hinterfragen und überdies zu verfeinern und zu differenzieren (vgl. Charmaz 2011b: 191). Abduktion zielt darauf ab, (selbst-)kritisch und konstruktiv Regeln für die Konzeptualisierung zu (er-)finden, und erfordert eine distanzierte und kritisch-konstruktive Aufmerksamkeit gegenüber gesellschaftlich anerkannten Phänomenen, um die Möglichkeit einzubeziehen, dass sie auch völlig anders sein könnten (vgl. Reichertz 2012: 288).

Das methodische Herangehen der Konstruktivistischen Grounded Theory wird gewählt, um in der Bewegung zwischen Praxisfeld und Forschungspraxis und ausgehend von der situierten Position beider Rollen – Forscher*in und Kulturagent*in – eine Handlungsfähigkeit zu entwickeln, mit der dem Unbehagen gegenüber dem *double bind* kapitalistischer Strukturen begegnet werden kann. Ziel ist es, herauszufinden, wie in dem Zwischenraum von Kunst, Kultur und Bildung gesellschaftliche Ordnungen destabilisiert werden und das *double bind* in der Organisation Schule spielbar wird.

Die vorliegende Studie ist in Anlehnung an diese Zielsetzung zwischen Praxisfeld und Forschungspraxis entstanden und wird von diesem zirkulären Prozess angeleitet. Demzufolge sind auch die herausgearbeiteten Erkenntnisse in Bezug auf diese spezifische Relation zu lesen. Ein (Aushandlungs-)Raum ist das Ergebnis der *Beziehungsweisen* von Praxis und Theorie und steckt den Rahmen für einen Zwischenraum als Spielweise künstlerisch-educativer Praxis aus, um den widersprüchlichen Anweisungen eines „unüberprüften Universalismus“ (Spivak 2008) situierte Positionen kollektiver Zusammenarbeit kontextspezifisch entgegenzusetzen. Die Untersuchung eröffnet eine situierte Perspektive auf das Praxisfeld der Kulturagent*in und arbeitet ausgehend von dieser spezifischen Perspektive theoretisierende Konzeptionen aus. Mit der Untersuchung wird ein Zeitraum von zehn Jahren kulturagentischer⁹ Praxis abgebildet. Mehrdeutige und widersprüchliche Erkenntnisse werden im Forschungsprozess aufgegriffen und verweisen zudem auf die Standpunktbezogenheit der Kulturagent*in und Forscher*in.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Studie ist in drei Teile aufgeteilt. Im ersten Teil findet zunächst eine historische Kontextualisierung (Kapitel 2), Positionierung (Kapitel 3) und Situierung (Kapitel 4) des Forschungsgegenstands – der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Künstler*innen und Kulturagent*in – statt. Das Zwischenfazit (Kapitel 5) fasst die ersten drei Kapitel zusammen, um auf dieser Grundlage acht Kriterien eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums theoretisch herzuleiten (Kapitel 6). Der zweite Teil fokussiert das methodische Vorgehen im Verhältnis zu der situierten Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in (Kapitel 7). Im dritten Teil wird schließlich das situierte Wissen der Kulturagent*in sowie ihre Interaktionen anhand des Datenmaterials analysiert (Kapitel 8). Das abschließende Kapitel 9 fasst die Studie zusammen und endet mit einem Ausblick.

Eingangs wird der Forschungsgegenstand – die Zusammenarbeit von Lehrpersonen, Künstler*innen und Kulturagent*in – historisch (Mörsch 2005) eingeordnet und in Bezug zum Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ gestellt (Kapitel 2). Neben der historischen Einordnung der Zusammenarbeit von Künstler*innen und Lehrpersonen im Kon-

9 Der Begriff ist im Laufe der Jahre ausgehend vom Praxisfeld von den Kulturagent*innen der beteiligten Bundesländer selbst eingeführt worden und beschreibt ihre Praxis. Die regelmäßig stattfindenden Akademien (zweimal jährlich je eine Woche) stärken den Zusammenschluss zwischen ihnen und kreieren ein gemeinsames Milieu im Sinne Marina Garcés: „Woraus besteht ein Milieu? Es ist nicht nur die Gesamtheit der äußeren Umstände oder Bedingungen, die die Entwicklung eines Wesens beeinflussen. Es schließt auch die Aktivitäten und Verbindungen mit ein, die dieses Wesen untereinander und mit der Umwelt unterhalten.“ (Garcés 2022: 178)

text Schule (Kapitel 2.1) wird die Genese des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ beschrieben (Kapitel 2.2) und in Bezug zur kulturellen Schulentwicklung (Fuchs 2010a, 2010b) gestellt (Kapitel 2.3). Das Modellprogramm „Kulturagenten für kreative Schulen“ wird hierauf folgend in seiner Zielsetzung vorgestellt und die Figur der Kulturagent*in eingeführt (Kapitel 2.4).

Im anschließenden Kapitel 3 wird das Modellprogramm positioniert. Ziel des Modellprogramms ist es, kulturelle Schulentwicklung (Braun/Fuchs/Kelb 2010; Braun 2011; Fuchs 2012/2013) entlang der Figur der Kulturagent*in nachhaltig im Curriculum zu etablieren. Es soll dazu beitragen, „die Teilhabe an Kunst und Kultur als festen Bestandteil des Alltags von Kindern und Jugendlichen“ (Kulturstiftung des Bundes 2019f) zu stärken. Dieser Fokus auf kulturelle Teilhabe wird zum Anlass genommen, den Kulturbegriff, der das Programm anleitet, aus einer postkolonialen Perspektive in Kapitel 3.1 zu analysieren (Bhabha 2000; Castro Varela 2007, 2015, 2016, 2019; Ghai 2008; Gürses 2008, 2010, 2016; Said 1993; Spivak 1990, 2008a, 2008b, 2012/2013, 2017). Entlang des Konzepts des ‚Verlernens‘ (Spivak 1990: 9)¹⁰ wird ausgeführt, dass das Verhältnis zwischen Theorie und Praxis re-definiert werden muss. Soll es darum gehen, soziale Ungleichheit und bestehende Narrative zu dekonstruieren, muss das Produktionsverhältnis von Praxis und Theorie (vgl. Mecheril 2016: 12; Spivak 1990: 2) auch in Bezug zu seinem historischen Kontext in den Blick rücken (vgl. Lefebvre 1974/2000: 47; vgl. Spivak 2008a: 44). Die folgenden Unterkapitel führen aus, inwieweit die Reproduktion ungleicher Verhältnisse aus den kolonialen Kontinuitäten einer geopolitischen Aufteilung zwischen globalem Süden und Norden hervorgegangen ist (Bhabha 2000; Spivak 2008a) und sich in den bestehenden kapitalistischen Strukturen reproduziert (Castro Varela 2016; Said 1993; Sonderegger 2016). In Kapitel 3.2 wird die Zielsetzung des Modellprogramms, kulturelle Teilhabe zu eröffnen, in Beziehung zum ausgearbeiteten Kulturbegriff gesetzt und den Fragen nachgegangen, welcher Kulturbegriff das Modellprogramm anleitet und wie der Zusammenhang von Macht und Kultur verhandelbar wird. Zunächst wird kulturelle Teilhabe historisch kontextualisiert (Kapitel 3.2.2–3.2.3), um diesen universalen Anspruch kultureller Teilhabe (Gürses 2016) zusammenfassend als *double bind* (Spivak 2008a, 2013) zu beschreiben (Kapitel 3.3).

Kapitel 4 situiert das Praxisverständnis der Kulturagent*in im Rahmen künstlerisch-educativer Prozesse (Sturm 1999; Mörsch/Pinkert 2006) und kontextualisiert es im Diskursfeld einer kritischen Kunstvermittlung (Mörsch 2012a, 2012b; Mörsch/Sturm 2010; Sternfeld 2009,

10 Mitte der 1980er Jahre führt Gayatri Chakravorty Spivak den Begriff *un-learning*, deutsch ‚verlernen‘, ein. Er wird in Kapitel 3 näher beschrieben und im weiteren Verlauf der Arbeit in der deutschen Version in einfache Anstriche gesetzt, um seine Bedeutung im Spivak’schen Sinne im Rahmen der Studie in Erinnerung zu rufen.

2014, 2019). Zunächst wird das Feld der kritischen Kunstvermittlung im Kontext künstlerischer Kunstvermittlung (Maset 2006a, 2006b; Mörsch 2006; Mörsch/Sturm 2010) verortet (Kapitel 4.1), um darauf aufbauend den Modus des Sowohl-als-auch (Heil 2018b:25) als Möglichkeit vorzuschlagen, Widersprüche und Dissens verhandelbar zu machen (Kapitel 4.2). Daran anschließend wird eine kontrapunktische Pädagogik (Castro Varela 2018a, 2018b) situiert, um Vielstimmigkeit als Figur eines Sowohl-als-auch denkbar zu machen. Darauf folgend werden die fünf Funktionen der Kulturvermittlung Carmen Mörschs (Mörsch 2009a, 2012d–2012j) als Analysewerkzeug eingeführt, um die Rahmenbedingungen derjenigen in den Blick zu rücken, die künstlerisch-educative Projekte initiieren und durchführen (Kapitel 4.4). Das abschließende Kapitel 4.5 begegnet der Frage, wie der Zusammenhang von Macht und Kultur im Modellprogramm zur Debatte gestellt werden kann, wenn ein *double bind* entlang des Begriffs der kulturellen Teilhabe wirksam ist.

Im Zwischenfazit (Kapitel 5) werden die vorherigen Kapitel „Kontext“ (Kapitel 2), „Position“ (Kapitel 3) und „Situierung“ (Kapitel 4) zusammengefasst. Das eingefügte Praxisbeispiel „EINBLICK – Spielerisches Erproben und In-Kontakt-Treten im Modellprogramm“ wird grafisch hervorgehoben. Im gesamten Buch werden zudem auf aufgerasterten Seiten Fotos aus der Praxis der Kulturagent*in eingeflochten. Sie unterstreichen einerseits das Verhältnis zwischen Praxisfeld und Forschungspraxis. Andererseits bilden sie ein methodisches Vorgehen ab, das im Rahmen der Praxis als Kulturagent*in für kollektive, künstlerisch-educative Aushandlungsprozesse entwickelt und erprobt worden ist.¹¹ Aus der Zusammenfassung geht die Frage hervor: *Wie wird eine künstlerisch-educative Praxis als Spielraum für Widersprüche*

11 Die Mettrage – eine künstlerische Methode – ist zwischen Silke Ballath und Katharina Stahlhoven im Rahmen ihrer Tätigkeit als Kulturagent*innen für kreative Schulen und als Werkzeug für Aushandlungsprozesse in der Praxis kultureller Schulentwicklungsprozesse entwickelt und praktisch erprobt worden (vgl. Ballath/Stahlhoven 2020). Die Mettrage ist in unterschiedlichen Kontexten Kultureller Bildung und darüber hinaus zum Einsatz gekommen. Beispielsweise, um mit Personen einer Netzwerktagung des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen Berlin“ eine gemeinsame Vision für das Themenfeld Urbaner Botanik zu imaginieren (im Jahr 2020) oder um mit einer Schulgemeinschaft über die Neuausrichtung der Schulbibliothek nachzudenken (2020 bis 2021). Sie kam zum Einsatz, um mit verschiedenen Akteur*innen einen Artikel für das e Journal „Art Education Research“ der Schweizerischen Fachgesellschaft für Kunstpädagogik (SFKP) zum Thema Klimawandel zu schreiben (Asefa/Ballath/Berberich et al. 2022). Oder um auf dem „BNE-Festival NRW. Mitgestalten. Mitdenken. Mitmachen“ einen künstlerisch-educativen Visionsworkshop zu gestalten (2022). Überdies wird die Methode von Silke Ballath ebenso in der Hochschullehre eingesetzt (2022 bis heute). Die Mettrage eröffnet einerseits eine Perspektive auf mögliche *Beziehungsweisen* und bildet auf der anderen Seite einen Aushandlungsprozess zwischen den Teilnehmenden ab. Zudem schreibt sich das Vorgehen in die Kontinuität dekolonialer Vorgehensweisen ein (Azoulay 2019): Indem ein dekonstruktiver, archäologischer Prozess der De- und Rekontextualisierung von Referenzen praktiziert wird und Schnittstellen sowie Brüche sichtbar werden, werden Positionen verhandelbar und als beweglich erfahren. In der feministischen Tradition von Donna Haraway treten die pluralen *Beziehungsweisen* zwischen situierten Positionen hervor und eröffnen einen fragmentierten Blick auf die Produktion von Wissen, anstatt diesen zu verdecken. Mit dem Aufrastern der Fotografien wird dieses Prinzip aufgegriffen und weitergeführt.

etabliert, sodass einerseits der Zusammenhang von Macht und Kultur hervortritt und andererseits hegemoniale Ungleichheitsverhältnisse in den Blick geraten?

Die Fragestellung bildet den Ausgangspunkt für die theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept des Zwischenraums, den Sternfeld als Raum für die Möglichkeit des Unmöglichen beschreibt (Sternfeld 2009: 129). In drei Kapiteln (Kapitel 6.1–6.3) wird mit theoretischen Bezügen zu Homi K. Bhabha (2000), Hannah Arendt (1967/2019) und Mary Louise Pratt (1991, 1992) die künstlerisch-educative Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Künstler*innen und Kulturagent*in fokussiert und die Voraussetzungen für einen kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raum ausgearbeitet, um den Widersprüchen und Spannungsverhältnissen in einer künstlerisch-educativen Praxis zu begegnen. Grundvoraussetzung dafür bildet die dezidierte Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Praxis und Theorie (Kapitel 3.1), damit das Imaginieren und spielerische Erproben Teil eines In-Kontakt-Tretens mit einer konflikthaften und selbstermächtigenden Praxis sein kann (Kapitel 6.4).

Der zweite Teil führt das methodische Verfahren ein. Ein erneutes Unbehagen, das Ende 2013 die Praxis der Kulturagent*in wiederholt irritiert, hat relevante Auswirkungen auf die Forschungspraxis. In Kapitel 7.4 wird das Ereignis exemplarisch aufgegriffen und codiert, um daran das Resonanzverhältnis zwischen Praxisfeld und Forschungspraxis zu analysieren. Es ist ferner Ausgangspunkt dafür, dass im Rahmen der Forschungspraxis ab Ende 2013 eine intensive Auseinandersetzung mit der Relation zwischen historischer Entwicklung des Kontextes (Kapitel 2), der Positionierung des Kontextes (Kapitel 3) und der Situierung einer künstlerisch-educativen Praxis (Kapitel 4) stattfindet. Die Ausformulierung der ersten sechs Kapitel ist überdies eng mit der Reflexion und Situierung der Doppelrolle Kulturagent*in und Forscher*in (Kapitel 7.2) verbunden. Die Untersuchung wird entlang der Konstruktivistischen Grounded Theory (Charmaz 2006) ausgewertet. Kapitel 7.1 führt das Codierv Verfahren ein. Die Anwendung der Konstruktivistischen Grounded Theory sowie das Forschungsdesign werden in Kapitel 7.3 ausgeführt.

Der dritte Teil stellt die Analyse der empirischen Untersuchung vor. Die Interaktionen der Kulturagent*in werden ausgehend von ihrer Situierung (Kapitel 8.1) und entlang von Praxisbeispielen aus der künstlerisch-educativen Zusammenarbeit (Kapitel 8.2) analysiert und konzeptualisiert. Ihr situiertes Vorgehen im Rahmen einer künstlerisch-educativen Praxis bildet den Ausgangspunkt dafür, entlang der Codierungen *forschender Habitus, erweitern, vormachen/tun/teilen, verdichten* und *Beziehungsweisen aufbauen* ihre Interaktionen zu konzeptualisieren. Im abschließenden Kapitel werden zunächst unter Einbezug von Paulo Freires Theorie kultureller Aktion (Freire 1970/1991: 105–157) die Praxisqualitäten einer reflexiven Praxis (Kapitel 8.3.1) erfasst. Daran anschließend werden zudem die Prozessqualitäten eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums in Bezug zum gesellschaftlichen Handeln, zur

gesellschaftlichen Erfahrung und zum gesellschaftlichen Denken der Gesellschaftstheorie der Produktion des Raums nach Lefebvre (1974/2000) ausdifferenziert (Kapitel 8.3.2). Schließlich werden die Dimensionen eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums zusammengefasst (Kapitel 8.3.3).

Ausgehend von der Überlegung, welche Konsequenzen ein kontextspezifischer (Aushandlungs-)Raum in der Schule eröffnet, wird Kapitel 8.4 die Bedingungen zusammenfassen, die ihn ausmachen. Entlang des Konzepts eines situierten Universalismus (Sternfeld 2023: 153–165) wird das anschließende Kapitel 8.5 der Frage nachgehen, ob die Kulturagent*in im Spiel mit den *double binds* jeglichen Widerspruch neutralisiert. Um schließlich entlang der Frage, wie wir gebildet werden wollen, das Ziel der Studie zu fokussieren, die Verantwortlichen in schulischen Prozessen für eine künstlerisch-diskriminierungs- und hegemoniekritische Herangehensweise zu sensibilisieren.

Kapitel 9 fasst die Studie zusammen. Der Rückblick gliedert sich in vier Unterkapitel auf, in denen die Voraussetzungen eines Resonanzraums resümiert werden (Kapitel 9.1). Kapitel 9.2 baut darauf auf und wird die Produktion eines kontextspezifischen (Aushandlungs-)Raums ausgehend von einem Resümee der situierten Interaktionen der Kulturagent*in erläutern und vier Voraussetzungen zusammenfassen. Der Ausblick (Kapitel 9.3) greift zunächst offene Fragestellungen auf und formuliert Anschlussstellen für die kunstpädagogische Theoriebildung. Schließlich wird entlang eines Beispiels eine Rückübersetzung ins aktuelle Feld der Kulturagent*innenpraxis formuliert.

1.4 Hinweise zur Sprache

Der Ausgangspunkt der Forschung wird wie beschrieben in einem Unbehagen verortet. In der Praxis der Kulturagent*in sind Widersprüche, die aus dem Unbehagen hervorgehen, kontinuierlich und in unterschiedlicher Form sichtbar geworden, so auch immer wieder über die Sprache und deren unterschiedlicher Verwendung. Gerade weil diese Studie das Verhältnis von Praxis und Theorie fokussiert und zum Anlass nimmt, dem eingangs beschriebenen Unbehagen zu begegnen, wird der verwendeten Schreibweise ein eigenes Unterkapitel in der Einleitung gewidmet.

Sowohl das forschende Vorgehen mit der Konstruktivistischen Grounded Theory – beispielsweise entlang dichter Beschreibungen (Geertz 1987/2019), dem Codiervorgang (Charmaz 2006) sowie dem *re-reading* (Rich 1972) – als auch die künstlerisch-educative Praxis heben Sprache als konzeptionellen Rahmen hervor, der wesentlich dazu beiträgt, die forschende Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Praxis und Theorie zu ermitteln. Zum Beispiel entlang der Indikation von Geschlechtervielfalt beim Schreiben von Dokumentationen und

Reflexionen in der Praxis der Kulturagent*in. Interessanterweise hat sich diese Auseinandersetzung um die Schreibweise an unterschiedlichen Momenten während der zehnjährigen Tätigkeit der Kulturagent*in wiederholt¹². In der vorliegenden Arbeit wird die Schreibweise mit dem Asterisk (*) bevorzugt, um geschlechtliche Vielfalt sichtbar zu machen und damit Platz zu schaffen für nichtbinäre, diversgeschlechtliche Personen. Der Asterisk (*) wird zur Vermeidung generischer Maskulinformen genutzt. Überdies wird diese Schreibweise eingesetzt, um intendiert eine Unterbrechung im Lesefluss zu erwirken und zu irritieren. In der Studie wird die Schreibweise mit Asterisk (*) auch auf die Kulturagent*in angewendet, die als *weiße*, europäisch-sozialisierte, nicht behinderte Person gelesen werden kann und sich selbst als weibliche (sie/ihr) beschreibt. Die Schreibweise der Person der Kulturagent*in und Forscher*in mit Asterisk wird gewählt, um eine Verallgemeinerbarkeit und Übertragbarkeit jeder Kulturagent*in und Forscher*in denkbar zu machen, aber auch allgemein auf die Veränderbarkeit und den Prozess der Sozialisierung von Geschlechtlichkeit hinzuweisen. Artikel werden immer in der weiblichen Form ausgeschrieben, beispielsweise: eine Kulturagent*in. Eine Ausnahme der Schreibweise mit Asterisk (*) bilden die Memos der Kulturagent*in sowie Zitate anderer Autor*innen.

Mit der Schreibweise von *weiß*, in Form von Kleinschreibung und Kursivsetzung, sowie Schwarz, in Großschreibung, verweise ich ferner darauf, dass es sich bei beiden Begriffen um politische Kategorien handelt. Schwarz ist eine gesellschaftspolitische Position, mit der eine „spezifische kollektive Erfahrung“ (al-Samarai 2021: E-Book o. S.; Herv. i. O.) situierter Erfahrungen, Geschichten und Lebenswelten hervorgehoben wird. Schwarz und *weiß* markieren jeweils Erfahrungshorizonte im Kontext einer *weißen* Mehrheitsgesellschaft. Weißsein ist in Entsprechung dazu ein Konzept, aus dem sich eine bestimmte Position in der Gesellschaft ergibt, mit der aus *weißer* Perspektive eine Norm behauptet wird (vgl. Sow 2021: E-Book o. S.). Es geht in beiden Fällen nicht darum, die Hautfarbe zu beschreiben, sondern auf damit verbundene Privilegien und Rassialisierungsprozesse hinzuweisen, sie sichtbar und verhandelbar zu machen. Die Künstlerin und Aktivistin Noa Sow hebt hervor, dass sich „*weiße* Privilegien und damit Lebensrealitäten [...] vollständig unabhängig von Zustimmung oder Wahrnehmung [entfalten]“ (Sow 2021: E-Book o. S.; Herv. i. O.). Im Ansatz des kritischen Weißseins geht es um die Bildung eines Bewusstseins über die eigene Zugehörigkeit zur *weißen* Mehrheit, der

12 Erstmals fand eine Auseinandersetzung dazu gegen Ende des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen“ zwischen 2014 und 2015 statt, als es um die Textproduktion für die Publikation des Modellprogramms ging (vgl. FORUM K & B 2015e). Erneut kam es zu diesem Ringen, als die Fach- und Personalaufsicht des Transferprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen Berlin“ 2016 an die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung übertragen wurde. Und wiederum erneut wurde es zum Thema gemacht und der Doppelpunkt anstelle des durchgesetzten Asterisks eingeführt, als die Kulturagent*in das Länderprogramm im Mai 2021 verließ.

(Re-)Konstruktion von Weißsein als Normierung sowie der Offenlegung von Bedeutungen und Wirkungsweisen rassialisierter Konstruktionen. Die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Peggy Piesche und die Anglistin, Afrikanistin und Literaturwissenschaftlerin Susan Arndt beschreiben, dass eine kritische Weißseinsforschung

eine Signifizierung von Weißsein als herrschende gesellschaftliche Position(alität) vor[nimmt]. Dabei ermöglicht es die Sichtbarmachung seiner historischen, ideengeschichtlichen, sozialen und kulturellen Konstruktionsprozesse, spezifische Kontextbedingungen herauszuarbeiten und die normativen Konturierungen und Rezeptionen des weißen ‚Eigenen‘ sowie damit korrespondierende Konstruktionen des rassialisierten ‚Anderen‘ angemessen zu beleuchten.

(Piesche/Arndt 2021: E-Book o. S.; Herv. i. O.)

Aus postkolonialer Perspektive ist es zudem wichtig, eine Auseinandersetzung über die Bedeutung des Begriffs ‚Rasse‘ zu führen, um Geschichte zu reformulieren, wie Arndt mit Bezug auf Shankar Raman hervorhebt (vgl. Arndt 2021: E-Book o. S.; Herv. i. O.)¹³. Arndt geht mit dem *racial turn* von der Grundfigur aus: „weg von Rasse und hin zu Rasse“, verstanden als doppelte Bewegung, zudem versteht sie mit Bezug zum *racial turn* Weißsein als Subjekt von Rassialisierungsprozessen (vgl. ebd., o. S.). Die Grundidee ist, dass das Konzept ‚Rasse‘ nicht auf den Menschen übertragen werden kann und demzufolge keine biologische Bedeutung hat. Arndt formuliert: „Letztlich ist es die symbolische Ordnung von rassialisierter Differenz, die dem Sehen zugrunde liegt, und nicht umgekehrt“ (ebd., o. S.). Damit stellt sie klar, dass die historische und gegenwärtige Dimension des Begriffs sich nicht einfach überwinden lässt. Sie stellt jedoch heraus, dass der *racial turn* einen methodischen Rahmen anbietet, den Begriff Rasse als soziale Position und kritische Analyse- und Wissenskategorie zu verwenden (vgl. ebd., o. S.; Herv. i. O.). In Anlehnung an den englischen Terminus ‚racialisation‘ werden Konstruktionsprozesse des Begriffs, im Sinne einer Kritik am kolonialrassistischen Erbe, im Rahmen dieser Studie als Rassialisierung bezeichnet (vgl. ebd., o. S.). Diesem Begriff ist Gewalt eingeschrieben. Um sie nicht herunterzuspielen oder zu reproduzieren wird der Begriff sparsam zum Einsatz kommen.

In der gesamten Arbeit werden Hervorhebungen in kursiver Schreibweise und mit einfachen oder doppelten Anführungszeichen gemacht. So werden beispielsweise häufig genutzte

13 In Anlehnung an Susan Arndt wird im Folgenden ihre Schreibweise adaptiert. Sie schreibt ‚Rasse‘ in einfachen Anführungszeichen, wenn es sich um die biologistische Kategorie des Begriffs handelt. *Rasse als kritische Wissens- und Analysekategorie schreibt sie kursiv, um damit die Aneignung des Begriffs im Sinne der doppelten Denkbewegung des racial turn nachvollziehbar zu machen.*

Konzepte oder Arbeitsbegriffe, die aus dem Englischen oder Französischen übernommen werden, wie das *double bind*, auf Empfehlung des Dudens kursiv hervorgehoben, ebenso wie wichtige Fragen und fokussierte Codierungen aus dem Forschungsprozess.



