

# Anhang

**A | Schülerfragebogen**

**B | Kategoriensystem Teilstudie 1**

**C | Kategoriensystem Teilstudie 2**



## A | Schülerfragebogen

Angaben zum Projekt:

Projekt:

Datum:



# fragt nach!

Hallo!

Schön, dass du mitgemacht hast!

Damit wir KLAUS noch besser machen können, interessiert uns nun, was du darüber denkst!

Fülle bitte mit einem Kugelschreiber oder Füller diesen Kurzfragebogen aus.

Hierfür brauchen wir nicht deinen Namen, sondern einen Code. Dieser Code zeigt uns, wenn du mehrmals bei KLAUS mitmachst. Aber wer du bist, bleibt dabei geheim.

Falls du beim Ausfüllen Fragen hast, wende dich einfach an die Künstlerinnen, sie helfen dir gerne weiter.

**VIELEN DANK!**

Gebe uns bitte an:	Beispiel	Bitte fülle für dich aus:
<u>Erster</u> Buchstabe des Schulortes Wuppertal = W / Solingen = S	<i>W</i>	
<u>Zweiter</u> Buchstabe deines Vornamens:	<i>I</i>	
Eigener Geburtsmonat:	<i>12</i>	
<u>Letzter</u> Buchstabe deines Nachnamens:	<i>R</i>	
<u>Erster</u> Buchstabe des Vornamens deiner Mutter:	<i>E</i>	

**1. Angaben zu dir und deinen Interessen an Kunst**

Ich bin ...  Ein Mädchen  Heute bin ich \_\_\_\_\_ Jahre alt.  
 Ein Junge

2. Zunächst interessiert uns, was du vor KLAUS schon wusstest. Was trifft auf dich zu? Kreuze bitte an!	Trifft genau zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
A Ich habe im Projekt nichts neues erfahren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B Wie wir im Projekt gearbeitet haben, war mir bereits bekannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C Zu dem Thema hatte ich vorher schon gestaltet (z.B. malen, zeichnen, basteln, formen etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D Vor KLAUS war ich bereits sehr an Kunst interessiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Teil 1: Hier geht es um nähere Informationen zum Projekt**

3. Was trifft auf das Projekt zu?	Trifft genau zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
A Es war wichtig, dass alle Schüler aktiv mitarbeiteten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B Ich konnte mich aktiv einbringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C Ich war durch das Projekt sehr beschäftigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D Den Künstlerinnen war es wichtig, dass jeder weiterkommt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E Ich habe mich durch die Künstlerinnen gut unterstützt gefühlt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F Die Künstlerinnen sind sehr auf mein/unsere Vorhaben eingegangen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Was trifft auf das Projekt zu?	Trifft genau zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
A Das Thema hat mich zum Mitmachen motiviert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B Die Zusammenarbeit mit den Künstlerinnen hat mich motiviert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C Das Projekt hat Themen bearbeitet, die für mich wichtig sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D Das Projekt hat mich sehr interessiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E Die Künstlerinnen haben mir wichtige Hilfestellungen und Anregungen gegeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F Die gemachten Erfahrungen sind für mich wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G Mit den Künstlerinnen zusammenzuarbeiten hat viel Spass gemacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Was trifft auf das Projekt zu?	Trifft genau zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
A Das Thema wurde mir vorgegeben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B Vorgaben/Hinweise haben mir geholfen, Ideen zu entwickeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C Für mich war klar, was von mir gefordert ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D Schritt für Schritt wurde uns gezeigt, was wir tun sollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E Wir konnten vieles selbst entscheiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
F Dass alles möglich war, hat mir geholfen, Ideen zu entwickeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
G Ich wusste nicht so recht, was ich machen soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
H Wie wir vorgehen, war uns selbst überlassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I Die Künstlerinnen haben das Thema gut erklärt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J Ich konnte eigene Ideen entwickeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## Teil 2: Jetzt geht es darum, wie das Projekt bei dir ankam!

10. Was hat dir am Projekt besonders gut gefallen? Nenne uns bitte drei Punkte, die dir besonders gut gefallen haben!

- 
- 
- 

11. Hat dir etwas nicht gefallen? Wenn ja, beschreibe bis zu drei Punkte, die dir nicht gefallen haben.

- 
- 
- 

12. Was hast du aus deiner Sicht im Projekt Neues gelernt? Bitte schreibe in Stichpunkten.

- 
- 
- 

13. Wie leicht ist es dir im Projekt gefallen...

	sehr leicht	eher leicht	eher nicht so leicht	gar nicht leicht
A ... auf aussergewöhnliche Ideen zu kommen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B ... fantasievolle Ideen zu haben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C ... unterschiedliche Einfälle zu haben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D ... zum Thema passende Ideen zu entwickeln?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E ... besondere Einfälle zu haben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Bitte kreuze an, inwiefern folgende Aussagen auf dich zutreffen:

	Trifft genau zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
A Ich war nicht immer sicher, ob ich alles richtig mache.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B Ich hatte Spass daran, im Atelier auszuprobieren zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C Etwas richtig zu machen, ist mir sehr wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D Ich hatte das Gefühl, nichts falsch machen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E Dass jeder eigene Ideen hat, war sehr gut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Was wir im Projekt gemacht haben, war mir neu.  JA → weiter mit Frage 16  NEIN → weiter zu Frage 17

16. Bitte kreuze an, inwiefern folgende Aussagen auf dich zutreffen:

	Trifft genau zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
A Ich hatte Spass daran, für mich neue Dinge auszuprobieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B Ich habe mich nur schwer auf die neuen Inhalte einlassen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C Das Neue war mir sehr willkommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D Aus den neuen Erfahrungen habe ich im Projekt viel gelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Bitte kreuze an, inwiefern folgende Aussagen auf dich zutreffen:

	Trifft genau zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
A Im Projekt habe ich mich anders kennengelernt, als ich mich bisher wahrgenommen habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
B Ich war über mich selbst positiv überrascht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C Das Projekt hat mich auch zum Nachdenken über mich gebracht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D Ich habe mir im Projekt mehr als sonst zugetraut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E Ich bin stolz auf das, was ich im Atelier gemacht habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Geschafft! Vielen Dank für deine Rückmeldung!**

## B | Kategoriensystem Teilstudie 1

### 1. Rahmenbedingungen des Artist-in-Residence an Schulen

#### 1.1 Raum

##### Leitfrage

Inwiefern wird der Raum für das Atelier als Ressource/als Rahmenbedingung/als Voraussetzung genannt?

##### Definition

Zur Verfügung stehender, freier Raum/Zimmer innerhalb der Schule, das dauerhaft über das Schuljahr als Atelier eingerichtet bzw. zur Verfügung gestellt werden kann.

##### Kodierregeln

Kodiert werden alle Textstellen zum Raum, zur Raumnot, Raum als strukturelle Voraussetzung, Gestaltung des Raumes im Kontext Schule etc. Es werden sowohl positive als auch negative Aussagen kodiert.

##### Ankerbeispiele

» Wenn wir das weiterführen, muss der Raum auch für normalen Unterricht geeignet sein.«

» Wir haben keinen Raum.«

» Andere Fachbereiche dürfen sich nicht vernachlässigt fühlen, wie die Kunst solch einen Raum erhält.«

» Es gibt nie genug Räume, aber immer ganz viele Ideen, wie man zusätzlich noch etwas schaffen könnte, was einen Raumbedarf produziert.«

#### 1.2 Zeit

##### Leitfrage

Was wird über die Dauer des Artist-in-Residence-Programms beziehungsweise die Verfügbarkeit des Angebots gesagt?

### **Definition**

Zeitspanne, die zur Umsetzung bzw. Etablierung des Artist-in-Residence-Programms sowie einzelner Angebotsformate, benötigt wird sowie zeitlicher Rahmen und zeitliche Kapazitäten, die zur Umsetzung von den Akteuren aufgebracht werden müssen.

### **Kodierregeln**

Kodiert werden alle Textstellen zur Dauer des Artist-in-Residence-Programms oder einzelner Angebote aus der Perspektive verschiedener Akteure sowie Textstellen zum Zeitaufwand, die Lehrpersonen aufbringen müssen für die Zusammenarbeit mit Künstlerinnen. Es werden sowohl positive als auch negative Aussagen kodiert.

### **Ankerbeispiele**

*»Um das Kunstlabor im Kollegium bekannt zu machen, ist eine Laufzeit von einem Jahr zu kurz.«*

*»Ich bin mit meinem Projekt nicht fertig geworden, weil ich zu wenig Zeit hatte.«*

*»Also selbst wenn ihr von montags bis freitags hier wärt, kann es ja trotzdem passieren, dass man dann einfach schon jemand anders da drin hat.«*

## **1.3 Ablauf**

### **Leitfrage**

Welche Aussagen finden sich bezüglich der Implementierung, des Abschlusses oder einer möglichen Weiterführung des Artist-in-Residence-Programms?

### **Definition**

Der Ablauf des Artist-in-Residence-Programms bezieht sich sowohl auf die Durchführung – von der Implementierung bis hin zum Abschluss des Programms mit Ende des Schuljahres – als auch auf eine mögliche Weiterführung durch die Schule.

### **Kodierregeln**

Kodiert werden alle Textstellen zum Beginn des Artist-in-Residence-Programms an den teilnehmenden Schulen, Aussagen zur Kontaktaufnahme mit der Schule, Anfragen, Atelieraufbau, Implementierung und Durchführung, Abschluss und Projektende. Es werden sowohl positive als auch negative Aussagen kodiert.

### **Ankerbeispiele**

*»Was anfangs holperig war, wann sind die Künstlerinnen jetzt das erste Mal hier und – das war mir aber auch nicht klar, weil ich ja diese erste Ausschreibung und Anschreibung ja gar nicht kenne – findet ein Treffen z. B. mit den Koordinatoren statt?«*



## 2. Inhalte und konzeptionelle Überlegungen

### 2.1 Atelier

#### Leitfrage

Was zeichnet das Atelier in der Schule aus?

#### Definition

Ein Atelier an den teilnehmenden Schulen, das dort für ein Schuljahr zur Durchführung des Artist-in-Residence-Programms eingerichtet wurde.

#### Kodierregeln

Kodiert werden alle Textstellen zum Atelier an sich, zu den damit verbundenen Möglichkeiten (Material, Werkzeuge für die künstlerischen Angebotsformate) sowie Aussagen zur sich mit dem Ort Atelier ergebende Arbeitsatmosphäre. Es werden sowohl positive als auch negative Aussagen kodiert.

#### Ankerbeispiele

*»Das Labor ist ein Raum, in dem Schüler experimentieren können.«*

*»Im Kunstlabor herrscht manchmal Chaos, in dem man, mit Führungszeichen, auch mal ein bisschen ›rumsauen‹ kann.«*

*»Ich hab dann ein sehr lebendiges Miteinander erlebt, dass also da Kinder sinnvoll kreativ unruhig waren.«*

### 2.2 Künstlerische Qualität

#### Leitfrage

Welche Rolle spielt die künstlerische Qualität im Kunstlabor für die unterschiedlichen Akteure?

#### Definition

Künstlerische Qualität bezeichnet eine Bewertung der künstlerischen Arbeit und Teilhabe an künstlerischen Prozessen. Künstlerische Qualität zeigt sich durch die Expertise der Künstlerin, ihren eigenen künstlerischen Hintergrund sowie ihren Arbeitsweisen. Künstlerische Qualität ist auch assoziiert mit einem Anspruch an Prozesse und Ergebnisse, die am Ende als Produkt stehen.

#### Kodierregeln

Kodiert werden alle Textstellen zur künstlerischen Qualität mit Bezug auf die Künstlerinnen und ihre konkrete künstlerische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Zudem werden Textstellen kodiert, die sich darauf beziehen, wie künstlerische Qualität hergestellt werden

kann sowie was genau diese ausmacht. Es werden sowohl positive als auch negative Aussagen kodiert.

Nicht kodiert werden hier Textstellen zur künstlerischen Qualität, die auf die Legitimation oder Relevanz des Artist-in-Residence-Programms an den teilnehmenden Schulen bezogen werden (Kategorie Legitimation). Ebenfalls werden keine Textstellen zur Benotung hier kodiert (Kategorie Unterrichtsbezug).

### Ankerbeispiele

*»Die achten schon auf künstlerische Qualität.«*

*»Ich glaube schon, dass da eine hohe Qualität für mich von Bedeutung ist. Und ich finde das sieht man auch an den Dingen, die bei KLAUS gemacht wurden.«*

*»Künstlerische Qualität ist da schon gefragt und ich sage nochmal, wenn da eine Künstlerin von außen dazu kommt, dann finde ich das sehr begrüßenswert in Puncto dieser Qualität.«*

## 2.3 Unterrichtsbezug

### Leitfragen

Wie zeigt sich das Verhältnis des Artist-in-Residence-Programms und den damit verbundenen Formaten mit dem Unterricht und dem Lehrplan? Wie wird das Thema der Benotung aufgegriffen? Wie können die Formate in den Unterricht integriert werden?

### Definition

Unterrichtsbezug umfasst alles, was die Benotung, den Lehrplan sowie den Bezug zu den schulischen Fächern und Inhalten bzw. die Integration des Artist-in-Residence-Programms in den Schulalltag betrifft.

### Kodierregeln

Kodiert werden alle Textstellen zur Integration der Angebote in den Unterricht, interdisziplinäre Bezüge, d.h. Bezüge zu nicht-künstlerischen Fächern, Textstellen mit Lehrplanbezügen, Bezüge zur Abiturvorbereitung, Benotung, etc. Es werden sowohl positive als auch negative Aussagen kodiert.

### Ankerbeispiele

*»Die Eltern haben ein Projekt erwartet, dass sich mit den Abi-Büchern befasst.«*

*»Es gibt ja einen Kunstlehrplan, der erfüllt werden muss.«*

*»Es ist schön, dass das Kunstlabor künstlerische Formate für andere Fächer öffnet.«*

*»[...] fächerübergreifend arbeiten können.«*

## 2.4 Unterrichtsabgrenzung

### Leitfragen

Was bietet das Artist-in-Residence-Programm an Schulen, was klassischer Unterricht nicht leisten kann? An welchen Stellen wird eine Abgrenzung zum Unterricht als sinnvoll erachtet?

### Definition

Unterrichtsabgrenzung bezieht sich auf den Mehrwert und die Unterschiede zum regulären Unterricht, welche die Arbeit im Atelier ermöglicht.

### Kodierregeln

Kodiert werden alle Textstellen, die sich auf Unterschiede zwischen der Arbeit im Kunstlabor und dem regulären Unterricht beziehen oder auf Inhalte, die Schülerinnen und Schüler ausserhalb des Unterrichts im Atelier (z. B. freie Projekte, Pausenprojekte) lernen können. Es werden sowohl positive als auch negative Aussagen kodiert.

### Ankerbeispiele

*»Im Kunstlabor können Schüler Dinge ausprobieren, die sie im normalen Unterricht nicht machen können.«*

*»Das waren Sechstklässler, die ich da beobachten konnte und die da in gewisser Weise gefordert waren, wie sie im Deutsch-, Mathe- und Englischunterricht eben nicht gefordert sind, da kreativ Dinge umzusetzen und sich auch auf Neuland einzulassen, [...]«*

*»Und die Schüler konnten das einfach ganz toll aufgreifen, konnten die Ideen umsetzen und ganz anders nochmal an diese Sache rangehen.«*

## 3. Akteure und Kooperation

### 3.1 Rollenverteilung zwischen Kunstschaffenden und (Kunst-)Lehrpersonen

#### Leitfragen

Welches Rollenverständnis zeigt sich zwischen den (Kunst-)Lehrpersonen und den Künstlerinnen? Gibt es ein Spannungsverhältnis?

#### Definition

Die Kategorie meint die Gegenüberstellung bzw. Kontrastierung der (eigenen oder durch andere zugeschriebenen) Rollenmerkmale der beteiligten Künstlerinnen und Lehrpersonen.

### **Kodierregeln**

Kodiert werden alle Textstellen, die auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden Akteure verweisen. Dabei geht es allein um die Zuschreibung oder Äusserungen zum Rollenverständnis.

Nicht kodiert werden Aussagen zur Zusammenarbeit der Akteure (siehe Zusammenarbeit). Es werden sowohl positive als auch negative Aussagen kodiert.

### **Ankerbeispiele**

*»Die Künstler können viel offener mit Schülern arbeiten, weil sie eben nicht die Lehrerrolle haben.«*

*»Ich auch zwischendurch mal gedacht habe, wie, also rein jetzt sehr idealistisch, dass zum Beispiel immer ein Lehrer mit einem Künstler zusammenarbeitet, als Team. Das ist dann eine pädagogische Seite und die künstlerische Seite.«*

## **3.2 Zusammenarbeit der Schulleitung mit den Akteuren/innen**

### **Leitfrage**

Wie gestaltet sich die Kooperation und Zusammenarbeit mit der Schulleitung im Rahmen des Artist-in-Residence-Programms an Schulen?

### **Definition**

Die Kooperation mit der Schulleitung und ausgehend von der Schulleitung meint die soziale Beziehung und Interaktion, die zwischen der Schulleitung und den Akteuren in Bezug auf das Artist-in-Residence-Programm an Schulen besteht.

### **Kodierregeln**

Kodiert werden alle Textstellen, die sich auf die Zusammenarbeit und Interaktion der Schulleitung mit den Lehrpersonen oder Kunstschaffenden bezieht. Es werden sowohl positive als auch negative Aussagen kodiert.

### **Ankerbeispiele**

*»Ich muss davon nicht überzeugt werden, aber es gibt eine Menge Kolleginnen und Kollegen, die da überzeugt werden müssen.«*

*»Das hat sicherlich etwas mit den beteiligten Kolleginnen und Kollegen zu tun, die mir direkt gesagt haben ›Wir wollen das gerne. Wie können wir das hinkriegen?‹ Und dann habe ich gesagt ›Ok. Dann lasst uns gar nicht überlegen, wie wir es verhindern, sondern wie wir es hinkriegen!‹«*

### 3.3 Kooperation der Künstlerinnen untereinander

#### Leitfrage

Wie gestaltet sich die Kooperation und Zusammenarbeit zwischen den Kunstschaaffenden untereinander?

#### Definition

Die Kategorie meint die sozialen Beziehungen sowie die Umgangsweisen, die Interaktion und die Kommunikation der Künstlerinnen untereinander.

#### Kodierregeln

Kodiert werden alle Textstellen, welche sich auf die Zusammenarbeit der Künstlerinnen untereinander beziehen. Es werden sowohl positive als auch negative Aussagen kodiert.

#### Ankerbeispiele

*»Ich empfand es sehr hilfreich, K2 dabei zu haben und mit ihr gemeinsam das Projekt zu planen und durchzuführen.«*

### 3.4 Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Künstlerinnen

#### Leitfrage

Wie gestaltet sich die Kooperation von Lehrpersonen und Künstlerinnen?

#### Definition

Die Kooperation mit Lehrpersonen meint die soziale Beziehung und Interaktion, die zwischen den Lehrpersonen mit den Künstlerinnen und anderen Akteuren im Rahmen des Artist-in-Residence-Programms an den teilnehmenden Schulen besteht.

#### Kodierregeln

Kodiert werden alle Textstellen, die sich auf die Zusammenarbeit von Künstlerinnen und Lehrpersonen beziehen. Es werden sowohl positive als auch negative Aussagen kodiert.

#### Ankerbeispiele

*»Ich habe auch keine Missstimmung wahrgenommen, wie es das bei Kollegen schnell gibt.«*

*»Also als Kunstlehrerin habe ich eine große Bereicherung erlebt, indem, dass eben eine kompetente Fachfrau für Video zum Beispiel anwesend war und ein Kurs ›Kunst und Medien‹ mit mir parallel viel besser unterrichten konnte als ich es hätte jemals in diesem Bereich tun können.«*

*»Also zum einen ist es ja hier passiert, dass die Kunstlehrer kamen, dann immer mehr auch andere Kollegen – das hätte aber wesentlich intensiver sein können.«*

*»Ohne dem direkten Kontakt zum Hausmeister wäre das Projekt nicht umzusetzen gewesen.«*

## 4. Legitimation

### 4.1 Sichtbarkeit an der Schule

#### Leitfragen

Wird das Artist-in-Residence-Programm an den teilnehmenden Schulen von den Lehrpersonen oder anderen Akteuren wahrgenommen? Wenn ja, inwiefern?

#### Definition

Sichtbarkeit meint die Wahrnehmung des Vorhandenseins des Ateliers an der Schule und der darin verrichteten Arbeit, insbesondere in Bezug auf das Lehrerkollegium.

#### Kodierregeln

Kodiert werden alle Textstellen, die sich auf die Präsenz und Sichtbarkeit des Ateliers innerhalb der Schule sowie des Lehrerkollegiums beziehen, sowie Ideen, wie die Sichtbarkeit aus Perspektive aller beteiligten Akteure erhöht werden könnte. Es werden sowohl positive als auch negative Aussagen kodiert.

#### Ankerbeispiele

»Das Kunstlabor war im Kollegium leider nicht sehr bekannt.«

»Ich hätte mir eine stärkere Präsenz gewünscht.«

»Das Kunstlabor war aufgrund der räumlichen Lage wenig sichtbar.«

### 4.2 Vereinbarkeit von Kunst und Schule

#### Leitfragen

Wie verhält sich das Artist-in-Residence-Programm an den teilnehmenden Schulen mit den dortigen schulinternen Strukturen? Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede zeigen sich?

#### Definition

Das Schulsystem verweist in diesem Kontext auf die Schule als Institution und Organisationseinheit. Damit sind strukturelle Bedingungen verbunden, die für Schule kennzeichnend sind. Strukturen, welche die Organisation Schule kennzeichnen, sind beispielsweise Fachräume, 45-Minuten-Takt, Pausen, Benotung, Klassenunterricht etc.

#### Kodierregeln

Kodiert werden alle Textstellen, welche sich auf Strukturen in den Schulen beziehen oder Strukturen mit Bezug zum Artist-in-Residence-Programm an den teilnehmenden Schulen reflektieren. Es werden sowohl positive als auch negative Aussagen kodiert.

### Ankerbeispiele

*»Im Grunde genommen in unserem System ist es nicht möglich. Aber es wäre in Schulen möglich, die so eine Art Lehrer-Raum-Prinzip haben.«*

*»Nicht die ganz normale Schultaktung, also vielleicht so projektmässig: Wir machen jetzt ein Kunstprojekt und das machen wir vielleicht mal ja zwei Tage lang und dann machen wir den Rest wieder. Ja gut, aber das sind halt so generell Schulstrukturen ...«*

## 4.3 Relevanz für Schülerinnen und Schüler

### Leitfragen

Welche Vorteile des Artist-in-Residence-Programms an den teilnehmenden Schulen werden von den verschiedenen Akteuren für die Schülerinnen und Schüler gesehen? Welcher Mehrwert des Artist-in-Residence-Programms an den Schulen ergibt sich aus Sicht der unterschiedlichen Akteure für die Lernenden?

### Definition

Mit Vorteilen werden Lern- und Bildungspotenziale beziehungsweise ein positiver Ertrag der Angebote des Artist-in-Residence-Programms an den teilnehmenden Schulen für die Schülerinnen und Schüler verstanden.

### Kodierregeln

Kodiert werden alle Textstellen, die sich auf den Nutzen für die Schülerinnen und Schüler beziehen. Es werden sowohl positive als auch negative Aussagen kodiert.

### Ankerbeispiele

*»Denn warum machen wir das eigentlich alles hier: für die Schüler auch künftiger Generationen.«*

*»Aber ich glaube, die haben super viel gelernt, hatten eine gute Zeit.«*

*»Da haben die Schüler schon richtig von profitiert, glaube ich.«*

## 4.4 Relevanz für die Lehrpersonen

### Leitfragen

Welcher Nutzen ergibt sich für Lehrpersonen aus dem Artist-in-Residence-Programm an den teilnehmenden Schulen aus Sicht der verschiedenen Akteure? Inwiefern konnten die Lehrpersonen von dem Artist-in-Residence-Programm profitieren?

### Definition

Nutzen meint hier einen positiven Ertrag des Artist-in-Residence-Programms an den teilnehmenden Schulen für die Lehrpersonen.

### **Kodierregeln**

Kodiert werden alle Textstellen, die auf einen Nutzen des Artist-in-Residence-Programms an Schulen für die Lehrpersonen verweisen. Es werden sowohl positive als auch negative Aussagen kodiert.

### **Ankerbeispiele**

*»Also für viele Kollegen war das ganz wichtig und die haben das auch immer beschrieben: Es ist ganz toll, dass wir sowas haben und ich gehe da sehr gerne hin, da werden tolle Sachen gemacht.«*

*»Die Ideen, die da waren, die bleiben. Also diese Impulse glaube ich, die nehmen wir alle mit, sowohl in dem Fach als auch die Kollegen, die das anders genutzt haben.«*

*»Also der Austausch, also, auch wenn es nur wenig war, ich fand das voll hilfreich, so über bestimmte Sachen, das fand ich total gut.«*

*»Ja ich holte so ein bisschen Inspiration und das war eigentlich so der Grund.«*

## **4.5 Relevanz für die Künstlerinnen**

### **Leitfragen**

Weshalb und mit welchem Ziel haben die Künstlerinnen an dem Artist-in-Residence-Programm teilgenommen? Welche Vorteile und welchen Nutzen haben die Künstlerinnen aus der Arbeit im Artist-in-Residence-Programm an den teilnehmenden Schulen gezogen?

### **Definition**

Mit Nutzen wird hier ein positiver Ertrag des Artist-in-Residence-Programms an Schulen für die Künstlerinnen verstanden.

### **Kodierregeln**

Kodiert werden alle Textstellen, die auf einen Nutzen des Artist-in-Residence-Programms an Schulen für die beteiligten Künstlerinnen verweisen. Es werden sowohl positive als auch negative Aussagen kodiert.

### **Ankerbeispiele**

*»Das hat mich inspiriert, vielleicht kann ich in diese Richtung weiterarbeiten.«*

*»Wäre schon schön, wenn die Künstlerin auch mal hier an der Schule ausstellen könnte.«*

## **4.6 Relevanz für die Schulentwicklung**

### **Leitfrage**

Welcher Nutzen des Artist-in-Residence-Programms an Schulen zeigt sich aus Perspektive der unterschiedlichen Akteure für die Schulentwicklung?



**Definition**

Nutzen meint hier einen positiven Ertrag des Artist-in-Residence-Programms an den teilnehmenden Schulen für die Schule und für die Schulentwicklung.

**Kodierregeln**

In dieser Kategorie werden alle Textstellen kodiert, die auf Schulentwicklung und Schulprofilierung hinweisen sowie Textstellen, die das Artist-in-Residence-Programms aus der Nutzungsperspektive für die Schule betrachten.

**Ankerbeispiele**

*»Und wenn wir ein Haus des Lernens bauen wollen, dann muss so ein Raum da unbedingt einen Platz drin haben.«*

*»Da gab es also schon Dinge im Vorfeld zu klären, inwiefern das auch einen Nutzen für die ganze Schule haben kann.«*

*»[...] wusste ich, dass das eine Sache ist, die für uns gut sein kann.«*



---

## C | Kategoriensystem Teilstudie 2

### 1. Methodisches Handeln

#### 1.1 Positive Fehlerkultur

##### Leitfrage

Zeigt sich ein positiver Umgang mit scheinbaren Fehlern? Wie wird eine positive Fehlerkultur umgesetzt?

##### Definition

Die Kategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, inwiefern die Künstlerinnen darüber berichten, wie sie in den künstlerischen Unterrichtsprojekten mit scheinbaren Fehlern bzw. mit Richtig und Falsch in den künstlerischen Prozessen umgehen und ob Fehler, Rückschritte oder weniger Gelungenes dafür genutzt werden, daraus zu lernen und entsprechend dem künstlerisch-kreativen Prozess, der auch destruktive Momente enthalten kann, genutzt wird.

##### Theoretischer Hintergrund

Positive Fehlerkultur in den künstlerischen Angeboten bedeutet, dass sich die Künstlerinnen darüber bewusst sind, dass es kein Richtig und kein Falsch gibt und dies entsprechend in den Angeboten vertreten. Es ist ein positiver, konstruktiver Umgang mit scheinbar Nicht-Richtigem, ein Lernen aus scheinbar weniger Gelungenem. Wird eine positive Fehlerkultur in den künstlerischen Angeboten umgesetzt, so spiegelt sich das in der Haltung der Künstlerinnen wieder, wie sie dies einerseits gegenüber den Schülerinnen und Schülern kommunizieren/vertreten, andererseits gegenüber sich selbst leben (BBK e.V., 2011; Helmke, 2015). «Gute kunstorientierte Bildung ermutigt Kinder dazu, Risiken einzugehen, und erlaubt ihnen, Fehler zu machen» (Bamford, 2010, S. 128). Eine positive Fehlerkultur ist für kreative Prozesse unerlässlich (Preiser, 2011).

##### Kodierregeln

Mit der Kategorie werden alle Textpassagen erfasst, die sich im Sinne der Definition direkt auf den Umgang der Künstlerinnen mit «Richtig-Falsch» beziehen, Scheitern thematisieren, vielfältige Lösungswege einbeziehen und einen Fokus auf ergebnisoffenes Arbeiten legen. Auch Gegensätzliches wird kodiert.

## Ankerbeispiele

(1)

»Auch wenn wir immer wieder betonten, dass sie mit den Begriffen ganz frei umgehen können und dass es in diesem Experiment um Erfahrung geht und man kann nichts falsch machen, waren sie in ihren Ideen etwas verhalten und ängstlich.«

»Sie müssen erstmal begreifen, dass sie frei agieren dürfen, dass wir nicht an einer ›richtigen‹ Geschichte interessiert sind: es gewinnt nicht die Gruppe, die sehr nah am Originalfilm landet.«

»Eine Idee ist eher als [...] Initiative zu sehen, während der Arbeit nehmen die Dinge sowieso einen eigenen Lauf, auf den man unbedingt reagieren muss, auch mit dem Risiko zu scheitern.«

»Die Kohlestäbe wurden als Olympia-Fackeln genutzt. Auch eine vollkommen legitime Idee. Mit der hatten wir nur nicht gerechnet.«

(2)

»Ich merkte schon, wie die Schüler von mir wissen wollten, ob das jetzt richtig ist.«

## 1.2 Arbeitsatmosphäre

### Leitfrage

Welche Arbeitsatmosphäre wird von den Künstlerinnen berichtet?

### Definition

Die Kategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, was die Künstlerinnen über die Arbeitsatmosphäre in den künstlerischen Unterrichtsprojekten beschreiben. Die Arbeitsatmosphäre (im Gegensatz zum Klima) bezieht sowohl die Akteure, als auch räumliche Bedingungen mit ein (die entsprechend von den Akteuren genutzt werden).

### Theoretischer Hintergrund

Freude, Interesse und Lernbereitschaft der Schülerinnen und Schüler sind auch von der Arbeitsatmosphäre der künstlerischen Angebote bestimmt. Welche Stimmung liegt vor? Ist die Atmosphäre humorvoll, ausgelassen, entspannt? Liegt gleichzeitig jedoch auch eine ernsthafte, konzentrierte Arbeitsstimmung vor? Zeigt sich eine vertrauensvolle Atmosphäre? Der Raum, in dem gearbeitet wird, ist dabei für künstlerische Prozesse nicht zu vernachlässigen und kann sich auf die Inspiration und Arbeitsbereitschaft auswirken, indem die Andersartigkeit eines Ateliers beispielsweise auf die Arbeitsatmosphäre einen positiven, anregenden Einfluss ausübt (Heyl, 2008; Wagner, 2016).

### Kodierregeln

- Mit der Kategorie werden alle Textpassagen erfasst, die sich auf die Arbeitsatmosphäre beziehen.

- Zur Arbeitsatmosphäre zählen verschiedene Aspekte, die hier kodiert werden. Es werden alle Aussagen der Künstlerinnen kodiert, die sich auf folgende Aspekte beziehen:
  - (1) Grundlegende Stimmung in den Angeboten
  - (2) Stellenwert von Humor und Spass im Arbeitsprozess
  - (3) Konzentrierte Stimmung
  - (4) Vertrauensvolle Atmosphäre zwischen den Lernenden untereinander, im Atelier aber auch zu den Künstlern/innen und Lehrpersonen (hier u.U. Überschneidung zur Kategorie Beziehung)
  - (5) Atmosphäre in Bezug auf das Atelier (Atelier als besonderer Raum)

### Ankerbeispiele

1)

*»In dem Kurs herrscht immer eine total angenehme, arbeitssame Stimmung. Es wird sich locker unterhalten und aber gleichzeitig konzentriert gearbeitet.«*

*»Insgesamt finde ich es toll, wie eine immer euphorischere Arbeitsstimmung zu entstehen scheint.«*

(2)

*»Good Vibrations lagen in der Luft und Lara, die ein sehr fröhlicher und energievoller Mensch ist, hat das mit ihrer Performance verstärkt. Wir haben vier Takes gemacht. Danach war sie vollkommen fertig, verschwitzt und glücklich. Das hat Spaß gemacht!«*

*»Den Anfang habe ich weniger verbal, dafür mehr beispielbezogen gestaltet. Ich zog mir eine alte rosa Kinderstrumpfhose auf meinen Kopf und machte daraus, während die Kinder lachten und erstaunt schauten, eine Maske.«*

(3)

*»Besprechen/probieren gemeinsam Auf- und Abbau der Szenenbilder aus, starten dann die erste Probe – konzentrierte Arbeitsatmosphäre [...].«*

(4)

*»[...], wobei ich sagen muss, hätten wir nicht so ein gutes Verhältnis und so eine vertrauensvolle Situation, wäre es nicht so produktiv geworden.«*

(5)

*»Der Kurs fühlt sich inzwischen schon ganz heimisch im Atelier, so scheint es [...]. Sie kommen teilweise bereits 20 Minuten vor dem Klingeln herein (sprich 7:30 Uhr!) und setzen sich, Unterhaltungen. Sie nehmen die Plätze auf den Sesseln ein, oder stellen sich ihre Tische so, wie sie sie gerne hätten. Eine kleine, aber feine Veränderung zum Beginn des Projekts – da kamen sie nur auf meinen Zuspruch hin auf die Idee, dass sie sich ihren Platz im Raum suchen könnten, an dem sie am besten arbeiten könnten.«*

### 1.3 Beziehungsqualität

#### Leitfragen

Wie gestaltet sich aus der Künstlerperspektive der Bezug zu den Schülerinnen und Schülern? Welche Beziehungsmerkmale ergeben sich mit Künstlerinnen in Schule?

#### Definition

Die Kategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, inwiefern die Künstlerinnen in Hinblick auf die künstlerischen Unterrichtsprojekte darüber berichten, wie sich die Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern gestalten und welche Beziehungsmerkmale beschrieben werden (u. a. Vertrauen, Distanz etc.)

#### Theoretischer Hintergrund

Kommen Kunstschaffende an die Schule, so sind ihnen die Schülerinnen und Schüler zunächst unbekannt. Sie treten in den künstlerischen Angeboten in Kontakt mit den Lernenden und bauen im Rahmen der künstlerischen Prozesse verschiedene Beziehungen zu ihnen auf. Künstlerische Prozesse erfordern häufig dabei eine vertrauensvolle Beziehung und Wertschätzung. Eine wohlwollende Grundhaltung gegenüber den Schülern/innen ist von entscheidender Bedeutung für eine gelingende Zusammenarbeit. Hierzu zählt, die Schülerinnen und Schüler individuelle wahrzunehmen, sie zu versuchen zu verstehen und in ihren Belangen und Interessen ernst zu nehmen sowie Lernprobleme und Lernschwierigkeiten wahrzunehmen und zu besprechen (Dubs, 2009)

#### Kodierregeln

Hier werden alle Beziehungsaspekte zwischen den Künstlerinnen und den Schülerinnen und Schülern kodiert, u. a.:

- allgemeine Berichte zur Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern
- Künstlerin zeigt sich interessiert an den persönlichen Interessen und Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler (u.U. Doppelkodierung zu Schülerorientierung)
- Künstlerin als Ansprechpartnerin bei inhaltlichen Problemen/Situationen und Gespräche, in denen sich Schülerinnen und Schüler vertrauensvoll an Künstlerinnen wenden
- Situationen, in denen Künstlerinnen die Schülerinnen als Person in ihren Fähigkeiten und Begabungen besser kennenlernen können
- berichtete Wertschätzung der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Künstlerinnen sowie der Tätigkeiten im Atelier
- Sympathie/Antipathie gegenüber Schülerinnen und Schüler
- Auch Gegensätzliches wird kodiert.

**Ankerbeispiele**

(1)

»Es ist schön, wie sich die Beziehungen mit den Schülerinnen und Schülern aufbauen und persönlicher werden.«

(2)

»Sie wollte nichts machen und saß nur da. Die Lehrerin erzählte mir, dass sie denkt, alle würden ihr etwas Böses wollen [...], alle wäre Rassisten. Sie hatte Bauchschmerzen. Ich empfehl ihr, sich erstmal auszuruhen und redete etwas mit ihr. Sie erzählte mir, dass sie zeichnen eigentlich mag und ich fragte sie, was sie gern zeichnet.«

(3)

»Ein Mädchen kam zur mir, völlig ratlos und meinte, sie wisse überhaupt nicht, was sie machen, zeigen, performen soll.«

»Das singende Mädchen stand zum ersten Mal vor der Kamera und hat gesungen, obwohl sie sich das anfänglich nicht zugetraut hat. Gemeinsam haben wir ein Setting gefunden, in dem sie sich doch vor die Kamera mit ihrem Gesang und mit ihren Freundinnen getraut hat.«

(4)

»Ich lerne sie in solchen Situationen gut kennen. Sie gewinnen mehr Vertrauen und wir haben uns nach den Ferien für ein neues Projekt außerhalb des Unterrichts verabredet.«

(5)

»Es ist äußerst interessant, dass sie das so schätzen, weil ich sie, was die Kritik angeht, nicht schone.«

(6)

»Jochen ist echt prima dabei, er ist mir mittlerweile richtig ans Herz gewachsen.«

(7)

»Ich steckte die Gruppe von vier Mädchen in den Raum, gab ihnen eine Kamera, erklärte, auf was Sie achten müssten und schloss sie dort ein. Sie waren für sich allein. Meine Anwesenheit hat sie erstmal eingeschüchtert.«

## 1.4 Begleitung von Arbeits- und Gestaltungsprozessen

### Leitfrage

Wie wurden Arbeits- und Gestaltungsprozesse begleitet?

### Definition

Die Kategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, was die Künstlerinnen über das Begleiten der Arbeits- und Gestaltungsprozesse in den künstlerischen Unterrichtsprojekten beschreiben.

### Theoretischer Hintergrund

Künstlerische Unterrichtsprojekte bringen die Schülerinnen und Schüler in Aktion und ins selbstständige Tun. Künstlerische Projektformate im Unterricht regen insbesondere damit handlungsintegrierte Lernprozesse an (Adaption von arbeitsintegrierten Lernprozessen aus der Berufsbildung, Bauer et al., 2016). Dies sind Lernprozesse, die in Anlehnung an das Konzept des ästhetischen Lernens (BBK e.V., 2011; Berner, 2016) mit den Arbeits- und Gestaltungsprozessen eng verbunden sind und sich prozessbezogen im selbstständigen Arbeiten vollziehen. Selbstständiges Arbeiten und Lernen benötigt jedoch auch Begleitung. Lernbegleitung bzw. die Begleitung der Arbeits- und Gestaltungsprozesse ist daher sehr wichtig. Neben der gruppenbezogenen Begleitung kann die individualisierte Begleitung unterschieden werden, die sich auf die Begleitung von Gestaltungs- und Arbeitsprozessen einzelner Schülerinnen und Schüler bezieht. Lernbegleitung kann auch so weit gehen, dass die Künstlerinnen selbst in Aktion treten und die Schülerinnen und Schüler durch Mitmachen begleiten (Modelllernen). Lernbegleitung kann ermutigend und motivierend eingesetzt werden.

### Kodierregeln

Mit der Kategorie werden alle Textpassagen erfasst, die beschreiben, wie Gestaltung- und Lernprozesse, die mit der künstlerischen Projektarbeit verbunden sind, von den Künstlerinnen begleitet wurden. Hier zählt auch das Verständnis der Künstlerin, in welcher Rolle bzw. mit welcher Haltung sie im Atelier künstlerische Prozesse anleitet, durchführt, begleitet, führt etc. Kodiert wird auch, welche Methoden zum Einsatz kommen, um Arbeitsprozesse zu begleiten (z. B. Musik hören, Ruhe)

Beziehen sich einzelne Aussagen der Künstlerinnen auf direkte Arbeits-/Gestaltungsprozesse, oder darauf, dass Schülerinnen und Schüler bereits fertig sind, so werden diese zusätzlich bei «Feedback» oder «Umgang mit Heterogenität» kodiert (Feedback als Motivierung). Hier ist dann eine Doppelkodierung der entsprechenden Textstellen notwendig.

### Ankerbeispiele

(1)

*»Sie brauchen Führung, aber das dürfen sie kaum merken.«*

*»Man darf sie nicht allein lassen, sonst traut sich keiner etwas. Dann sind die Ergebnisse frustrierend und die Lust am Drehen, Gestalten, Spielen weg.«*



- »Was wichtig ist, ist die die Anfänge gut zu begleiten.«  
»An der Stelle musste ich selbst das machen, damit sie sehen, was ich meine.«  
»Es spornte sie an, dass ich dabei war und nicht locker ließ.«

(2)

- »Musik hören unterstützt hier sehr gut das Konzentrationsvermögen. Das versuche ich nächstes Mal einzuführen. Für alle.«

## 1.5 Zusammenarbeit mit der Lehrperson

### Leitfrage

Wie arbeiten die Künstlerinnen mit den Lehrpersonen zusammen?

### Definition

Die Kategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, inwiefern die Künstlerinnen mit den Lehrpersonen zusammengearbeitet haben.

### Theoretischer Hintergrund

Absprachen und die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen sind für die Arbeit von Kunstschaffende an Schulen von hoher Relevanz, um Inhalte der Angebote zum Unterricht hin abzustimmen. So kann eine bestmögliche Passung an die Schülervoraussetzungen gewährleistet werden sowie die Chancen auf innovatives Lern- und Entwicklungsprozesse bestmöglich genutzt werden (Preuss, 2011). Für eine optimale Zusammenarbeit sind zudem zwischen Kunstschaffenden und Lehrpersonen ihr Rollenverständnis und Erwartungen zu klären (Hangartner, 2015). Gute künstlerische Bildung gründet sich insbesondere auf eine gute Zusammenarbeit von Lehrern und Künstlern bzw. Schulen, Lehrpersonen und Künstlern (Bamford, 2010). Ein Artist-in-Residence-Programm an Schulen erfordert es, dass Lehrpersonen und Kunstschaffenden gemeinsam ins Gespräch kommen und von beiden Seiten zusammenarbeiten wollen. Daher ist auch die Erwartungshaltung von Künstlern/innen sowie Lehrpersonen von hoher Relevanz.

### Kodierregeln

Die Kategorie erfasst alle Textstellen, die sich auf die direkte Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen beziehen. Auch Textstellen in den Reflexionsberichten, die über den Kontakt mit Lehrpersonen berichten, werden hier erfasst.

Auch Gegensätzliches wird kodiert.

### Ankerbeispiele

(1)

- »Seine Konzentrationsspanne ist leider (wie die Lehrperson mir auch erzählte) sehr gering.«

(2)

*»Es wäre gut für uns, wenn wir vorher von den Lehrern erfahren, wer Autist ist oder besonders auffällig. So wissen wir Bescheid und können schneller auf die Schüler reagieren.«*

## 1.6 Umgang mit Heterogenität

### Leitfrage

Wie gingen die Künstlerinnen mit den unterschiedlichen Lernbedingungen, Begabungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler um?

### Definition

Die Kategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, inwiefern die Künstlerinnen über ihren Umgang mit unterschiedlichen Lernbedingungen, Begabungen und Fähigkeiten/Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler berichten.

### Theoretischer Hintergrund

Das Arbeiten in der Schule erfordert immer auch einen guten Umgang mit den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (= Heterogenität) zu haben, die in Schulklassen zwar ähnlich alt sind, jedoch unterschiedliche körperliche und soziale Bedingungen mitbringen, verschiedene Interessen und Begabungen haben und sich zudem auch in ihren kognitiven Voraussetzungen sehr unterscheiden können (Bohl, 2017; Kirchner, 2006). Dies wirkt sich insgesamt auf das Schülerhandeln aus u. a. in der Mitarbeit, in den Beiträgen, im Arbeitstempo oder aber auch in der Motivation, die sie den Angeboten gegenüber zeigen. Künstlerische Bildung ist gefordert, die Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen Voraussetzungen aufzunehmen und mit diesen umzugehen (Buschkühle, 2009).

### Kodierregeln

Mit der Kategorie werden Textpassagen erfasst, in denen die Künstlerinnen über unterschiedliche Bedingungen der Schülerinnen und Schüler berichten, wie sie mit diesen umgegangen sind und welche Herausforderungen für sie damit verbunden waren. Damit verbunden sind auch Differenzierungsangebote für einzelne Schülerinnen und Schüler. Auch Gegensätzliches wird kodiert.

### Ankerbeispiele

*»Die Schülerinnen und Schüler sind zumeist auf unterschiedlichem Arbeitsstand. Einige sind sehr fix, andere brauchen einfach deutlich länger Zeit, weshalb ich am Stundenanfang immer eine relativ breit gefasste Einführung gebe, was nun als nächstes passiert, was allgemeine Auffälligkeiten waren usw., um dann in Einzelgesprächen vertiefend die nächsten Schritte zu erläutern.«*

*»Einem Jungen, der besonders früh fertig war und sehr gut Klavier spielt, habe ich empfohlen, zu den jeweiligen Farben Komponisten zu suchen, die seiner Meinung nach zu den Farben passten: Schwarz war Bach, Rot Beethoven, Blau Schumann, Gelb war Mozart!«*

*»Die Bildentwicklung mit den Kleineren geschieht natürlich auf noch anderem Level als mit den Größeren.«*

## 1.7 Schülerorientierung

### Leitfrage

Wie beziehen die Künstlerinnen Interessen, Erfahrungen, Vorwissen und die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in die künstlerischen Angebote mit ein?

### Definition

Die Kategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, inwiefern die Künstlerinnen in den künstlerischen Unterrichtsprojekten Interessen, Erfahrungen und das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler einbeziehen und diese an der Lebenswelt der Jugendlichen ausrichten.

### Theoretischer Hintergrund

Künstlerische Angebote sollten an der Lebenswelt, an den Interessen, Präferenzen und am Vorwissen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sein. Dies ist ein zentraler Aspekt, wenn künstlerische Angebote mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt werden. Kunstschaffende müssen sich daher mit den Bedingungen der Teilnehmenden auseinandersetzen bzw. auf diese in den Angeboten reagieren (BBK e.V., 2011). Schülerorientierung ist im schulischen (Kunst-)Unterricht ein wichtiges Merkmal, wenn es darum geht, Angebote für die Schülerinnen und Schüler bestmöglich zu gestalten (Berner, 2016; Helmke, 2015). Ebenso ist dies aber auch für die Qualität künstlerischer Angebote an Schulen relevant (Bamford, 2010; Imms, Jeanneret & Stevens-Ballenger, 2011). Künstlerische Prozesse erfordern häufig ein sehr personenbezogenes, selbstbestimmtes Arbeiten. Die Schülerinnen und Schüler in ihrer Person ernst zu nehmen und sich auf sie einzulassen, ist eine weitere Facette von schülerorientierter Angebotsgestaltung (Meyer, 2004). Hierzu zählt auch, die Schülerinnen und Schüler in die Planung und Durchführung mit einzubeziehen (z. B. Einbezug der eigenen Ideen der Schülerinnen und Schüler, Mitentscheidung bei Themen/Inhalte/Techniken).

### Kodierregel

Erfasst werden alle Textpassagen, die sich auf eine schülerorientierte Gestaltung und Durchführung der Projekte beziehen, nicht auf den Umgang mit einzelnen Schülerinnen und Schülern. Daher keine Doppelkodierungen mit «Beziehung» möglich.

Auch Gegensätzliches wird kodiert.

## Ankerbeispiele

(1)

»Sie haben tolle Ideen, aber noch wenig Erfahrung mit der Umsetzung. Da dürfen sie nicht allein gelassen werden.«

»Wie während der gesamten Arbeit an der Karte soll auch der Maßstab ein persönlicher sein. Zwar habe ich bereits ein Vorhaben und könnte so das weitere Vorhaben lenken, doch möchte ich zunächst in einer Gruppendiskussion sammeln, was die Schülerinnen und Schüler sich vorstellen, wie wir nun einen adäquaten Maßstab herstellen könnten.«

»Ich betone steht, dass wir Aufnahmen wiederholen können und zwar so lange, bis die Schülerinnen und Schüler zufrieden sind. Auch wenn jemand nur mir und der Lehrerin sein Video zeigen möchte, ist es auch in Ordnung. Das ist ein sensibler Bereich und ich möchte zwar, dass sie etwas Neues probieren, aber ich möchte sie nicht zur Schau stellen, außer sie wollen das selbst.«

»WAS genau sie malen, möchte ich nicht festlegen.«

»Ich möchte, dass sie auch ihre Ideen ausleben können. Es war interessant zu sehen, dass alle Mädchengruppen ihre Gefäße mehr oder weniger mit kleinen Blumen, Bienen, Brezeln dekoriert haben. Zu der Schlichtheit musste noch etwas Dekoratives, denn so pur wäre es nicht so schön (für die Schülerinnen).«

## 1.8 Einbezug von Kunst

### Leitfragen

Wie wird die Anbindung an Kunst/eigene Kunst umgesetzt? Wie werden authentische künstlerische Prozesse geschaffen?

### Definition

Die Kategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, wie die Künstlerinnen eine authentische Anbindung an die eigene Kunst bzw. Bildende Kunst bzw. authentische künstlerische Prozesse gestalten.

### Theoretischer Hintergrund

Künstlerische Bildung an Schulen (und im außerschulischen Bereich) steht in engem Zusammenhang mit der eigenen künstlerischen Praxis der Künstlerinnen und Künstler. «Das eigene, im Verlauf der künstlerischen Praxis erworbene Berufs- und Handlungswissen ist Basis der individuellen Kunstvermittlung» (BBK e.V., 2011). Darüber hinaus geht es auch darum, bei den Schülerinnen und Schülern ein Verständnis davon zu entwickeln, was Kunst ist und sein kann. Hier ist neben der eigenen künstlerischen Position ein Bezug zur Bildenden Kunst relevant.

### Kodierregeln

Mit der Kategorie werden alle Textpassagen erfasst, in denen die Künstlerinnen einen Bezug zu ihrer eigenen künstlerischen Praxis herstellen. Auch kodiert wird, wenn sich die Künstlerinnen auf die Kunst/Bildende Kunst (also nicht unbedingt ihre eigene Kunst) beziehen bzw. selbst künstlerisch tätig werden im Rahmen der künstlerischen Prozesse (eine Arbeit entsteht dann nur gemeinsam/Einbezug der Schülerinnen und Schüler in authentische künstlerische Prozesse).

Es werden auch Textpassagen kodiert, in denen die Künstlerinnen darauf abzielen, ein Verständnis von Kunst zu generieren.

Kodiert wird auch Gegensätzliches zur Kategorie

### Ankerbeispiele

(1)

*»Ich zeige den Kindern Holzdrucke, die ich angefertigt habe und einige Beispiele von Street-Artists in unterschiedlichsten Formaten.«*

*«Ich versuche sie per Green-Blue-Box mit ihren Bildern zu verbinden (im Schnitt erst wohl gemerkt).«*

(2)

*»[...] und sich auch immer noch einmal ins Gedächtnis zu rufen, wie ein Film bzw. ein Theaterstück denn überhaupt funktioniert! Dass es lebt durch den Wechsel von Größen, Räumlichkeiten, Szenerien, Szenenwechsel, Bewegung, Stillstand usw.«*

(3)

*»Ich habe ihnen auch gesagt: Heute geht es weniger um Kunst und mehr um Farberforschung. Ihr seid Farbforscher und Erfinder und versucht, möglichst genau die Farbe eurer Gegenstände zu mischen.«*

## 1.9 Intendiertes Handeln

### Leitfrage

Inwiefern gehen die Künstlerinnen in der Durchführung der Projekte intendiert vor?

### Definition

Die Kategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, inwiefern die Künstlerinnen intendiert in der Durchführung der künstlerischen Unterrichtsprojekte vorgehen.

### Theoretischer Hintergrund

Die Durchführung des künstlerischen Angebots bzw. das damit verbundene Vorgehen zielen auf einen Erkenntnismoment. Dabei muss den Schülerinnen und Schülern nicht unbedingt von Beginn an klar sein, warum sie etwas tun (BBK e.V., 2011). Erst die Auflösung

im Nachhinein ist relevant, dass am Ende die Schülerinnen und Schüler selbst zu einem stimmigen Abschluss gelangen. Hierfür ist es jedoch wichtig, dass dies den durchführenden Kunstschaffenden klar ist, was sie erzielen möchten (Ziele) und wie sie dies erreichen (Inhalt, Methode, Medien; Berner, 2016; Helmke, 2015). Ein Abweisen von der eigentlichen Planung kann dann auch für ein intendiertes Handeln von Bedeutung sein.

### **Kodierregeln**

Mit der Kategorie werden alle Textpassagen erfasst, in denen die Künstlerinnen über ein absichtliches Vorgehen berichten. Hierzu zählt insbesondere auch ein intendierter Ablauf der Durchführung. Damit können auch Lernziele verbunden sein, die gesondert kodiert werden. Kodiert wird auch Gegensätzliches zur Kategorie. Es werden auch Textpassagen kodiert, die zeigen, dass kein intendierter Methodischer Gang vorhanden ist (z. B. Plötzliche Benotung, die zuvor nicht einbezogen wurde)

Keine parallele Kodierung mit 8.1 und 8.2 zulässig

### **Ankerbeispiele**

(1)

*»Gleichzeitig hätte ich am liebsten, dass das ganze Projekt nicht über das offene Kommunizieren von diesem, meinem Anliegen eingeleitet und gefärbt wird, sondern dass sich diesbezügliche Erkenntnis während der Arbeit unterbewusst einstellen und dass sie erst später, vielleicht in der Reflexion, vielleicht in einzelnen Werken präsent werden.«*

## **1.9.1 Irritation**

### **Leitfrage**

Inwiefern werden zunächst irritierende Momente als Vermittlungsmomente künstlerischer Prozesse einbezogen?

### **Definition**

Die Subkategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, inwiefern die Künstlerinnen über irritierende Momente in den künstlerischen Unterrichtsprojekten berichten.

### **Theoretischer Hintergrund**

Kunst und künstlerische Prozesse erzeugen Resonanz und können Differenzen und Irritationen zum bisherigen Erfahrungs- und Vorstellungshorizont erzeugen. In der künstlerischen Bildung stellen bewusst inszenierte Irritationen, Verunsicherungen und Widersprüche bildungswirksame Momente in den künstlerischen Prozessen dar. Irritationen und Differenz erleben haben eine grundlegende Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse, insbesondere in Hinblick auf ästhetische Erfahrungsmomente (Combe & Gebhardt, 2009; Hoffarth, Klingler & Plößer, 2013; Rittelmeyer, 2016).

### Kodierregeln

Mit der Subkategorie werden alle Teststellen kodiert, die sich auf irritierende Momente beziehen, die von den Künstlerinnen intendiert zur Vermittlung einbezogen oder inszeniert werden.

### Ankerbeispiele

*»Als sie die Karte ›in ausgedachter Sprache‹ gelesen haben, waren sie verwirrt. Was bedeutet in ›ausgedachter Sprache‹? Wie sollen sie die Sprache ausdenken. Hier habe ich einfach angefangen mit denen in einer improvisierten, ausgedachten Sprache zu sprechen. Sie mussten lachen.«*

*»Wir werden Gefäße, Teller und Vasen machen, die jedoch das Gewohnte sprengen sollen. Mit ›das Gewohnte‹ meine ich hier nicht unsere Seh- und Alltagsgewohnheiten, sondern den Umgang mit dem Tonvolumen.«*

*»Ich stoppe die Zeit, nach anfänglicher Verwirrung und unsicherem Ansehen des Materials beginnen sie. Es dauert einige Zeit, aber als ich sie ein wenig anstachele, indem ich auf die Zeit verweise und darauf hinweise, dass das Material IHRES ist und es nur dem Zweck dient, eine Skulptur herzustellen, scheinen sie in eine aktivere Rolle zu verfallen, fangen an sich mehr zu trauen.«*

## 1.8.2 Abweichen und Umdenken

### Leitfragen

Inwiefern weichen die Künstlerinnen von ihrer eigentlichen Planung ab? Aus welchen Gründen? Wie zeigt sie das?

### Definition

Die Subkategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, inwiefern die Künstlerinnen von ihrer eigentlichen Planung abweichen und was sie hierüber berichten.

### Theoretischer Hintergrund

Das Abweichen von der eigentlichen Planung kann dann notwendig werden, wenn es darum geht, in den künstlerischen Prozessen Stärken und Chancen wahrzunehmen oder aber mehr auf die Schülerinnen und Schüler und ihre Voraussetzungen, Interesse etc. eingehen zu können (Helmke, 2015).

### Kodierregeln

Mit der Subkategorie werden alle Textstellen kodiert, die eine Änderung von der eigentlichen Planung berichten/thematisieren. Dies kann bewusst intendiert sein, oder sich in der Durchführung ergeben, worauf die Künstlerin reagiert.

Es wird auch Gegensätzliches kodiert, wenn die Künstlerinnen berichten, dass sich nicht abweichen wollten oder Ähnliches.

## Ankerbeispiele

(1)

*»Sie wird in dieser Stunde heute fertig und als wir vor ihrer Schablone stehen, die jetzt bereit wäre zum Sprayen und sie betrachten, kommt mir der Einfall, diese in diesem Zustand zunächst noch einmal einfach umzudrehen und zu kopieren. Im Grunde allzu simpel, doch die Kopie von weißem Cut-Out auf schwarzem Grund begeistert mich total und nachdem der richtige Kontrast eingestellt ist und ich das Werk auf schickem Papier kopiere und aufhänge, um den Schülern das erste »Ergebnis« zu zeigen, staunen sie selber total.«*

*»In den letzten Stunden ist der Gedanke gewachsen, dass wir aus all den einzelnen Werken ein gemeinsames großes Werk entstehen lassen wollen.«*

## 1.10 Aktivierung

### 1.10.1 Anregen und Vertiefen

#### Leitfragenn

Wie haben die Künstlerinnen die Schülerinnen und Schüler zum Denken aktiviert? Wie haben die Künstlerinnen künstlerische Denkweisen angeregt? Inwiefern haben die Künstlerinnen eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten angeregt?

#### Definition

Die Subkategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, inwiefern die Künstlerinnen darüber berichten, Denkprozesse in der künstlerischen Auseinandersetzung bzw. künstlerische Denk- und Handlungsweisen bei den Schülerinnen und Schülern angeregt zu haben.

#### Theoretischer Hintergrund

Eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten der künstlerischen Angebote ist für den künstlerischen Prozess wichtig. Sich mit der Materie auseinanderzusetzen, mit der man künstlerisch arbeitet, ist von entscheidender Bedeutung für die künstlerische Qualität. Daher kommt - wie auch im Unterricht - der Anregung von Denkprozessen eine hohe Bedeutung zu (Berner & Schmidt, 2016; Helmke, 2015). In der aktiven künstlerischen Auseinandersetzung ist das bildnerische Denken auch mit bildnerischem Handeln verbunden.

#### Kodierregeln

Mit der Subkategorie werden alle Textstellen erfasst, in denen die Künstlerinnen von einer vertieften Auseinandersetzung mit den Inhalten der künstlerischen Angebote berichten. Auch Gegensätzliches wird kodiert, wenn die Künstlerinnen explizit darauf hinweisen. Dann geht es ausschliesslich um Verhaltensaktivierung.



## Ankerbeispiele

(1)

»Mein Ziel ist es aber zunächst, die Jugendlichen ein wenig mehr ins DENKEN in dieser Hinsicht zu bekommen, ich möchte nicht direkt und einfach nur ein Selbstporträt mit ihnen machen, was gut aussieht. Zunächst einmal möchte ich mit ihnen auf eine Gedankenreise gehen bezüglich des Selbst und des Ichs im Jetzt. In ihrer Welt.«

»Wieder haben wir uns mit Farbe und dem Mischen beschäftigt. Diesmal war der Ursprung für unsere Erkundung verbal-kognitiv.«

«Denn allein dieses Nachdenken und Bewegen, das Umkreisen und Annähern der Orte in den Gedanken der Schüler setzt eine aktive geistige Auseinandersetzung voraus!«

(2)

»Die Schüler sollten erst mal ins Tun kommen, ohne zu verkopft an die Sache ran zu gehen. Daher sollten sie erstmal einfach los malen.«

### 1.10.2 Sinnlich-ästhetisches Erleben ermöglichen

#### Leitfrage

Wie haben die Künstlerinnen zum sinnlich-ästhetischen Erleben angeregt?

#### Definition

Die Subkategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, inwiefern die Künstlerinnen darüber berichten, sinnlich-ästhetisches Erleben bei den Schülerinnen und Schülern angeregt zu haben.

#### Theoretischer Hintergrund

Sinnlich-ästhetisches Erleben zu ermöglichen ist für die Kunst ein zentrales Wesensmerkmal. Kunst wird grundsätzlich erst erfahrbar durch sinnlich-ästhetisches Erleben. Damit ist aber nicht nur das Schöne zu verstehen, sondern auch das Verstörende, Irritierende, Destruktive, Unbequeme. Sinnlich-affektive Qualitäten spielen hier ebenso eine Rolle wie leib-sinnliche Wahrnehmungen (Berner, 2016; Duncker, 1999).

#### Kodierregeln

Mit der Subkategorie werden alle Textstellen erfasst, in denen darüber berichtet wird, wie sinnlich-affektive Qualitäten sowie leib-sinnliche Wahrnehmung angeregt werden. Auch Gegensätzliches wird kodiert, wenn die Künstlerinnen explizit darauf hinweisen.

## Ankerbeispiele

(1)

*»Aus dem Kopf (ohne jegliche Smartphonefotos) sollen sie einen Ort, einen Raum, ein Gebäude aus der Erinnerung modellieren, der bzw. das sie emotional bewegt hat. Daraus wollen wir am Ende des Tages eine emotional und subjektiv »gefärbte« Stadt Wuppertal aufbauen.«*

*»Andererseits muss die Geschichte erfunden werden. Aus den Gesichtsausdrücken werden die Stimmungen der Protagonisten abgelesen und gedeutet. Daraus werden Schlüsse für die weitere Handlung gezogen.«*

*»Ich möchte, dass die ins tun kommen, richtig sich körperlich auspowern können.«*

*»Im Überformat spüren sie ihre eigene Grösse und ihren Standpunkt.«*

(2)

*»Die Schüler sind manchmal sehr gefühlsbeladen, da muss man sie wegbringen, das führt nur zu platten Aussagen.«*

### 1.10.3 Aktivieren, Experimentieren und Erforschen

#### Leitfrage

Inwiefern haben die Künstlerinnen zum forschenden, experimentellen und spielerischen Arbeiten angeregt?

#### Definition

Die Subkategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, inwiefern die Künstlerinnen darüber berichten, zum forschenden, experimentellen und spielerischen Arbeiten angeregt zu haben.

#### Theoretischer Hintergrund

Künstlerische Prozesse sind nicht linear, sondern vielschichtig und verlaufen oftmals zirkulär. Diese können anhand forschende, experimentelle Verfahren unterstützt werden (Michl, 2009; Reuter, 2007). Eine spielerische Herangehensweise kann zudem den freien und offenen Umgang mit Materialien und Themen fördern (Kirchner, 2009).

#### Kodierregeln

Mit der Subkategorie werden alle Textstellen erfasst, in denen die Künstlerinnen über forschende, experimentelle oder spielerische Methoden/Zugänge in ihrer Vermittlungspraxis berichten, um die Schülerinnen und Schüler zu aktivieren.

Auch Gegensätzliches wird kodiert, wenn die Künstlerinnen explizit darauf hinweisen.

## Ankerbeispiele

(1)

*»Ich glaube es ist manchmal aber an dieser Stelle auch einfach wichtig, ihnen nicht wirklich Vorgaben zu machen, sondern sie erst einmal selber am Papier austesten zu lassen.«*

*»Sie sollten ihre jeweilige Farbe großflächig benutzen, aber als Forscher sollen sie alle möglichen Gelb-, Rot-, Blau- und Grautöne erfinden.«*

### 1.10.4 Anregung kooperativen Arbeitens

#### Leitfrage

Inwiefern wurde von den Künstlerinnen kooperatives Arbeiten einbezogen?

#### Definition

Die Subkategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, inwiefern die Künstlerinnen darüber berichten, zum kooperativen Arbeiten angeregt zu haben.

#### Theoretischer Hintergrund

Kooperative Arbeitsformen (Gemeinschaftsarbeit, sich miteinander austauschen, Partnerarbeit, Gruppenarbeit etc.) dienen dem gegenseitigen Austausch von Erfahrungen und der gegenseitigen Hilfe. Neben einer eingehenden vertieften individuellen Auseinandersetzung mit den Inhalten, regt der gemeinsame Austausch zu einem vertieften Nach- und Weiterdenken an (Hasselhorn & Gold, 2009; Sowa, 2015; Berner & Schmidt, 2016).

#### Kodierregeln

Mit der Subkategorie wird erfasst, inwiefern die Künstlerinnen darüber berichten, zu kooperativem Arbeiten angeregt zu haben.

Auch Gegensätzliches wird kodiert, wenn die Künstlerinnen explizit darauf hinweisen.

## Ankerbeispiele

(1)

*»Zwar sind alle an unterschiedlichen Punkten des Prozesses, doch sie helfen sich untereinander gut weiter, lernen voneinander [...].«*

*»Es ist echt das Wichtigste sie direkt in ein Gruppengespräch zu bringen – sie müssen sich darüber austauschen, was sie gehört haben, wer ist dabei, wer spielt weshalb eine Rolle usw. [...].«*

*»Es sollte nicht jeder für sich ein Gefäß modellieren, sondern pro Gruppe nur eins, aber dafür sehr groß.«*

(2)

*»Die sollten aber erst mal für sich arbeiten, selbst sich mit dem Thema beschäftigen.«*

### 1.10.5 Feedback

#### Leitfrage

Wann und wie gaben die Künstlerinnen Rückmeldungen zu Gestaltungs- und Arbeitsprozessen?

#### Definition

Mit Feedback werden sämtliche Rückmeldungen zu Arbeitsprozessen/-ergebnissen verstanden. Die Subkategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, was die Künstlerinnen von Feedback, also Rückmeldungen zu Arbeitsprozessen und/oder -ergebnissen berichten.

#### Theoretischer Hintergrund

Rückmeldungen sind in Arbeits- und Gestaltungsprozessen für das Lernen von entscheidender Bedeutung (Berner, 2016; Kirchner & Kirschenmann, 2015; Hattie & Timperley, 2007). In den Angeboten geben die Künstlerinnen unterschiedlich Rückmeldung. Ob einzelnen Schülerinnen und Schülern, Schülergruppen oder den Schulklassen gesamt, ob sie über die stattgefundenen Arbeitsprozesse sprechen oder einzelne Prozessabschnitte oder gestaltete Arbeiten besprechen, dies zählt alles zur Rückmeldung. Rückmeldungen können daher innerhalb von und zwischen Arbeitsprozessen liegen, aber auch am Ende den Arbeitsprozess reflektieren (Seydel, 2012). Rückmeldungen können zudem ermutigend und motivierend eingesetzt werden.

#### Kodierregeln

Mit der Subkategorie wird das Feedback der Künstlerinnen erfasst, also alle Textpassagen, die sich auf Rückmeldungen direkt zum Arbeitsprozess sowie auf Hinweise und Hilfestellungen zum Arbeitsprozess oder zu Arbeitsergebnissen beziehen.

Rückmeldungen können auch motivieren und ermutigen. Hier beziehen sich die Rückmeldungen entweder auf einzelne Schülerinnen und Schüler oder ganze Schülergruppen, aber immer auf direkte Arbeitsprozesse.

Die Begleitung von Arbeitsprozessen beinhaltet auch Rückmeldephasen. Daher sind hier Doppelkodierungen mit «Begleitung von Arbeitsprozessen» zu erwarten.

Auch der «Umgang mit Heterogenität» bedingt, dass Rückmeldungen gegeben werden. Auch hier können daher Doppelkodierungen auftreten.

Die Kategorie bezieht sich ausschliesslich auf das Feedback der Künstlerinnen an die Schülerinnen und Schüler. Schülerfeedback ist aus den Reflexionsberichten nicht klar ersichtlich bzw. wird nur vereinzelt wiedergegeben.

#### Ankerbeispiele

(1)

*»Einer von ihnen, ein ganz zarter Junge, kümmerte sich um die Puppe. Als er sie beim vierten Versuch fertig ausgeschnitten und aufgeklebt hatte, lobte ich ihn und er strahlte mich überglücklich an.«*

*»Wir besprechen ihre Ideen, ihre Geschichten. Sie spielen es vor der Kamera. Ich übe Kritik. Wir suchen zusammen nach neuen Ideen und Ansätzen.«*

*»Auf jeden Fall benötigen sie in vielerlei Hinsicht Hilfestellung – manchmal sind es nur kleine Hinweise, manchmal spreche ich mit ihnen lange über die Frage nach kompositorischer Anordnung.«*

*»Die Zeit reichte nicht aus für eine Besprechung. Aber tatsächlich finde ich ist das an diese Stelle der passendere Abschluss für diese Stunde – die Besprechung und Reflexion soll in der kommenden Woche in einer Einzelstunde stattfinden.«*

## **2. Ziele**

### **2.1 Künstlerische Kompetenzen**

#### **2.1.1 Künstlerische Fertigkeiten und Techniken**

##### **Leitfrage**

Auf welche künstlerische Fertigkeiten und Techniken zielten die Künstlerinnen in ihrer Vermittlungsarbeit ab?

##### **Definition**

Die Subkategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, auf welche künstlerischen Fertigkeiten und Techniken die Künstlerinnen in den künstlerischen Angeboten fokussierten und abzielten. Hierunter fallen alle kunstbezogenen Fertigkeiten und Techniken, die sich auf künstlerische Produktion (z. B. Zeichnen, Malen, Drucken, Filmen, Fotografieren, performative Verfahren) beziehen

##### **Theoretischer Hintergrund**

Zeichnen, Malen und Werken sind im Rahmen der Bildenden Kunst grundständige Inhalte künstlerischer Bildung (Bamford, 2010). Künstlerische Bildung kann sehr unterschiedlich umgesetzt werden und verändert sich zunehmend mit der gleichzeitigen Erweiterung des zeitgenössischen Kunstverständnisses (z. B. performative Kunst, Aktionskunst). Aber auch die sogenannten Neuen Medien und der künstlerische Umgang mit diesen werden hier einbezogen (u. a. Film, Fotografie, digitale Kunst).

Künstlerische Fertigkeiten und Techniken – oftmals auch als handwerkliche oder künstlerische Fähigkeiten bezeichnet – können als einen zentralen fachimmanenten Kompetenzbereich oder als innerfachliche Wirkungen für die Planung und Durchführung künstlerischer Bildungsangebote formuliert werden (BBK e.V., 2011; Rittelmeyer, 2016).

### **Kodierregeln**

Kodiert werden alle Textstellen, in denen es auf die Vermittlung künstlerische Fertigkeiten und Techniken geht. Oftmals ist dies mit Inhalten oder gar Aufgaben der künstlerischen Unterrichtsprojekte verbunden.

Kodiert werden auch mit künstlerischen Tätigkeiten in Zusammenhang stehende Kompetenzen, wenn diese direkt mit benannt werden

### **Ankerbeispiele**

(1)

*»Der Ausgangspunkt war heute das Zeichnen. Es ging um Porträts, das Blindzeichnen.«*

*»Die Schülerinnen und Schüler erfahren so, welche Arbeitsprozesse und Aufgaben sich hinter Filmdreharbeiten befinden.«*

(2)

*»Das Zeichnen ist immer eine schwierige Angelegenheit, die auch Geduld und Ausdauer abverlangt.«*

## **2.1.2 Fantasie und Vorstellungstätigkeit**

### **Leitfrage**

Inwiefern zielen die Künstlerinnen in den durchgeführten künstlerischen Angeboten auf Vorstellungsbildung?

### **Definition**

Die Subkategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, inwiefern das Vorstellungsvermögen der Schülerinnen und Schüler Gegenstand der künstlerischen Angebote ist und inwiefern und in welchem Zusammenhang darauf von den Künstlerinnen hingewiesen wurde.

### **Theoretischer Hintergrund**

Vorstellungstätigkeit wird häufig in Zusammenhang mit künstlerischen Prozessen angeführt – auch häufig als Einbildungskraft (Buschkühle, 2010) bezeichnet. Gemeint ist hier, dass Gestaltungsideen zunächst in der Vorstellung entstehen und sich direkt auf die künstlerische Umsetzung auswirken, da diese mitentscheidend dafür sind, wie und was wir gestalten/künstlerisch darstellen. Vorstellungen sind dabei sehr eng mit der sinnlichen Wahrnehmung sowie mit Gefühlen und Erinnerungen verbunden (Kosslyn, 1999). Dabei verändert sich die Vorstellungswelt im produktiven Tun, da auch die Gedankenwelt auf das, was die Person sieht, reagiert und sich weiterentwickelt (Nürnberger, 2006, Glaser-Henzer, 2010; Sowa, 2012).

### Kodierregeln

Hier werden alle Textstellen kodiert, die sich direkt auf die (visuelle) Vorstellungstätigkeit der Schülerinnen und Schüler und deren Manifestation beziehen, d.h., inwiefern das, was vorgestellt wird in künstlerischen Prozessen dargestellt und mitgeteilt wird.

Nicht kodiert werden Textstellen, die sich auf ein Erklären beziehen (z. B. «Ich habe den beiden am Anfang ein paar meiner Videos gezeigt, damit sie sich die Aufgabe besser vorstellen können»). Dann geht es nicht um die Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler, sondern mehr um ein Verständnis (wie hier im Beispiel ein Verständnis für die Aufgabe).

Textstellen, die «vorstellen» im Rahmen des «Vorstellens» der Künstlerinnen und KLAUS in der Schule» verwenden, werden ebenfalls nicht kodiert (z. B. «Heute haben wir uns im Lehrerkollegium vorgestellt»).

### Ankerbeispiele

(1)

*»Die Räume, die sie im Kopf entwickelt, wollen wir bei dem Porträt versuchen wiederzugeben, [...]«*

*»Sie soll ein Teil der Geschichte werden. Wir einigten uns, dass sie ihre Bilder, die sie im Kopf zu den Geschichten generiert, aufzuzeichnen versucht oder nach geeigneten Fotos im Netz sucht.«*

*»Die Zeichnung war abstrakt, jedoch mit vielen Bildern, die wir im Kopf verbunden hatten.«*

*»Denn allein dieses Nachdenken und Bewegen, das Umkreisen und Annähern der Orte in den Gedanken der Schülerinnen und Schüler setzt eine aktive geistige Auseinandersetzung voraus!«*

## 2.1.3 Verständnis für Kunst

### Leitfrage

Inwiefern wird ein Verständnis von Kunst, also was Kunst ist und sein kann, bei den Schülerinnen und Schülern entwickelt?

### Definition

Die Subkategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, inwiefern die Künstlerinnen in den künstlerischen Angeboten ein authentisches Verständnis von der Kunst bzw. des künstlerischen Prozesses und Arbeitens generieren bzw. dies fokussieren.

### Theoretischer Hintergrund

Obwohl an vielen Stellen immer wieder die Wirkung künstlerischer und/oder kultureller Bildung auf überfachliche Kompetenzen betont wird (zsf. Bamford, 2010), so ist und bleibt ein Kern und die Stärke künstlerischer Bildung, bei den Heranwachsenden ein authentisches Verständnis von Kunst zu vermitteln (u. a. Schulz, 2003; Regel, 2004). Kunstschaffende an

Schulen können daher neben den verankerten schulischen Angeboten (u. a. Unterricht in den künstlerischen Fächern) massgeblich zu einem authentischen Verständnis von künstlerischer Arbeit und von Kunst als Prozess beitragen (Kirschenmann & Lutz-Sterzenbach, 2011; Klinkner, 2011). Dabei dürften zudem insbesondere das Zusammenspiel von Produktion und Rezeption grundlegende Haltungen gegenüber Kunst entwickeln (Schulz, 2003).

### **Kodierregeln**

Kodiert werden alle Textstellen, die sich auf die Vermittlung eines authentischen Verständnisses von Kunst beziehen. Die Künstlerinnen berichten von Verständnisprozessen in Bezug auf Kunst/künstlerischer Arbeit, die im Rahmen der künstlerischen Unterrichtsprojekte angestossen wurden.

Auch Gegensätzliches wird kodiert.

Nicht kodiert werden Textstellen, die vermeintlich hypothetisch ein fehlendes Verständnis thematisieren.

### **Ankerbeispiele**

(1)

*»Die Ebene der Sprachlichkeit hat natürlich zum einen den Schwierigkeitsgrad deutlich erhöht, zum anderen war es wirklich interessant zu beobachten, wie die Schülerinnen und Schüler, die sich teilweise komplett fremd waren über unser Spiel, in einen intensiven Austausch über Sprache, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten, Kunst und ihre Inhalte gelangten.«*

*»Sie sagen, dass die Zeit im Atelier ihnen bis zu diesem Zeitpunkt bereits einen neuen Blick auf das, was und wie Kunst sein kann, beschert hat.«*

*»[...] wollten wir ihn etwas Neues und Freies anbieten, in dem sie das künstlerische Handeln neu erleben und entdecken.«*

(2)

*»Immer wieder betonte ich, dass wir heute hier nicht an einer künstlerischen Darbietungen interessiert sind, sondern nur an reiner Beobachtung.«*

## **2.1.4 Freude an der Auseinandersetzung mit Kunst**

### **Leitfrage**

Inwiefern wird Freude und Spass an der künstlerischen Auseinandersetzung thematisiert?

### **Definition**

Die Subkategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, inwiefern die Künstlerinnen mit der künstlerischen Arbeit in den Unterrichtsprojekten auch Freude und Spass an der Kunst thematisieren.



### Theoretischer Hintergrund

Motivational-volitionale Komponenten, wie u. a. Interesse, Freude und Spass, können das Verhalten der Schülerinnen und Schüler, das Lernen sowie deren Mitarbeit beeinflussen (u. a. Hasselhorn, 2007; Weinert, 1997). Dies kann für arbeitsintegriertes Lernen – wie ästhetisches Lernen bzw. Lernen in und durch künstlerisches Tun – übertragen werden.

### Kodierregeln

Kodiert werden alle Textstellen, in denen die Künstlerinnen im Rahmen der künstlerischen Klassenangebote über Freude, Spass und Lust an der Kunst seitens der Schülerinnen und Schüler berichten.

Auch Gegensätzliches wird kodiert.

Textstellen, in denen die Künstlerinnen über Freude und Spass berichten, werden nicht kodiert.

### Ankerbeispiele

(1)

*»[...] – es läuft gut, sie haben Lust und lassen sich auf alles schnell ein. Sie produzieren insgesamt eine wirkliche Fülle an Figuren [...].«*

*»[...] , aber immerhin sagen sie zum Schluss, dass es ihnen Spaß gemacht hat – nur hätte man mehr Zeit zum Üben gebraucht.«*

(2)

*»Einer der kaum Lust hatte, erklärte mir, er täte schon mehr, als er überhaupt im Kunstunterricht täte.«*

## 2.1.5 Sinnliches Wahrnehmen und Erleben

### Leitfragen

Inwiefern zielen die Künstlerinnen auf sinnliches Erleben in den künstlerischen Angeboten?  
Inwiefern zielen die Künstlerinnen darauf, die sinnliche Wahrnehmung zu schulen?

### Definition

Die Subkategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, inwiefern die Künstlerinnen in den künstlerischen Unterrichtsprojekten auf sinnliches Erleben in der Kunst bzw. in der künstlerischen Auseinandersetzung fokussieren. Zudem wird erfasst, inwiefern sie dabei auf eine differenzierte Wahrnehmung abzielen.

### Theoretischer Hintergrund

Kunst bietet vielfältige sinnliche Wahrnehmungen. In klassischer Weise ist die Bildende Kunst auf das Sehen ausgerichtet, wobei hier Formen der Gegenwartskunst sowie zeitgenössischen Kunst deutlich weiter greifen (z. B. Performative Kunst oder Happening). Im künstlerischen Arbeitsprozess zeigt sich das Sinnliche noch viel stärker im Zusammenspiel

der Sinneswahrnehmungen und dem damit verbundenen Erleben und Erfahren (u. a. Bering, 2003). Das körperlich-sinnliche Wahrnehmen ist dann immer auch verbunden mit einem emotional-sinnlichen Erleben. Solche differenzierten Wahrnehmungsfähigkeiten sind in künstlerischen Prozessen gefordert (Kettel, 2004).

Künstlerische Bildung bezieht sich auf eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit als dem künstlerischen Arbeiten immanente Erscheinungsform sinnlicher Wahrnehmung. Kunst kann somit ästhetische Erfahrungen hervorrufen. Zusammengefasst werden ästhetische Erfahrungen dann gemacht, wenn aus einer vertieften sinnlichen Wahrnehmung – einer ästhetischen Wahrnehmung – ein bewusstes sinnliches Erleben entsteht, das zur vertieften Auseinandersetzung anregt und damit Erkenntnisprozesse auslöst. Daher ist sinnliches Wahrnehmen in der Kunst für ästhetisches Lernen von hoher Bedeutung (Berner, 2016).

### Kodierregeln

Es werden alle Textstellen in den Reflexionsberichten kodiert, die auf sinnliches Erleben und Wahrnehmungsdifferenzierung als Intention oder Wirkung hinweisen.

Auch Gegensätzliches wird kodiert.

Textstellen, die mehr auf methodisches Vorgehen fokussieren, in denen Wahrnehmung und Erleben zur Vermittlung eingesetzt werden, werden bei «Aktivierung: Anregung von sinnlich-ästhetischem Erleben» kodiert. Doppelkodierungen schliessen sich aber nicht aus!

### Ankerbeispiele

(1)

*»Eines der Kids sagt zum Abschluss: Das war jetzt schon wieder so etwas – ich hätte mir das Foto niemals so genau angeguckt und jetzt sehe ich da aber viel mehr als vorher. Das ist so cool.«*

(2)

*»Die Schüler sind manchmal sehr gefühlsbeladen, da muss man sie wegbringen, das führt nur zu platten Aussagen.«*

## 2.2 Überfachliche Kompetenzen

### 2.2.1 Kreativität

#### Leitfragen

Inwiefern fokussieren die Künstlerinnen in den künstlerischen Unterrichtsprojekten auf Kreativität? Wie werden diese in den Angeboten umgesetzt?

#### Definition

Die Subkategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte Kreativität als überfachliches Kompetenzziel. Kreativität ist ein schwierig zu definierendes Konstrukt, insbesondere, da über Kre-

ativität zahlreiche Alltagsvorstellungen vorliegen. Daher werden hier mit der künstlerischen Tätigkeit kreative Denk- und Handlungsweisen erfasst, über die die Künstlerinnen berichten.

### Theoretischer Hintergrund

Ein zentrales Ziel künstlerischer Bildung ist Kreativität (Bielenberg, 2006), denn sowohl bildungspolitisch, als auch aus wissenschaftlicher Perspektive wird angenommen, dass im allgemeinen künstlerische Prozesse zur Kreativitätsförderung beitragen. Anzunehmen ist, dass ein Fehlen künstlerischer Qualität in der künstlerischen Bildung oder ein Fehlen künstlerischer Bildung überhaupt sogar hemmende Auswirkungen auf kreatives Verhalten haben kann (Bamford, 2010).

Nicht Innovation, sondern das, was einem selbst zuvor unbekannt ist und neu gedacht und erschaffen wird, ist Kreativität (Drevdahl, 1956). Im Allgemeinen sind in jedem Menschen kreative Fähigkeiten angelegt, die es zu fördern und weiterzuentwickeln gilt. Kreativität wird auch häufig damit in Zusammenhang gebracht, komplexe Problemstellungen lösen zu können. In der Forschung gelten Probleme dann als komplex, wenn unterschiedliche Aspekte in den Lösungsprozess einbezogen werden müssen und vielfältige Lösungsmöglichkeiten bestehen. Dies trifft auch auf Gestaltungs- und künstlerische Prozesse zu, die nicht linear, sondern häufig vielfältig, in verschiedenste Richtungen gedacht und entwickelt werden können.

### Kodierregeln

Kodiert werden alle Textstellen, in denen die Künstlerinnen kreative Denk- und/oder Handlungsweisen beschreiben, die im Rahmen der künstlerischen Unterrichtsprojekte dokumentiert wurden. Hierzu zählen:

- *Neu erfinden/erschaffen* im Sinne von z. B. viele Ideen haben, erfinden, Ideen entwickeln, neu erschaffen/denken/machen, selbst entwickeln, neu zusammensetzen, kombinieren, weiterentwickeln, Ideen finden/sammeln etc.).
- *Neu kombinieren* im Sinne von z. B. neu/anders/ungewöhnlich zusammensetzen, kombinieren, etc.
- Ereignisse, die aus Sicht der Künstlerinnen zu kreativen Denk- und Handlungsweisen der Schülerinnen und Schüler geführt haben.

### Ankerbeispiele

(1)

*»Heute haben wir alte Modezeitschriften zerschnitten und neue collagierte Figuren entwickelt. Sie schneiden die tollsten Gesichter, die besten Beine, die besten Hände aus und setzen sie dann auf einem weißen Blatt Papier zu einem neuen Frankenstein-Geschöpf zusammen. Diese werden wir weiter entwickeln. Vielleicht zu großen Gliederpuppen oder zu Flach-Trick-Figuren, mit denen wir dann einen kurzen Film drehen.«*

*»Alle waren dabei, und je länger sie gearbeitet haben, desto erfinderischer und offener wurden sie.«*

*»Kreativität ist gefordert, zum Bild Geräusche und Klänge zu finden.«*

(2)

»Sie fühlten sich wohl und das hat die Erfindungskraft potenziert.«

»Man muss sie frei gestalten lassen, dann kommen sie auch auf neue Ideen.«

## 2.2.2 Offenheit für Neues/neue Erfahrungen

### Leitfrage

Inwiefern zielen die Künstlerinnen darauf ab, Offenheit als Wesensmerkmal künstlerischer Prozesse zu vermitteln?

### Definition

Mit der Subkategorie wird anhand der Reflexionsberichte erfasst, inwiefern die Künstlerinnen Offenheit für Neues/neue Erfahrungen als Wesensmerkmal künstlerischer Prozesse und Lernziel im Zusammenhang mit den durchgeführten Unterrichtsprojekten thematisieren.

### Theoretischer Hintergrund

Sich offen in neue, ungewohnte Situationen zu begeben und neue Erfahrungen anzustreben, zeigt sich nicht nur für Kreativität bedeutsam (Dollinger, Urban & James, 2004; Kaufman, 2013), sondern auch für den künstlerischen Prozess (BBK e.V., 2011). Künstlerische Bildung kann dazu beitragen, sich offen und neugierig in neue, unbekannte Situationen zu begeben und »sich auf neue Erfahrungen einzulassen« (Bamford, 2010, S. 190). Dies erfordert Projekte, die neugierig machen, zum Forschen und Erkunden anregen und darüber hinaus vielfältige Gelegenheiten bieten, Neues zu erfahren und zu erleben (Bamford, 2010).

### Kodierregeln

Kodiert werden alle Textstellen, in denen die Künstlerinnen eine offene Haltung gegenüber Neues/neuen Erfahrungen/Ungewohntem etc. der Schülerinnen und Schüler in Bezug zu den künstlerischen Unterrichtsprojekten thematisieren.

Kodiert werden auch beschriebene Situationen, in denen es um etwas Neues ausprobieren geht, um neue Inhalte, die in den künstlerischen Unterrichtsprojekten thematisiert wurden. Auch Gegensätzliches wird kodiert.

### Ankerbeispiele

(1)

»Es ging um Porträts, das Blindzeichnen, Wahrnehmung, Beobachtung, aber vor allem um das SICH-AUF-ETWAS-EINLASSEN. Das Blindzeichnen, auch das modifizierte Blindzeichnen ist für Schülerinnen und Schüler immer wieder eine große Überwindung.«

»Alle waren dabei und je länger sie gearbeitet haben, desto erfinderischer und offener wurden sie.«

(2)

»[...] dass sie ganz nebenher auch noch die Technik des Scherenschnitts und mit Cutter umgehen lernen müssen, beziehungsweise das noch nie gemacht haben.«  
«Die Projektarbeit war etwas ›Neues‹ für die Schülerinnen und Schüler.»

(3)

»Sie waren in dem offenen Umgang nicht geübt, aber ich denke, wenn die gleiche Gruppe noch einmal in die Box gehen würde, werden sie die Box und die dort liegenden Materialien viel unbeschwerter und freier nutzen.«  
»Was ich bemerkte, dass einige Schüler wirklich Schwierigkeiten hatten, sich darauf einzulassen.«  
»Es war für die ungewöhnlich, ein Bild in einer Farbe zu malen. Manche von den Schülerinnen und Schülern konnten sich kaum dazu überwinden.«

### 2.2.3 Kooperationsfähigkeit

#### Leitfrage

Inwiefern wird Kooperationsfähigkeit als überfachliches Kompetenzziel von den Künstlerinnen in den Reflexionsberichten thematisiert?

#### Definition

Die Subkategorie erfasst anhand der Reflexionsberichte, inwiefern die Künstlerinnen in den durchgeführten künstlerischen Unterrichtsprojekten Kooperationsfähigkeit als überfachliches Kompetenzziel thematisieren.

#### Theoretischer Hintergrund

Künstlerische Bildung ist häufig projektbasiert und erfordert ein gemeinsames Miteinander in der künstlerischen Auseinandersetzung (Bamford, 2010). Schülerinnen und Schüler sind daher gefordert, sich miteinander auszutauschen, in Gruppen zusammenzuarbeiten und zu kooperieren (Buschkühle, 2017). Damit werden unterschiedliche sozialer Kompetenzen gefördert (Kirschenmann & Lutz-Sterzenbach, 2011), wobei die Fähigkeit, miteinander zu kooperieren, gemeinsam ein Ziel/ein Vorhaben zu verwirklichen, sich im Team abzustimmen und es gemeinsam bis zum Abschluss zu gehen, vielfältige soziale Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern erfordert und diese fördert.

#### Kodierregeln

Es werden alle Textstellen in den Reflexionsberichten kodiert, die sich auf Kooperationsfähigkeit als überfachliches Kompetenzziel beziehen. Hier ist entscheidend, dass diese als Ziele formuliert sind, nicht als Tätigkeitsbeschreibung. Einschätzungen von Tätigkeiten der Künstlerinnen in Hinblick auf Team-/Kooperationsfähigkeit sind aber zu kodieren.

Textstellen, die mehr die Anregung zum kooperativen Arbeiten fokussieren, werden bei der Kategorie «Anregung zu kooperativem Arbeiten» kodiert. Doppelkodierungen sind aber möglich. Auch Gegensätzliches wird kodiert.

### Ankerbeispiele

(1)

*»Die Kinder arbeiten vor allem eigenständig mit dem Material, helfen sich gegenseitig nicht nur aus, sondern arbeiten wirklich im Team!«*

*»Jeder hatte eine Aufgabe und alle waren im Team wichtig.«*

*»Nach den Anfangsunsicherheiten haben alle Schüler, soweit ich das einschätzen kann, unglaublich gut zusammengearbeitet.«*

(2)

*»Miteinander zusammenarbeiten konnten die Schülerinnen und Schüler überhaupt nicht. Es gab immer wieder Unstimmigkeiten in den Rollen, wer was macht.«*

## 2.2.4 Selbstwirksamkeitserleben

### Leitfragen

Inwiefern werden künstlerische Prozesse mit Erfolgserlebnissen und dem Erleben von Selbstwirksamkeit in Verbindung gebracht? Welche Rolle spielt dies für die Vermittlungspraxis?

### Definition

Die Kategorie erfasst anhand der Reflexionsberichten, inwiefern die Künstlerinnen auf das Selbstwirksamkeitserleben der Schülerinnen und Schüler als überfachliches Kompetenzziel eingehen und auf Erfolgserlebnisse, Stolz und Wertschätzung verweisen.

### Theoretischer Hintergrund

Künstlerische Prozesse können zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung beitragen (Kirchner & Kirschenmann, 2015). In der künstlerisch-ästhetischen Auseinandersetzung können eigene, individuelle Wege gefunden werden und damit zu Erfolgserlebnissen führen. In aktiven Gestaltungsprozessen werden sichtbare und erlebbare Ergebnisse und Produkte geschaffen, die präsentiert, diskutiert und reflektiert werden können. Dies ist für das Erleben der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten – der eigenen Wirksamkeit – in besonderer Hinsicht von Bedeutung, denn es macht auch den eigenen Lern- und Entwicklungsprozess selbst sichtbar. Der gestaltende Umgang mit Materialien und die Konstruktion materieller Wirklichkeit spielt hier eine bedeutende Rolle (Kathke, 2017). Aber auch performative Verfahren können Möglichkeiten des Selbstwirksamkeitserlebens eröffnen. Die eigene Kompetenz wird erlebt und wahrnehmbar, sichtbar. Selbstwirksamkeitserleben trägt so dazu bei, sich selbst wahrzunehmen sowie sich seiner selbst mit seinen Stärken und Schwächen bewusst zu werden (Kirchner, 2014). Anzunehmen ist deshalb, dass künstlerische Bildung über das

Selbstwirksamkeitserleben daher langfristig zur Stärkung von Selbstkompetenzen beitragen kann, wie u. a. Selbstakzeptanz, Selbstbewusstsein und Ich-Stärke der Schülerinnen und Schüler bei.

### **Kodierregeln**

Kodiert werden alle Textstellen in den Reflexionsberichten, in denen sich die Künstlerinnen von Momenten des Selbstwirksamkeitserlebens der Schülerinnen und Schüler berichten. Dies kann sein, dass die Künstlerinnen von Momenten berichten, in denen Schülerinnen und Schüler stolz auf die eigene Arbeit sind oder anderweitig zufrieden mit der eigenen Leistung/den eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Auch Momente, in denen Schülerinnen in die eigenen Fähigkeiten vertrauen, zählen hierzu.

Kodiert wird auch Gegensätzliches.

### **Ankerbeispiele**

(1)

*»Völlig ekstatisch und stolz waren sie am Ende von dem Video.«*

*»Als wir dann zu den geschnittenen kurzen Szenen übergegangen sind, waren sie völlig überrascht und vor allem stolz, was man aus dem Videomaterial machen kann.«*

*»Auch hier ist er zunächst unsicher, fängt dann aber selber an darauf zu vertrauen, dass die Auswahl seiner Positiv-Negativ-Räume und seine Art, die Linien auszucutten, eine sehr interessante persönliche Note hat.«*

