Veröffentlicht auf kubi-online (https://www.kubi-online.de)

# „wir haben nicht so viel Zeit, bis euer Abschlussfest ist“ – Möglichkeitsräume und Aushandlungsprozesse Kultureller Bildung unter schulischen Bedingungen

von **Bianca Baßler**, **Fenna tom Dieck**, **Lisa Rosen**

Erscheinungsjahr: 2026

Stichwörter:
**Critical Cultural Literacy | Ethnografie | Grundschule | Schule | Handlungsmacht von Kindern | Medienarbeit | Partizipation | Positionierung | Spannungsfelder**

## Abstract

Im Beitrag wird auf Grundlage einer Fallstudie im Rahmen des EU-Horizon-Projekts *Exploring and Educating Cultural Literacy through Art (EXPECT_Art)* fokussiert, wie Spannungsfelder in der schulischen Praxis Kultureller Bildung sichtbar werden und wie diese von einer außerschulischen Medienbildnerin und der Lehrkraft bearbeitet werden. Als universitär Forschende betrachten wir aus positionierungssensibler Perspektive ethnografisches Datenmaterial aus einer Grundschule in Baden-Württemberg. Wir werten rekonstruktiv Transskriptauszüge eines Interviews mit der Klassenlehrerin, Protokolle teilnehmender Beobachtungen sowie Transkripte zugehöriger Audioaufnahmen aus der gemeinsamen Umsetzung eines partizipativ orientierten Angebots Kultureller Bildung im Kontext des Projekts aus. In den Analysen wird deutlich, dass schulische Anforderungen im Sinne von Leistungs-, Ziel- und Produktorientierung, in Verbindung mit strukturellen Rahmenbedingungen (z. B. Schuljahresende, räumliche Ausstattung) Spannungen für die kulturelle Bildungsarbeit erzeugen. Diese wirken sich nicht nur auf die Arbeitsweise der außerschulischen Medienbildnerin aus, deren Fokus auf Prozessorientierung und Beziehungsarbeit liegt, sondern vermutlich auch, so fragen wir im Fazit, auf die Agency der Schüler*innen im Projekt.

## Einleitung

Seit der Jahrtausendwende hat sich die Schule zu einem zentralen pädagogischen Handlungsfeld Kultureller Bildung entwickelt – das zeigt sich in Projektförderungen, Forschungsinitiativen und

Professionalisierungsangeboten (vgl. Hübner 2024:2). Der Rat für Kulturelle Bildung stellte 2013 fest, dass vielerorts Bemühungen zu beobachten seien, Kultureller Bildung im schulischen Alltag mehr Gewicht zu verleihen. Zuvor war im Kontext der PISA-Debatten insbesondere Kritik an einer technokratischen Engführung von schulischer Bildung laut geworden, durch die kulturelle Bildungsarbeit marginalisiert worden sei (vgl. Liebau & Zirfas 2009:8). Gleichwohl betont der Rat, dass „die Ansichten und Anforderungen von formaler und non-formaler Bildung keineswegs kongruent, weder in inhaltlicher noch in institutioneller Hinsicht“ seien (Rat für Kulturelle Bildung 2013:44).

Vor diesem Hintergrund wird vor allem auch außerschulischen Bildungsorten ein besonderes Potenzial zugeschrieben (vgl. Fischer & Hübner 2019/2017; Keuchel 2019) – etwa hinsichtlich des transformativen Gehalts Kultureller Bildung für (macht-)kritische Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen (vgl. Rehm 2025:2). Demgegenüber wird eingewendet, dass die Schule – kritisch gelesen auch in kompensatorischer Funktion – als zentraler Ort für Kulturelle Bildung bedeutsam sei, da sie nahezu alle Kinder und Jugendlichen erreiche (vgl. Retzar 2021:3). Selektivität und Bildungsausschlüsse bilden jedoch strukturelle Barrieren, die eine flächendeckende Umsetzung Kultureller Bildung für alle in Schule erschweren (vgl. Hübner 2024:3). Sie wird dabei nicht als ein Ort verstanden, „der erst zu einem Ort Kultureller Bildung gemacht werden muss“, sondern vielmehr „mit seinen bereits vorhandenen Praktiken und dem Enkulturationsauftrag (…) schon ein solcher“ ist – im „Sinne kultureller Selbstbildung und Weiterbildung“ (Hübner 2024:15).

Diese Überlegung zu Potenzialen der Schule für Kulturelle Bildung schließt an das Verständnis des im Rahmen von *Horizon 2020* geförderten Forschungsprojekts *Exploring and Educating Cultural Literacy through Art* (*EXPECT_Art*, Förderkennzeichen 101132662, Laufzeit: 2024-2026.) an. Es geht davon aus, dass Kinder und Jugendliche bereits ästhetische Zugänge nutzen, um sich mit ihrer Lebenswelt auseinanderzusetzen und sich diese zu erschließen – und dass diese Bildungsprozesse durch kulturelle Bildungsangebote in Schulen und Communities gezielt unterstützt und erweitert werden können. Ziel von EXPECT_Art ist es, Barrieren wie auch Potenziale Kultureller Bildung und der Förderung von Critical Cultural Literacy (ausführlicher zu diesem Konzept siehe Baßler et al. under review) in sechs europäischen Nationalstaaten zu identifizieren. Die partizipative Anlage des Projektes sieht dabei vor, dass Kinder, Jugendliche, pädagogische Professionelle und Kulturschaffende als Co-Forschende agieren. Dazu kooperieren Akteur*innen der Kunst- und Kulturszene mit universitär Forschenden – im Teilprojekt in Deutschland Erziehungswissenschaftler*innen der Rheinland-Pfälzischen Technischen Universität Kaiserslautern-Landau (RPTU) mit der Kinemathek, einem kommunalen Kino, das zugleich als medienpädagogische Einrichtung sowohl vor Ort als auch mobil Bildungsangebote, unter anderem in Schulen, umsetzt. Gemeinsam mit Schüler*innen der vierten Klasse einer Grundschule und der sechsten Klasse einer Gemeinschaftsschule erarbeiteten Filmbildner*innen und universitär Forschende über einen Zeitraum von zwölf Monaten Projekte Kultureller Bildung.

Im vorliegenden Beitrag steht allerdings nicht die übergeordnete Fragestellung des Gesamtprojektes Expect_Art nach der Ermöglichung und Förderung von Critical Cultural Literacy im Vordergrund, sondern die Analyse der im Projekt eröffneten und ausgehandelten Möglichkeitsräume von Kultureller Bildung in Schule sowie der Perspektiven der beteiligten Akteur*innen. Diesem Prozess und seiner Umsetzung in einer vierten Grundschulklasse wenden wir uns zu. Wir gehen zunächst der Frage nach, welche Möglichkeitsräume sich im Rahmen dieses Projekts Kultureller Bildung in einer Schule  für Kinder und die Medienbildnerin (nicht) eröffnet haben. Daran schließen wir die Frage an, wie die Entstehung dieser Räume innerhalb des Projekts

ausgehandelt wurde und welche Perspektiven der unterschiedlichen Beteiligten sich auf diese Aushandlungsprozesse rekonstruieren lassen. Dazu werden wir zunächst ausgewählte Ergebnisse des Forschungs- und Diskussionsstands zu Kultureller Bildung im schulischen Kontext darstellen. Anschließend rekonstruieren wir das Spannungsfeld zwischen schulischen Anforderungen – insbesondere im Sinne von Leistungs-, Ziel- und Produktorientierung – und der Prozessorientierung kultureller Bildungsarbeit auf Basis von Projektdaten, genauer Beobachtungsprotokollen und dazugehörigen Audiomitschnitten sowie Auszügen aus einem Interview mit der Klassenlehrkraft. Im Fazit werden die Ergebnisse zusammengeführt, diskutiert und mit einem Ausblick auf zukünftige Forschungsfragen verdichtet.

## Kulturelle Bildung in Schule – unter den Bedingungen von Schule?

Das Verhältnis zwischen den Logiken Kultureller und schulischer Bildung wird häufig als antagonistisch und potenziell konflikthaft dargestellt, wie Kerstin Hübner in einem Metareview auf Basis von 120 Beiträgen aus KUBI-Online herausarbeitet (siehe: Kerstin Hübner 2024 „Bildungsort Schule: Spannungsfelder für Kulturelle Bildung"). Verwiesen wird dabei vor allem auf die häufig als dichotom beschriebenen unterschiedlichen Strukturen und Selbstverständnisse der beiden Felder. Gemeint sind schulische Leistungs- und Lernzielorientierungen im Kontrast zu künstlerischen Prozessorientierungen sowie die in schulischen Logiken häufig wenig modifizierbaren Strukturvorgaben im Unterschied zu den größeren Gestaltungsspielräumen und partizipativen Potenzialen kultureller Bildungsangebote (vgl. Hohmaier 2023:2).

Deutlich wird, dass die Einflussmöglichkeiten von Kulturschaffenden auf strukturelle Gegebenheiten in Schulen letztlich sehr begrenzt bleiben: Einerseits haben sie den Auftrag, in der Schule Räume für ästhetische Erfahrungen zu eröffnen, andererseits treffen sie auf stark vorstrukturierte institutionelle Ordnungen, die die Entstehung solcher Räume begrenzen (vgl. Hohmaier 2023:18). So rekonstruieren Tom Braun (2023) und Saskia Bender (2010), dass innerhalb ästhetischer Erfahrungsräume schulische Logiken weiterhin wirksam bleiben: „Die realen national und regional ausdifferenzierten institutionellen und formalen gesellschaftlichen Rahmungen des schulischen Handelns schränken eine solche strukturelle Grenzüberschreitung der Erfahrungsmodi und Bewältigungsstrategien maximal ein“ (Bender 2010:354). Schulische Ordnungen erweisen sich damit als unhintergehbar – auch in vermeintlich offenen Formaten.

Die Position von Kulturschaffenden an Schule beschreibt Tom Braun als „fragile Externe" (2023:2). Sie sind nicht in gleicher Weise den schulischen Ordnungen unterworfen wie Lehrkräfte (vgl. ebd.). Daraus ergeben sich Gestaltungsspielräume innerhalb schulischer Routinen, die Bildungsprozesse erweitern können. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass Künstler*innen und Kulturschaffende bisweilen kaum pädagogisch professionalisiert sind, was zu Überforderungen im Umgang mit Schüler*innen führen und unreflektierte Übernahmen von Rollen oder Routinen nach sich ziehen kann (vgl. Hübner 2024:28). Auch adultistische Praxen zwischen Kulturschaffenden und Kindern bzw. Jugendlichen können die Qualität kultureller Bildungsarbeit beeinträchtigen, wenn Perspektiven junger Menschen nicht bzw. nicht ernsthaft einbezogen werden (ebd.).

Ebenfalls bestehen auf struktureller Ebene zahlreiche Herausforderungen für eine gleichberechtigte Zusammenarbeit. So behindern unterschiedliche Qualitätskriterien, institutionelle Vorgaben und Rahmenbedingungen – etwa im Kontext des schulischen Ganztags – häufig die gemeinsame Entwicklung

von Lernangeboten und eine Kooperation auf Augenhöhe (vgl. Rehm 2025:6). Susanne Rehm konstatiert darüber hinaus, dass in vielen Kooperationen eine einseitige Anpassung erwartet wird: Künstlerische und außerschulische Akteur*innen sollen ihre Methoden an schulische Routinen angleichen, während von schulischen Akteur*innen kaum eine entsprechende Adaption erwartet oder geleistet wird. Dies führt zu asymmetrischen Kooperationsverhältnissen, in denen die Rolle Kunst- und Kulturschaffender tendenziell auf eine dienstleistungsartige Funktion reduziert wird (vgl. ebd.).

Gleichwohl lassen sich innerhalb dieser strukturellen Spannungen auch produktive Potenziale ausmachen. Kulturschaffende können in der Schule „vor allem dann erfolgreich sein, wenn sie das Potenzial ihrer künstlerischen Praktiken für experimentelle Erfahrungsräume, Perspektivwechsel, Interpretation und Infragestellung mit den Bedarfen und Fragen der schulischen Akteur*innen verbinden“ (Braun 2023:8). Diese Anschlussfähigkeit zeigt sich insbesondere dann, wenn kulturelle Bildung nicht als ‚nice to have‘, sondern als Bildungspraxis gedacht wird, die auf andere Weise als klassische formale Bildungsangebote an die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen anschließt und neue Formen der Anerkennung ermöglicht (vgl. Hohmaier 2023:14).

Die Möglichkeitsräume von Kultureller Bildung in Schule sind also nicht zu unterschätzen – gerade, weil sie dazu beitragen kann, bestehende schulische Routinen und Logiken reflexiv zu erweitern. So betont Tom Braun, dass künstlerische und kulturpädagogische Performances und Interventionen auch als Ausgleichsformate fungieren, durch die übersehene Interessen, überhörte Widerstände und alternative Deutungen in die schulische Kommunikation eingespeist werden können (vgl. Braun 2023:6). Damit eröffnet Kulturelle Bildung bzw. eröffnen Kunst- und Kulturschaffende Impulse für Schulentwicklung (vgl. ebd.). Zugleich bleibt zu betonen, dass solche Potenziale innerhalb der bestehenden institutionellen Ordnung wirken und diese nicht grundsätzlich außer Kraft setzen. Paradoxerweise können kulturelle Bildungsangebote somit auch zur Stabilisierung des schulischen Leistungssystems beitragen – etwa indem sie temporäre Auszeiten schaffen, ohne die grundlegende Logik des Systems nachhaltig infrage stellen oder gar verändern zu können (vgl. ebd.).

## Möglichkeitsräume in einem Projekt Kultureller Bildung in Schule – Rekonstruktionen von Aushandlungsprozessen

Um der Frage nachzugehen, inwieweit sich Formen der wechselseitigen (An-)Passung von kultureller Bildungsarbeit und Schule in der Praxis rekonstruieren lassen und welche Möglichkeitsräume und Begrenzungen sich dabei für Kulturschaffende, konkret für eine Medienbildnerin, zeigen, beziehen wir uns im Folgenden auf drei sich ergänzende Datenformate: das Transkript einer Audioaufnahme sowie eine ethnografische Feldnotiz derselben Situation und Auszüge aus einem Interview mit der Klassenlehrkraft. Zur Kontextualisierung geben wir zunächst einen Einblick in den gesamten Datenkorpus und erläutern das schulische sowie das projektbezogene Umfeld.

Das Datenmaterial der Teilstudie des EXPECT_Art-Projektes in Deutschland besteht aus Beobachtungsprotokollen, Audiomitschnitten von (Unterrichts-)Gesprächen und Projekttreffen in den Schulklassen, Gruppeninterviews mit den Kindern, Fragebögen, Filmen der Kinder etc. Der Feldaufenthalt erstreckte sich über das Schuljahr 2024/25. Im ersten Halbjahr haben die universitär Forschenden den regulären Unterricht teilnehmend beobachtend begleitet, ab dem zweiten Schulhalbjahr waren sowohl die

Medienbildnerinnen bzw. Filmvermittlerinnen als auch die universitär Forschenden regelmäßig gemeinsam an den Schulen. Die Medienbildnerinnen bzw. Filmvermittlerinnen haben dabei die Aufgabe übernommen, gemeinsam mit den Kindern Projekte Kultureller Bildung an Schulen zu realisieren.

Im Folgenden werden Daten aus der am Projekt beteiligten Grundschule gemäß der Grounded Theory Methodologie (Charmaz 2025) analysiert. Die Analysen folgen dabei einem gegenstandsbezogenen und prozessualen Vorgehen: Ausgehend von konkreten Situationen, Interaktionen und Deutungen der Beteiligten werden schrittweise zentrale Spannungsverhältnisse und handlungsleitende Orientierungen rekonstruiert. Ziel ist es nicht, vorab feststehende Kategorien auf das Material anzuwenden, sondern theoretische Zusammenhänge aus dem Datenmaterial heraus zirkulär zu entwickeln. Dazu wurden die Daten in einem offenen Codierprozess bearbeitet, wobei insbesondere wiederkehrende Spannungen zwischen partizipativen Ansprüchen kultureller Bildungsarbeit und institutionellen Logiken von Schule analytisch verdichtet wurden. Für die Beteiligten des EXPECT_Art-Projektteams verwenden wir in den Analysen im Einverständnis aller Beteiligten Klarnamen, bei den Namen der Lehrkräfte und Schüler:innen handelt es sich im Einklang mit der Datenschutzvereinbarung um Pseudonyme.

Das Angebot der Medienbildnerin Kimlotte fand vormittags während der regulären Unterrichtszeit statt. Ursprünglich war die Kooperation während des Kunstunterrichts angedacht, doch im Verlauf des Schuljahres kam es zu einer Flexibilisierung: Die Projektzeiten orientierten sich fortan an den Bedarfen, die die Lehrerin für die Klasse und die Schule artikuliert hat. Das partizipativ ausgerichtete Projekt war anfangs so angelegt, dass die Inhalte gemeinsam mit den Kindern erarbeitet wurden und sie über die inhaltlichen Schwerpunkte des Projekts selbst entscheiden konnten. Vor allem die Medienbildnerin, aber auch die universitär Forschenden, legten den Fokus zunächst darauf, die Kinder kennenzulernen und mit ihnen eine Beziehung aufzubauen. So sollte trotz der strukturellen Ungleichheitsverhältnisse in Bezug auf Alter und institutionelle Rollen eine möglichst gleichberechtigte Zusammenarbeit ermöglicht werden (vgl. Büker et al. 2021:397). Ein erster Ausgangspunkt bildete aufgrund der institutionellen Zugehörigkeit der Medienbildnerin das Thema Film. Die Kinder ließen sich auf dieses Angebot ein. Die Lehrkraft äußerte recht zu Beginn der Projektphase den Wunsch, das Angebot so auszurichten, dass ein präsentationsfähiges Ergebnis als Beitrag für die Abschlussfeier der vierten Klasse entsteht. Das stand in Widerspruch zur ursprünglich anvisierten offenen und partizipativen Herangehensweise des Projekts, die den Miteinbezug der Kinder bei allen Entscheidungen – auch in Bezug auf eine Outputorientierung – vorsah. Die Medienbildnerin und die Forscherin gaben dem Wunsch der Lehrerin in diesem Falle nach – ohne dies mit den Kindern rückzusprechen. Dazu fand ein sogenanntes Tür- und Angelgespräch im Klassenzimmer am Ende des Unterrichts zwischen der Medienbildnerin und der Lehrerin statt: Die Lehrerin argumentierte, dass es für die Kinder schön wäre, das zu zeigen, was sie im Projekt machen würden und dass dieses der Programmpunkt dieser Klasse beim Abschlussfest der Grundschulzeit sein könnte. Die Medienbildnerin gab sich sofort einverstanden. Darin zeigt sich, dass schulisch-kulturelle Kooperationen in institutionell bereits strukturierten Räumen stattfinden, die unter anderem durch „Erwartungen an Zusammenarbeit und Output eines Projekts“ (Hohmaier 2023: 18) geprägt sind. Der Wunsch der Lehrkraft nach einem präsentationsfähigen Ergebnis kann insofern als Ausdruck schulischer Logiken der Sichtbarkeit und Ergebnisorientierung verstanden werden. **H**ierbei wird die für sich selbst eingenommene Positionierung der Medienbildnerin im Kontext Schule deutlich: Das Projektteam positioniert sich als Gast in der Schule und orientiert sich dabei an den an sie adressierten Appellen. Zugleich wird die von Kathrin Hohmaier beschriebene Rolle von Kunst- und Kulturschaffenden als „Mittler*innen zwischen den Welten“ (ebd.)

sichtbar, die unterschiedliche institutionelle Anforderungen ausbalancieren müssen.

Als etwas widerständigen Umgang der Medienbildnerin mit dem ‚sich schnell einverstanden geben' könnte die vergleichsweise lange Orientierungs- und Arbeitsphase gelesen werden. Sie umfasste u.a. Explorationsangebote, gemeinsame Filmsichtung, Filmgespräche, Exkursion zum kommunalen Kino. Diese lange ‚Einführung' kann als Gegenpol zur Ergebnisorientierung mit festem Datum verstanden werden. Dieser langen Anfangsphase folgt ein Turn im Frühjahr 2025, als die Lehrkraft mitteilte, dass bei der Abschlussfeier keine Filme gezeigt werden könnten, da diese in der Sporthalle stattfinden würde und es dort keine Möglichkeit zur Verdunkelung gäbe. Die Medienbildnerin bot daraufhin an, das Medium zu wechseln. Aus Sicht der Projektbeteiligten aus Kultureller Bildung und Universität stellte der Wechsel der künstlerischen Ausdrucksform bzw. des Mediums einen Bruch für die Schüler*innen dar.  Im Material wird das durch zum einen widerständiges Verhalten und zum anderen Aussagen des Bedauerns der Schüler*innen sichtbar. Die Lehrkraft hatte dies mit den Kindern besprochen. Wie dieser Aushandlungsprozess im Detail verlief, entzieht sich unserer Kenntnis. Zentral ist dabei, dass diese Wahrnehmung des Bruches in Bezug auf das Medium auch von der Lehrkraft geteilt zu werden scheint., so äußert sie sich zumindest in einem Gespräch mit der Medienbildnerin und der Forschenden. Darüber hinaus greift sie den Bruch im Interview retrospektiv auf und setzt sich dabei kritisch mit ihrem eigenen Handeln und ihren Entscheidungen auseinander:

> *„Also, wenn, wenn ich das nochmal machen würde, würde ich das nicht nochmal so machen.// [00:08:21] mhm// [00:08:22] Also, weil, ähm, ich denke, ich hab mit meinen, was ich so im Kopf hatte, hab ich das Ganze so ein bisschen eingeschränkt, finde ich, weil, ähm, ich glaube, den Kindern hätte es auch mega Spaß gemacht, ähm, (..) einen Film zu erstellen, Zeichentrick, das, was ihr, glaube ich, mit den Kindern eigentlich machen wolltet, so am Ende, weißt du, was, was ihr eigentlich vorbereitet hattet." (Interview mit der Klassenlehrerin Naida Althausen vom 11.08.2025, Interviewführende: Bianca Baßler)*

Der Interviewauszug der Lehrkraft veranschaulicht rückblickend die Diskrepanz zwischen der ursprünglich partizipativen Zielsetzung des Projekts und ihrer Wahrnehmung schulischer Anforderungen. Die Lehrkraft kommt zu dem Schluss, dass ihre eigenen Vorstellungen den Handlungsspielraum und die (Mit-)Gestaltungsmöglichkeiten der Kinder eingeschränkt haben. Dadurch konnte das partizipative Potenzial des Projektes nur begrenzt ausgeschöpft werden. Sie schlussfolgert, dass die Kinder unter Umständen mehr Freude und Lernmöglichkeiten gehabt hätten, wenn sie vollständig in die inhaltliche Gestaltung des Projektes einbezogen und ein eigener Film erarbeitet worden wäre. Bereits dieser Interviewauszug verweist auf die komplexe Balance zwischen Partizipation einerseits und Erwartungen von und an Schule andererseit: Die ursprüngliche Idee einer gleichberechtigten Zusammenarbeit mit den Kindern wurde durch die von der Lehrerin vermutlich wahrgenommenen strukturellen Rahmenbedingungen, organisatorischen Anforderungen und die damit zusammenhängende Entscheidung der Lehrkraft für einen Abschlussbeitrag limitiert. Wie genau der Zusammenhang zwischen Beweggründen und dem Handeln der Lehrerin ist, können wir durch das Datenmaterial nicht rekonstruieren. Deutlich wird aber, dass es sich um das Zusammenlegen zweier Projekte handelte, die ursprünglich unterschiedlichen Logiken ‚ergebnisoffen – ergebnisorientiert' folgten und dieser Widerspruch auf Initiative der Lehrkraft hin zugunsten einer Seite aufgelöst wurde: ergebnisorientiert. Gleichzeitig macht es auch deutlich, dass die Lehrerin dem Projekt einen gesicherten Platz im System Schule eingeräumt und den Ort und die Zeit ‚Vorbereitungen für das

Abschlussfest‘ dafür reserviert hat. Sowohl das Abschlussfest als auch das Projekt wurden von der Lehrkraft hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Kinder als hochrelevant bewertet. Den o.g. Widerspruch hat sie zum einen konstruiert und zum anderen direkt adressiert. Sie hat sich damit u.a. dazu entschieden, den Versuch zu wagen, divergierende Erwartungen von unterschiedlichen Beteiligten wie z.B. die der Kinder, der Eltern beim Abschlussfest, der Kolleg*innen, des Schulleiters, der Projektpartnerinnen etc. zusammen zu bringen – und reflektiert das im Nachhinein gemeinsam mit der Forschenden.

Ergänzend zur retrospektiven Reflexion der Lehrkraft eröffnen die folgenden Analysen eine weitere Rekonstruktion des Spannungsfelds von Partizipation und institutionellen Vorgaben, indem sie die situative Hervorbringung und Aushandlung beleuchten. Die Analyse stützt sich auf teilnehmende Beobachtungen und Transkripte von Audioaufnahmen aus der Phase der Vorbereitung der Abschlussfeier. Die Kinder haben sich in den Gruppen ‚Rap‘, ‚Singen‘, ‚Malen‘ und ‚Seilspringen‘ zusammengefunden. Einige üben nun Performances ein, es lösen sich aber auch noch Gruppen teilweise auf, gehen ineinander über und es werden neue Gruppen gebildet. Beim drittletzten Treffen vor der Aufführung kommt es zu folgender Situation, bei der die Kinder der Klasse, die Klassenlehrerin, die Medienbildnerin und eine universitär Forschende anwesend sind.

> *Kimlotte steht vor der Tafel, die Kinder sitzen an ihren Plätzen, nicht wie sonst auf dem Boden. Kimlotte will Zeit sparen, das hatte sie auf dem Weg zur Schule vorgeschlagen, als wir über den Ablauf heute gesprochen haben. Sonst war es ihr immer wichtig, die Beziehung zu den Kindern weiter auszubauen und in diese Beziehung zu gehen. Nun ist es die Zeit, die sie davon abhält, aber vielleicht auch die Gewissheit, dass die Beziehung bereits besteht und nun am Wachsen ist. Naida [die Lehrkraft] stellt sich irgendwann an die Tür und ich sitze nach wie vor auf dem Boden zwischen den beiden. (Beobachtungsprotokoll vom 09.05.2025; Ethnografin: Bianca Baßler)*

Zu Beginn des Beobachtungsprotokolls wird deutlich, dass die gewählte Sozialform der Medienbildnerin an Frontalunterricht erinnert: Eine erwachsene Person steht vorn, während die Kinder auf ihren Stühlen an Tischen sitzen. Es wird erkennbar, dass dieses Frontalsetting im Kontext des Projektes etwas Besonderes ist, da die teilnehmende Beobachterin im folgenden Satz den Gegenhorizont „sonst“ eröffnet, in dem alle gemeinsam im Kreis sitzen. Damit wird das Anliegen der Medienbildnerin betont, für das Projekt eine Atmosphäre im Klassenzimmer herzustellen, die weniger lehrkraft- bzw. erwachsenenzentriert ist. Dazu greift sie auf ein Setting zurück, das den Kindern aus Klassenrunden bekannt ist: Sie verlassen ihre Plätze an den Tischen und sitzen vor der Tafel gemeinsam auf dem Boden oder auf Kisten. Die Gegenüberstellung zwischen der aktuellen Situation und „sonst“ zieht sich auch in den folgenden Ausführungen der Feldnotizen fort und zeigen ein Spannungsfeld: Es werden „Zeit sparen“, „die Beziehung zu den Kindern weiter auszubauen“ und „in diese Beziehung zu gehen“ einander gegenübergestellt. Die Ethnografin stellt Überlegungen dazu an, wie Kimlotte innerhalb dieses Verhältnisses handelt: Sie verweist auf Zeitdruck und zugleich auf wahrgenommene Gewissheit über eine bereits entstandene Grundlage von Beziehung zwischen der Medienbildnerin und den Kindern. In Anbetracht dessen plausibilisiert sie Kimlottes Überlegungen, beim heutigen Treffen auf gezielte Übungen zur Förderung der Beziehungen zu verzichten.

Mit dem Einlassen auf eine Ergebnisorientierung (Performance bei der Abschlussfeier) verändert sich die pädagogische Praxis der Medienbildnerin. Statt den Fokus auf Beziehungsgestaltung zu legen, liegt er nun

auf dem Umgang mit knapper Zeit. Sie ist mit einem Setting konfrontiert, das in Bezug auf Zeitknappheit, Ergebnisorientierung, Rahmenbedingungen etc. gängigen, im Diskurs der Kulturellen Bildung problematisierten Strukturen schulischer Settings entspricht (vgl. Rehm 2025:6). So verändern sich Raumanordnung und Themen. War zuvor nie die Rede von Zeit, wird dieses Thema nun sehr zentral. Im Transkript des Audiomitschnitts wird dies deutlich.

> *Kimlotte: [00:01:26] (...) „Und heute würden wir in den Gruppen starten. Aber bevor wir das machen, würde ich nur ganz kurz, weil wir haben nicht so viel Zeit, bis euer Abschlussfest ist. Das heißt, ich würde heute nicht in den Kreis gehen, sondern ich würde einmal so durch die Reihen gehen, bis jede und jeder noch einmal den Namen sagt. Und noch ein Wort dazu. (.) Das lassen wir heute weg, weil wir haben nicht so viel Zeit. Was mich mehr interessiert, ist, wie es euch heute geht." (Audiotransskript vom 09.05.2025)*

Das Thema Zeit wird eingeleitet durch die Phrase „nur ganz kurz". Auch das steht im Kontrast zum etablierten Anfangsritual der Medienbildnerin, für das sie bisher sehr viel Zeit verwendete. Es bestand aus einer Namensrunde und einer Mitteilungsrunde zum aktuellen individuellen Befinden, beides fand im Sitzkreis aus Kindern und Erwachsenen statt. Im obigen Ausschnitt kündigt die Medienbildnerin nun das Abweichen dieser zur Routine gewordenen Praxis an und begründet dies mit „nicht so viel Zeit, bis euer Abschlussfest ist". Hier weist sie zum einen auf „Zeit" hin, zum anderen mit „euer Abschlussfest" auch darauf, dass dieses einen bedeutsamen Zielpunkt des Projekts bildet. Sie zeigt nun also auf, dass sie zwar Verantwortung für die Umsetzung übernimmt, es deutet sich aber durch „euer" eine Distanzierung zu der Veranstaltung – und vielleicht zur Ergebnisorientierung – an. Dies kann zum einen als Abgrenzung gegenüber dem Zeitdruck, zum anderen aber auch als Sichtbarmachen ihres Entgegenkommens gegenüber der Lehrkraft gelesen werden. Unter dem von ihr anscheinend so wahrgenommenen Druck, dass das Projekt nur fortbestehen kann, wenn bestimmte Erwartungen der Lehrkraft erfüllt werden, entscheidet sich die Medienbildnerin für ein strategisches Zugeständnis: Sie übernimmt die Verantwortung für die Umsetzung des Abschlussprogramms und passt ihre Praxis an die institutionellen Vorgaben an. So kann ein, allerdings durch die Anpassungen begrenzter, Möglichkeitsraum für ihr professionelles Handeln bewahrt bleiben. Hätte sie sich verweigert, hätte die Lehrkraft – so die Befürchtung – zu diesem Zeitpunkt keinen Grund mehr gesehen, das Projekt in der Klasse weiterzuführen – was auch das Forschungsprojekt unmittelbar betroffen hätte, da die Feldforschungsphase sowie das Projekt Kultureller Bildung an einer der beiden beteiligten Schulen vorzeitig abgebrochen worden wäre.

Kimlotte ersetzt dann den „Kreis". Sie will die Kinder stattdessen der Reihe nach aufrufen. Die Veränderungen ihrer pädagogischen Praxis schließt sie allerdings mit den Worten, dass sie „interessiert ist, wie es […] heute geht" und greift damit die in bisherigen Treffen von ihr praktizierte Relevanzsetzung der Emotionen der Schüler*innen in Ritualen wieder auf. Dieser Abschluss kann als Umgang mit dem Spannungsverhältnis und ihrer neuen Positionierung darin gedeutet werden: Die Medienbildnerin balanciert zwischen ihrer bisherigen, partizipativ ausgerichteten Praxis und dem nun eingeführten lehrkraft- und erwachsenenzentrierten Setting, das durch feste Sitzplätze und der Aufrufordnung der Kinder gekennzeichnet ist. In dieser Konstellation präsentiert sie sich als verantwortliche Akteurin für das Gelingen des Projekts: Sie steuert den Ablauf als Platzanweiserin, organisiert die Zeit trotz oder gerade wegen mehrfach betonten Zeitdrucks und zeigt zugleich ihr Interesse an den Emotionen der Kinder.

Der nun folgende Interviewauszug mit der Lehrkraft verdeutlicht, dass auch sie unter erheblichem (Zeit-)Druck stand:

> *„Ja, aber für mich, ich war ja so, aber du hast ja am Ende selber gemerkt, unter wie viel Stress ich stand, ähm, dass, es musste ja irgendwas passieren, in der Zeit, in der wir uns treffen, was wichtig ist für, also, ich wollte die Zeit einfach, ah, wie soll ich das sagen, ähm, so füllen, dass ich nicht nachher total unter Zeitdruck stehe, weißt du? Ja. Ja. Also, ich würde das nächste Mal das Projekt in der vierten Klasse gar nicht machen, sagen würde, es ist zu zeitintensiv, ich brauche die Zeit für was anderes“ (Interview mit der Klassenlehrerin Naida Althausen vom 11.08.2025, Interviewführende: Bianca Baßler)*

Die einleitende Wendung „Ja, aber für mich…“ kann als Plausibilisierung gelesen werden: Sie lädt die Forschende ein, ihre eigene Perspektive, ihr Empfinden von Stress nachzuvollziehen. Mit „irgendwas passieren […] was wichtig ist für, also ich wollte“ deutet die Lehrkraft an, dass die pädagogisch-künstlerische Gestaltung der Projektarbeit nicht ihren Erwartungen und ihrem eigenen Vorgehen entsprach. Dabei richtete sie den Blick offenbar auf ein konkretes Ergebnis, das am Ende auf der Abschlussfeier präsentiert werden sollte – und sie entlastet.  Eine weitere Lesart lässt sich in Bezug auf ‚nichts Angemessenes/Passendes/Effektives passieren lassen‘ entwickeln, nämlich dass die Lehrkraft die Priorisierung der Beziehungsarbeit der Medienbildnerin unter den Bedingungen des Zeitdrucks kritisch reflektiert. Gleichwohl würdigt sie im folgenden Interviewausschnitt rückblickend deutlich den pädagogischen Wert dieser Herangehensweise:

> *„es hat mir voll gut gefallen, die Kinder haben euch beide als Menschen sehr geschätzt, ich fand's für die Kinder einen Mehrwert, dass nicht Lehrer drin waren und wo ich am Anfang, also, zwischendrin habe ich gedacht, okay, jetzt würde ich jetzt als Lehrkraft vielleicht anders machen, aber für die Kinder war das, ähm, viel cooler, dass ihr Nichtlehrer wart, weil sie bei euch sich schon ein bisschen fallen lassen konnten. Nicht so, wie sie es, ich meine, bei mir können sie sich auch fallen lassen, aber schon kontrollierter“ (Interview mit der Klassenlehrerin Naida Althausen vom 11.08.2025, Interviewführende: Bianca Baßler)*

Das Zitat macht sichtbar, dass die Lehrkraft eigene pädagogische Optimierungsansprüche und Steuerungsbedürfnisse gegen die situative Beziehungsarbeit abwägt und anerkennt, dass gerade die „Nichtlehrer“-Rolle der Medienbildnerin eine spezifische Vertrauens- und Entfaltungsdynamik bei den Kindern ermöglichte.

Die Aussage „dass ich nicht nachher total unter Zeitdruck stehe, weißt du?“ bekräftigt diese Lesart der Ergebnisorientierung und Optimierungssteigerung in Bezug auf Zeit, da die Lehrkraft ihr Handeln vom Projektende her gedacht hatte und die Treffen so gestalten wollte, dass die pädagogische Arbeit mit den Kindern effizient und zielgerichtet auf die Performances für die Abschlussfeier ausgerichtet blieb. In diesem Zusammenhang ist auch ihre abschließende Einschätzung zu verstehen, dass das Projekt zu zeitintensiv für die vierte Klasse gewesen sei – insbesondere dann, wenn es nicht den Zielen entspricht, die sie sich selbst und der Klasse gesetzt hat und die aus den Erwartungen an ihre Rolle als Lehrkraft einer vierten Klasse hervorgehen. Indem sie diese Grenze zieht, thematisiert sie implizit die mit dem Projekt verknüpfte Zielsetzung, das Abschlussfest vorzubereiten, ohne dies explizit zu nennen.

Im folgenden Ausschnitt aus dem Audiotranskript reagiert die Medienbildnerin auf einen Optimierungsversuch der Lehrkraft, die wiederholt deutlich macht, dass die Gruppen für die einzelnen Performances nicht mehr wechseln, sondern so zusammengesetzt bleiben sollten, wie sie aktuell seien. Hier setzt der folgende Ausschnitt an:

> *Kimlotte: „Genau. Also, heute am Ende würde ich sagen, dass wir Entscheidungen treffen, die endgültig sind. Ja. Damit die nächsten drei Male wirklich geprobt werden kann und zwar intensiv und mit Konzentration und nicht zwischendurch jemand sagt, ach, jetzt möchte ich doch nochmal wechseln. Weil das können wir uns leider nicht erlauben. Wir sehen uns nur viermal und dann ist der Auftritt. Okay?“ (Audiotransskript vom 09.05.2025)*

Mit dem Einstieg „Genau“, der als Zustimmung gedeutet werden kann, stellt sie eine Beziehung sowohl zu dem Gesagten als auch zu der Person der Lehrerin her. Im Satz darauf, macht sie mit „würde ich sagen“ transparent, dass sie nun eine Modifikation vornimmt und ihren Vorschlag zum weiteren Vorgehen vorstellt. Sie formuliert das zwar im Konjunktiv, durch ihre Ausführungen im Anschluss daran wird allerdings deutlich, dass sie Verbindlichkeit mit und durch eine gemeinsame Entscheidungsfindung herstellt. Der Satz darauf liest sich wie ein Appell: Sie macht ihre Erwartungen an die Kinder sichtbar. Es soll „wirklich geprobt werden“, „intensiv und mit Konzentration“ und nicht gewechselt werden. Ein weiteres Mal stellt sie einen gemeinsamen Raum her und bezieht sich auf sich als Gruppe mit den Kindern, die unter denselben Bedingungen ein Ziel erreichen wollen und sollen und formuliert Ansprüche an die Art und Weise der Umsetzung. Die gemeinsame Bedingung ist der Zeitdruck, dem sie unterliegen. Die Medienbildnerin stellt ihn als gegebene Bedingung dar, die niemand beeinflussen kann, innerhalb derer alle dasselbe Ziel verfolgen. Die Lehrerin bestimmt sowohl den zeitlichen Rahmen als auch das Ziel eines Auftritts sowie maßgeblich die Ausdrucksformen. Die Medienbildnerin übernimmt für das Gelingen unter diesen Rahmenbedingungen die Verantwortung – all das wird den Kindern gegenüber allerdings nicht transparent kommuniziert: Alles läuft unter der Überschrift „Projekt“.

Im Anschluss finden Gespräche zwischen der Medienbildnerin und den Kindern darüber statt, in welchen Gruppenzusammensetzungen die Kinder heute zusammenarbeiten. Hier setzt das folgende Beobachtungsprotokoll an:

> *Beim Einteilen wirken die Kinder sehr geduldig auf mich. Kimlotte spricht mit ihnen und sie gehen die einzelnen Gruppen und Wechsel durch, dabei kommentieren Kimlotte und Naida immer wieder die Gruppen, was sie vorhaben und so weiter. Meistens geht das in die Richtung eines Realitätschecks. (Beobachtungsprotokoll vom 09.05.2025; Ethnografin: Bianca Baßler)*

Die Ethnografin hält in ihren Notizen fest, dass die Kinder „geduldig“ auf sie wirken. Diese Beschreibung impliziert, dass eher mit Ungeduld gerechnet worden war – möglicherweise aufgrund des von Lehrerin und Medienbildnerin vermittelten Zeitdrucks. Zugleich verweist das Adjektiv „geduldig“ darauf, dass sich die Kinder an die erwartete Ordnung und ihre Schüler*innenrolle darin anpassen: Sie sprechen nicht dazwischen, melden sich und arbeiten konzentriert – ein Verhalten, das als normkonformes Mitvollziehen schulischer Ordnung sowie diszipliniertes Handeln im Sinne schulischer Normalität gelesen werden kann. Kreative, spontane oder ungewöhnliche Ideen oder Subversionen des vorgeschlagenen Vorgehens treten in dieser Situation nicht in Erscheinung. Der von Lehrkraft und Medienbildnerin gesetzte Rahmen wird also akzeptiert und Handlungen erfolgen in Konformität damit, was als ‚Geduld‘ in Erscheinung tritt.

Die Kommentare beider Erwachsener deutet die Forschende als eine Art „Realitätscheck“. Dies kann als Evaluation verstanden werden, ob die von den Kindern eingebrachten Ideen im Hinblick auf die bevorstehende Schulaufführung als realisierbar oder angemessen eingeschätzt werden. Hier wird die asymmetrische Machtverteilung deutlich: Lehrerin und Medienbildnerin nehmen eine bewertende, steuernde Rolle ein, in der sie – im Gegensatz zu den Kindern – die Deutungshoheit über die „Realität“ des schulischen Settings innehaben. Aus einer positionierungssensiblen Perspektive wird deutlich, dass die Medienbildnerin die Position wechseln, die Zielrichtungen verändern und das Tempo modifizieren kann, wenn sie es für nötig hält – sie kann situativ entscheiden, inwieweit sie auf Wünsche der Lehrkraft eingeht und wie sie schulische Anforderungen bearbeitet. Die Kinder hingegen verbleiben in der Position der Schüler*innen, auch wenn sie sich im Rahmen des Projektkontextes bewegen. Die Handlungsmacht der Erwachsenen manifestiert sich hier deutlich: In einem Setting, das zunächst auf Partizipation und Offenheit angelegt ist, zeigt sich eine Reetablierung schulischer Ordnungen, in deren Rahmen kindliche Agency und Möglichkeitsräume begrenzt und den Erwartungen an ein präsentationsfähiges Ergebnis untergeordnet werden. Gleichzeitig bewegt sich das Zugeständnis von Kimlotte wieder auf dem schmalen Grat, sich schulischen Anforderungen aus taktischen Gründen zu beugen, um als außerschulische Instanz mit dem Projekt Kultureller Bildung in der Schule bleiben zu dürfen.

Die Rekonstruktion zeigt, wie sich kulturelle Bildungsprozesse unter schulischen Bedingungen in ein Spannungsverhältnis zwischen Prozessorientierung und Produktlogik einfügen. Die Handlungen der Lehrerin wie auch der externen Medienbildnerin lassen sich als Reaktion auf schulische Ordnungen aber auch Erwartungen an Produktorientierung im Rahmen Kultureller Bildung verstehen, in denen Zeitdruck, Aufführungsformate und Erwartungen an ein vorzeigbares Ergebnis handlungsleitend werden. Zwar treten Zeitdruck und Produktorientierung auch in Projekten der (außerschulischen) kulturellen Bildungsarbeit auf; im Projekt EXPECT_Art wurde Partizipation von uns allerdings als Abstimmungsprozess interpretiert, an dem alle beteiligt werden. Allerdings ist fraglich, inwiefern das mit Blick auf ein Ergebnis unter unterschiedlichen Zwängen überhaupt möglich ist. In der Interaktion mit den Kindern wird deutlich, dass kreative Impulse nur bis zu einem gewissen Punkt offen exploriert werden, Möglichkeitsräume werden begrenzt, sobald Zeitdruck entsteht, indem sie an Kriterien der Umsetzbarkeit und Präsentierbarkeit rückgebunden werden. Darin zeigt sich eine Bearbeitung des Spannungsverhältnisses von Prozess- und Produktorientierung in der Kulturellen Bildung. Der Rat für Kulturelle Bildung argumentiert an dieser Stelle, dass sowohl die Zentrierung des Prozesses als auch die Orientierung an einem Produkt und das Einüben diesbezüglicher Entscheidungsprozesse wichtige Lernfelder Kultureller Bildung darstellen (vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2013, S. 49). Zugleich entstand in der hier beschriebenen Projektgestaltung in der Wahrnehmung der Beteiligten phasenweise ein Ungleichgewicht von Prozess- und Produktorientierung und der Verteilung damit verbundener Entscheidungsmacht zwischen den beteiligten Akteur:innen. Allerdings scheint diese Auflösung der Widersprüchlichkeit aus Sicht des Rats für Kulturelle Bildung in Bezug auf Bildungsprozesse nicht konstitutiv: das gemeinsame Suchen, das Aushalten von Uneindeutigkeit, das Erproben des Unfertigen (vgl. auch Meiers 2019:136f.) werden aus dieser Perspektive selbst als Bildungsprozesse gedeutet. . Die hier rekonstruierten Aushandlungsprozesse zeigen, dass genau dieses Ringen und somit das Thematisieren der Widersprüchlichkeiten konstitutiv für das Eröffnen von Möglichkeitsräumen erscheint.

## Diskussion und Ausblick

In einem Gespräch zwischen der universitär Forschenden und der Medienbildnerin artikulierten sie, sich als Gäste in der Schule zu fühlen, die allerdings auch wieder ausgeladen werden könnten. Diese wahrgenommene Prekarität der eigenen Position innerhalb der Schule – als Handlungsfeld Kultureller Bildung für die Medienbildnerin und zum anderen als Forschungsfeld der Ethnografin – scheint für beide Zusammenhänge nicht untypisch. Kathrin Hohmeier verweist in ihren Überlegungen zu Schule als Handlungsfeld Kultureller Bildung auf die Anforderungen für Künstler:innen und Kulturschaffende, sich zu dem komplex vorstrukturierten Raum Schule und den dortigen „vorhandene[n] Mittel[n], Ausstattung und Material, Erwartungen an Zusammenarbeit und Output eines Projekts, Regeln der Raumnutzung und des Verhaltens, Hierarchien des Wissens, des Könnens, des Sprechens (oder auch Sprechen-Dürfens/Rederecht), der Deutungshoheiten, des Zutrauens oder auch durch Habitus und sozialen Hintergrund der Beteiligten“ (2023:18) zu verhalten. In ganz ähnlicher Weise wird auch der Feldzugang für ethnografisch Forschende in Schulen als "heikle"(Langer/Richter 2022, S. 135) Daueranforderung beschrieben, die während des gesamten Forschungsprozesses immer wieder mit den Lehrkräften als zentralen Gatekeepern ausgehandelt werden muss und durchaus auch wieder verwehrt werden kann (vgl. Breidenstein et al. 2020, S. 63; tom Dieck 2025, S. 182)In beiden Bezügen wird deutlich, wie herausfordernd dieses Management "zwischen den Welten" (Hohmeier 2023:18) für die hinzukommenden 'Gäste' ist, wenn sie mit Anforderungen des Raums Schule konfrontiert sind. In den Materialauszügen, die in diesem Artikel analysiert wurden, wird deutlich, dass die Medienbildnerin mit sich ringt, einen Weg zu finden, ihre bisher in Projekten verfolgte Praxis auch in diesem Projekt beizubehalten und trotzdem den Anforderungen von Schule gerecht zu werden. Gleichzeitig wird deutlich, dass auch die Lehrerin mit sich ringt, einen Raum zu eröffnen, der sich nicht wie selbstverständlich in der Institution Schule auftut. Carmen Mörsch weist dabei darauf hin, dass von allen Beteiligten „die Bereitschaft gefragt [ist], den Widerstreit der Interessen in den Stand der Projektarbeit zu erheben und in den einzelnen Situationen einen Artikulationsraum für diesen Widerstreit herzustellen“ (Mörsch 2015:162).

Der Faktor Zeitdruck, der an mehreren Stellen erwähnt wird, fordert die Herstellung von Räumen, in denen Aushandlungsprozesse geführt werden können, heraus. Allerdings ist es nicht die Zeit an sich, sondern auch immer die Frage, wofür Zeit genutzt wird und wozu nicht. Hier kommen wieder Strukturen, Diskurse und Logiken von Schule ins Spiel, die so machtvoll folgenreich – und unsichtbar – für das Handeln von Akteur*innen sind. Hohmaier verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Zusammenarbeit mit Kunst- und Kulturschaffenden auch für Lehrkräfte herausfordernd sein könne, da diese weniger stark an festgelegte Regeln und Aufgaben gebunden seien und dadurch größere Handlungsspielräume besäßen (vgl. Hohmaier 2023:17). Die vorliegenden Analysen machen exemplarisch deutlich, wie stark kulturelle Bildungsprojekte im schulischen Kontext von deren institutionellen Logiken geprägt und zugleich herausgefordert werden. Die Erfahrungen aus dem Projekt EXPECT_Art zeigen: Gerade dort, wo Kulturelle Bildung bewusst offen, prozessorientiert und partizipativ angelegt ist, entstehen Spannungsfelder – etwa in der Frage nach Zielvorgaben, Zeitstrukturen oder Formen der Leistungsbewertung bzw. Leistungsaufführung. Diese Widersprüchlichkeiten scheinen nicht lediglich ‚Nebenprodukte’, sondern möglicherweise konstitutive Merkmale Kultureller Bildung in Schule zu sein, so das Ergebnis unseres hypothesengenerierenden Vorgehens.

Die Auseinandersetzung im Prozess durch die Akteurinnen zeigt in diesem Kontext, dass Beziehungen hergestellt wurden, die sonst nicht existieren und die eine „great relational complexity“ (Haraway 2016_20) aufweisen. Es wurde immer wieder in unterschiedlichen Konstellationen der Raum eines gemeinsamen Sprechens und auch das Gefühl von Kollaboration in diesen Widersprüchen hergestellt. Diese Räume von Beziehung und Zusammenkommen eröffnen wiederum das Sprechen über die Widersprüche und das Reflektieren bezüglich dieser Widersprüche. Im vorliegenden Fall hat das zu Reflexivität aus allen Positioniertheiten herausgeführt: die Kinder, die Lehrkraft, die Medienbildnerin und nicht zuletzt das Forschendenteam. Auch wenn es weder zur Auflösung von Widersprüchlichkeiten noch zu einem kompletten Heraustreten aus den eigenen Positioniertheiten im Sinne einer kritischen Distanz in den jeweiligen Situationen geführt hat, wurden die Kinder immer wieder Zeug*innen von Aushandlungsprozessen zwischen Lehrkraft, Medienbildnerin und Forscherin und haben in Gesprächen darauf Bezug genommen. So wurde ihnen „die Abschlussfähigkeit als auch die Entscheidungsfähigkeit als Erfahrung vermittelt. Damit die Beteiligten des künstlerischen Prozesses eine kritisch-distanzierte Haltung gegenüber dem eigenen Tun erwerben, muss entwickelt, verworfen, entschieden und ausgeschlossen werden“ (Rat für Kulturelle Bildung 2013:49). Sie bleiben in diesem Kontext also keine stillen Zuschauer*innen, sondern nehmen Widersprüchlichkeiten zum Anlass, diese – als unaufgelöst – zu artikulieren.

Uns erscheint zentral, auf Basis des uns vorliegenden Materials stärker auch die Perspektiven der Schüler*innen zu fokussieren. Denn sie geraten in der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Kultureller Bildung und Schule als Subjekte bisher nur vereinzelt in den Blick, während Betrachtungen der Schüler*innen als Objekte überwiegen (vgl. Hübner 2024:27). Dabei könnten, und mit diesem Forschungsausblick wollen wir unseren Beitrag beschließen, die folgenden Fragen gestellt werden: Wie erleben sie Möglichkeitsräume zwischen oder vielmehr inmitten von Schule und Kultureller Bildung? Welche Deutungen, Aneignungen und möglicherweise auch Widerstandsformen bringen sie ein? Und inwiefern eröffnen sich für sie durch solche Projekte alternative Formen von Teilhabe, Anerkennung und Ausdruck, die im schulischen institutionalisierten Alltag sonst kaum vorgesehen sind oder dort selten einen Platz haben? Wie erleben sie das Nebeneinander, Miteinander oder Gegeneinander von kultureller und schulischer Logik? Welche Brüche, Ausschlüsse oder auch Formen der Selbstermächtigung lassen sich in diesen Erfahrungsräumen beobachten?

---

## Verwendete Literatur


**Bender, Saskia (2010):**Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92106-8

**Braun, Tom (2023):** Auftrag Schule – Konflikt Kunst? Notizen zur fragilen Position von Künstler*innen im institutionellen Gefüge der Schule. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/auftrag-schule-konflikt-kunst-notizen-zur-fragilen-position-kuenstler-innen (letzter Zugriff am 18.03.2026).

**Breidenstein, Georg / Hirschauer, Stephan / Kalthoff, Herbert / Nieswand, Boris (2020):** Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung. Stuttgart: utb. https://doi.org/10.36198/9783838552873**Büker, Petra / Hüpping, Birgit / Zala-Mezö, Enikö (2021):** Partizipation als Veränderung: Eine Aufforderung an Grundschule und Forschung. Zeitschrift für Grundschulforschung, 14(2), 391–406. https://doi.org/10.1007/s42278-021-00117-8

**Charmaz, Kathy (2025):**Constructing Grounded Theory. London, Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.

**tom Dieck, Fenna (2025):** Positionierungen von Ethnograph:innen in Machtverhältnissen von Schule und Unterricht. ZQF – Zeitschrift für Qualitative Forschung, 26(2–2025), 176–189. https://doi.org/10.3224/zqf.v26i2.04

**Fischer, Bianca / Hübner, Kerstin (2019/2017):** Kulturelle Bildungskooperationen: Freiräume für Kinder und Jugendliche im Fokus. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildungskooperationen-freiraeume-

kinder-jugendliche-fokus (letzter Zugriff am 18.03.2026).
**Haraway, Donna (2016)**. Staying with the trouble: Making kin in the Chthulucene. Duke University Press.
**Hohmaier, Kathrin (2023):** Schule als zentrales Einsatzfeld für künstlerische Interventionen in der Kulturellen Bildung. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/schule-zentrales-einsatzfeld-kuenstlerische-interventionen-kulturellen-bildung (letzter Zugriff am 18.03.2026).
**Hübner, Kerstin (2024):** Bildungsort Schule: Spannungsfelder für Kulturelle Bildung. Eine Bewertung der aktuellen Positionierung Kultureller Bildung in Schule anhand von Beiträgen auf kubi-online. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/bildungsort-schule-spannungsfelder-kulturelle-bildung (letzter Zugriff am 18.03.2026).
**Keuchel, Susanne (2019):** Chancen und Herausforderungen für kulturelle Bildungskooperationen im Ganztag: Zu Wirkungsfragen formaler und non-formaler Bildungspraxis. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/chancen-herausforderungen-kulturelle-bildungskooperationen-ganztag-wirkungsfragen-formaler (letzter Zugriff am 18.03.2026).
**Langer, Anja/Richter, Sophia (2022):** In Beziehung setzen: Positionierungen in ethnographischen Forschungsprozessen. In: Richter, S./Bitzer, A./Friebertshäuser, B. (Hrsg.): In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis (S. 135-153). Weinheim: Beltz.
**Liebau, Eckart / Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2009):** Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld: transcript.
**Meiers, Johanna (2019):** Machtkritische Perspektiven für die Kulturelle Bildung. Impulse aus den Cultural Studies. In: M. Spetsmann-Kunkel (Hrsg.): Kultur interdisziplinär – eine Kategorie in der Diskussion (S. 117–144). Opladen, Berlin &Toronto: Barbara Budrich.
**Menrath, Stefanie Kiwi (2023):** Klassismuskritische Kulturelle Bildung vor dem Horizont der Cultural Studies: Warum Zugang schaffen keine Lösung, sondern das eigentliche Problem ist. In: Kubi-online. https://doi.org/10.25529/jbts-nx12
**Mörsch, Carmen (2023):** Decolonizing ~~Kulturelle Bildung~~. Kolonialität und Diskriminierungskritik an der Schnittstelle Bildung/Kunst. In Akbaba, Yaliz & Alisha M.B. Heinemann (eds.): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim, Beltz Juventa. 314-339
**Mörsch, Carmen (2015):** KünstlerInnen als PädagogInnen. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen/ bilden mit kunst (155-164). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839402078-014
**Rat für Kulturelle Bildung (2013):** Alles immer gut. Mythen kultureller Bildung. Essen. Online unter: https://www.stiftung-mercator.de/de/publikationen/alles-immer-gut-mythen-kultureller-bildung/ (letzter Zugriff am 28.05.2026).
**Rehm, Susanne (2025):** Vom Wünschen und Können – Kulturelle Bildung in der Ganztägigen Bildung und Betreuung in Baden-Württemberg. In: Wissensplattform KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/wuenschen-koennen-kulturelle-bildung-ganztaegigen-bildung-betreuung-baden-wuerttemberg (letzter Zugriff am 18.03.2026).
**Retzar, Michael (2021):** Abbau von sozialen und regionalen Bildungsnachteilen durch Kulturelle Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/abbau-sozialen-regionalen-bildungsnachteilen-durch-kulturelle-bildung (letzter Zugriff am 12.05.2026).

## Zitieren

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

Bianca Baßler , Fenna tom Dieck , Lisa Rosen (2026): „wir haben nicht so viel Zeit, bis euer Abschlussfest ist“ – Möglichkeitsräume und Aushandlungsprozesse Kultureller Bildung unter schulischen Bedingungen. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: https://www.kubi-online.de/artikel/haben-nicht-so-viel-zeit-bis-euer-abschlussfest-moeglichkeitsraeume-aushandlungsprozesse (letzter Zugriff am 01.08.2026)

## Veröffentlichen

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