



Johannes Kirschenmann / Barbara Lutz-Sterzenbach (Hg.)

KUNST.SCHULE.KUNST.

Modelle, Erfahrungen, Debatten

kopaed

KONTEXT
KUNSTPÄDAGOGIK

Johannes Kirschenmann / Barbara Lutz-Sterzenbach (Hg.)

Kunst.Schule.Kunst.

Modelle, Erfahrungen, Debatten



Kontext Kunstpädagogik Band 27

herausgegeben von Johannes Kirschenmann, Maria Peters und Frank Schulz

Johannes Kirschenmann / Barbara Lutz-Sterzenbach (Hg.)

Kunst.Schule.Kunst.
Modelle, Erfahrungen, Debatten

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Gefördert von der Friedrich Stiftung

Gefördert von der Heidehof-Stiftung

ISBN 978-3-86736-125-?

Druck: Kessler Druck+Medien, Bobingen

Satz und Layout: Martin Binder, Feuchtwangen

Gesetzt auf Apple Macintosh in Adobe InDesign CS4

Schrift: ITC Weidemann Book und Kursiv von Kurt Weidemann
sowie Frutiger LT Light und Bold von Adrian Frutiger

© kopaed 2011

Pfälzer-Wald-Straße 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

INTRO

Bernhard Waldenfels

Verfremdung der Erfahrung in den Künsten 11

Nezaket Ekici

Performance »Inafferrabile / Greifbar Fern« 25

EINFÜHRUNG

Johannes Kirschenmann / Barbara Lutz-Sterzenbach

Kunst.Schule.Kunst. – Zur Tagung an der Akademie Tutzing im Juli 2010 .. 29

Martin Klinkner

Was Kunstvermittler wirklich wollen und was Kooperationen
ihnen bringen sollten 39

PART I

PRAXISBERICHTE: KÜNSTLER IN KOOPERATION MIT SCHULEN

1. SHOW UP! – ZEITGENÖSSISCHE KUNST SEHEN, MACHEN
UND INSZENIEREN 59

Einführung..... 61

Michael Grauer

15² – Kunst macht Schule. Zeitgenössische Kunst an
Hamburger Schulen 65

Katharina Mantel / Kristin Lohmann

SHOW UP! Jugendliche der Carl-von-Weinberg-Schule kuratieren eine Ausstellung mit Werken der Sammlung des MMK Museum für Moderne Kunst, Frankfurt am Main 83

Sara Burkhardt / Julia Ziegenbein

»kiss – Kultur in Schule und Studium«. Kunst und aktuelle Medienkultur 101

Isa Lange

Wie entsteht Architektur? Vom Einblick in die Arbeitswelt eines Architekten zur Entwicklung einer Unterrichtseinheit. 115

2. KUNST IN KOOPERATION UND IM PROZESS..... 129

Einführung..... 133

Johannes Seel

»NaturPassagen – Auf den Spuren Alexander von Humboldts« – Ein interdisziplinäres Kulturprojekt für die Jahrgangsstufe 7 137

Brigitte Kaiser / Rosemarie Zacher

Es knistert im Karton. Eine Kunstwoche der »Schule der Fantasie Gauting« in der Grundschule 159

Dorothea Mahr / Burkhard Niesel

Kunstprojekt Ammersee-Gymnasium. Eine dreijährige Zusammenarbeit (2008–2011) der Kunstlehrer Dorothea Mahr und Burkhard Niesel mit dem Künstler Robert Kessler 171

Robert Kessler

Beispiel Kunstprojekt Ammersee-Gymnasium. Stellschrauben einer gelungenen Kooperation zwischen Schülern, Lehrern, Eltern, Schulleitung und Künstler..... 179

3. VON SCHULKÜNSTLERINNEN UND ANDEREN KÜNSTLERLEHRERN.....	183
---	-----

Einführung.....	187
-----------------	-----

Ute Reeh

Kunst als Katalysator für Schulentwicklung	189
--	-----

Gerhard Schebler

Prophet im eigenen Land. Wie kann der Lehrer Künstler sein?

Wie kann der Künstler Lehrer sein?	215
--	-----

PART II

KÜNSTLER AN DIE SCHULEN: FORSCHUNGSERGEBNISSE ZU MODELLVERSUCHEN UND LANDESPROGRAMMEN

Einführung.....	231
-----------------	-----

Christian Rittelmeyer

Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Einblick

in Methoden und Ergebnisse der internationalen Forschung.....	237
---	-----

Werner Schaub

Die Studie »WOW – Kunst für Kids« des BBK	257
---	-----

Angelika Tischer / Susanne Thäsler-Wollenberg

Kunst und Lernen im Prozess – Herausforderungen für Unterricht

und Schule. Erfahrungen aus dem Berliner Modellversuch KLiP	275
---	-----

Ute Pinkert

ARTuS! Kunst unseren Schulen. Ein Projekt zum Künstlerisch-

ästhetischen Lernen an Brandenburgs Schulen	299
---	-----

Sylvia Günther

»Kreatives Verhalten von Schülern«. Qualitative Forschung
innerhalb des Projekts »K.i.d.S. – Kreativität in die Schule« an
einer Nürnberger Hauptschule 303

Rudolf C. Preuss

Künstlerinnen und Künstler, Kunstpädagoginnen
und Kunstpädagogen – ein ungleiches Gespann 313

Rolf Niehoff

Das NRW-Landesprogramm »Kultur und Schule« –
Eine kritische Sichtung 327

Saskia Bender

Kunst und Schule im Konflikt 343

Autorinnen und Autoren 358

Bogomir Ecker und Bülent Kullukcu
Projekt: reemrenreh (kaum Gesang) und Leben
EMSCHERKUNST:2010
Foto: Florian Zwirner



Verfremdung der Erfahrung in den Künsten

Die Künste, von denen im Folgenden die Rede ist, sind in erster Linie, aber nicht ausschließlich, die bildenden Künste. Dabei geht es um ihren Bezug zu jener Erfahrung, in der sie auftreten und ihre Wirkung entfalten. Hinzu kommt als Leitmotiv die Fremdheit, die an den Bruchstellen der Erfahrung auftritt, wenn das normale Gesicht der Erfahrung sich ändert und im äußersten Falle die Welt aus den Fugen gerät. Die Kritik richtet sich gegen eine Verharmlosung und Unterbestimmung der Kunst im Sinne des schönen Scheins, des Kunstgenusses, der historischen Bildung, der politischen Wirkung oder des erzieherischen Nutzens. Dies alles mag es geben, aber Kunst erschöpft sich nicht darin. Wenn über die Vernachlässigung der Künste in den Schulen geklagt wird, so stellt sich immerzu die Frage, was wir denn vermissen, wenn die Künste an den Rand gedrängt werden.

Unsere Überlegungen beruhen auf Voraussetzungen, die an anderen Stellen ausführlich entwickelt wurden; dazu gehören die grundlegenden Ausführungen in *Antwortregister* (Frankfurt/M. 1994), *Bruchlinien der Erfahrung* (Frankfurt/M. 2002), *Phänomenologie der Aufmerksamkeit* (Frankfurt/M. 2004) sowie als Extrakt meiner Fremdheitsstudien die *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden* (Frankfurt/M. 2006). Als jüngster, besonders einschlägiger Titel kommt hinzu: *Sinne und Künste im Wechselspiel* (Frankfurt/M. 2010).

Exemplarische Bilderfahrungen

Zum Auftakt seien drei Beispiele aus der Literatur skizziert, an denen sich zeigt, wie das Bild in wechselnden lebensweltlichen Umfeldern seine Bildkraft ausspielt. Es handelt sich um Erfahrungen mit dem Bild, in denen die Erfahrung selbst Gestalt annimmt.

Plinius der Ältere berichtet in seiner *Naturkunde* von einem Mädchen aus Korinth, »das aus Liebe zu einem jungen Mann, der in die Fremde ging, bei Lampenlicht an der Wand den Schatten eines Gesichtes mit Linien umzog«. Diese Geschichte, die zu den zahlreichen Herkunftsgeschichten der Künste gehört, enthält eine Reihe zündender Motive. Dazu gehören die Szene des Abschieds, die durch das Begehren gesteigerte Ferne und die Todesnähe, die jedem Abschied anhaftet; das Nicht-mehr-Sehen und das erhoffte Wiedersehen berühren sich. Hinzu kommen die Schatten, die an das Schattenreich des Hades gemahnen. Schließlich bleibt das

Schattenbild selbst, dessen Umrisse eine Gestalt formen, aber zugleich die Spuren einer vergangenen Gegenwart bewahren; semiotisch gesprochen trägt das Schattenbild zugleich Aspekte eines Ikon und eines Index. In dieser vielfach interpretierten Bildgeschichte tritt das Bild als ein Fernbild auf, das heißt als ein Bild, das nicht nur in die Ferne weist, sondern gleich dem fremden Blick aus der Ferne kommt. In Kapitel 3 von *Sinne und Künste im Wechselspiel* verfolge ich dieses Motiv in Form einer Trias von Spiegel, Spur und Blick. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch Roland Barthes mit seinem Foto-Essay *Die helle Kammer* (Frankfurt/M. 1989), in dem die todesnahe Abwesenheit der Porträtierten, in diesem Falle besonders die der eigenen Mutter, eine zentrale Rolle spielt.

Im Zentrum des Romans *Radetzkymarsch* von Joseph Roth, einem Abgesang auf das alte Österreich, steht Major Trotta. Er wird zum Lebensretter des Kaisers, indem er diesen in der Schlacht bei Solferino durch spontanes Niederdrücken vor dem feindlichen Geschoss bewahrt, wobei er selbst in die Schulter getroffen wird. Er verwandelt sich in den »falschen Helden von Solferino«, da seine schlichte Rettungstat als patriotisch aufbereitete »Heldentat« in die Schulbücher eindringt: »Die Kinder brauchen Beispiele, die sie begreifen, die sich ihnen einprägen. Die richtige Wahrheit erfahren sie später.« Eine verspätete Mythenbildung ist bei Kriegseignissen bekanntlich nichts Außergewöhnliches. Trotta, der Romanheld, wehrt sich gegen die fragwürdige Bilderpolitik, indem er um Entlassung aus der Armee nachsucht und sie auch erhält. In der böhmischen Provinzstadt, in der er den Rest seines Lebens verbringt, wird er in hohem Alter unbemerkt von einem Malerfreund seines Sohnes konterfeit und von diesem Konterfei überrascht. »Er lernte erst jetzt sein Gesicht kennen, er hielt manchmal ein stummes Selbstgespräch mit seinem Gesicht« und entdeckte darin sein frühes Alter und seine Einsamkeit, »aus der bemalten Leinwand strömte sie ihm entgegen«. Diese Anekdote zeigt, wie hinter dem konventionellen Abbild ein Urbild auftaucht. Der Dargestellte sieht sich nicht, wie er sich kennt, sondern er lernt sich kennen, als wäre er sich selbst ein Unbekannter, was wir alle tatsächlich bis zu einem gewissen Grad auch sind. Hinzu kommt eine spiegelförmige Selbstverdoppelung. Zwischen Sehendem und Gesehenem öffnet sich ein Spalt: Beide sind eins, aber nicht völlig. Dies bedeutet für die Malerei, dass jedes Selbstporträt, so sorgfältig es auch angefertigt sein mag, Züge eines Fremdporträts annimmt.

In Band V seines großen Romanwerks *Auf der Suche nach der verlorenen Zeit* schildert Marcel Proust das Sterben des Schriftstellers Bergotte, das von der Begegnung mit einer Art Sterbebild überschattet wird. Der Schriftsteller besucht eine Ausstellung des damals neu entdeckten Vermeer, um dessen *Ansicht von Delft*

wiederzusehen, genauer: um »das kleine gelbe Mauerstück – le petit pan de mur jaune« noch einmal zu sehen. Er heftet seine Blicke darauf »wie ein Kind auf einen gelben Schmetterling, den es gern festhalten möchte«, und dabei wird er von einem Schlaganfall getroffen. Am Rande des Deliriums bemerkt er, rückblickend auf sein Leben: »So hätte ich schreiben sollen. Meine letzten Bücher sind zu trocken«, und darauf folgt die verwunderte Frage nach den »unbekannten Gesetzen, denen wir gehorchten, weil wir ihre Unterweisung in uns trugen, ohne zu wissen, wer sie dort eingezeichnet hat (...)«. Diese bewegende Stelle wirkt wie eine jüdisch gefärbte Intarsie, ihre Besonderheit wurde von Autoren wie Adorno und Deleuze entsprechend gewürdigt. Das »gelbe Mauerstück« taucht auf wie ein farbiges Mene-tek-el, aus dem ein namenloser Appell aufsteigt, der Aufruf zu malen, zu sagen, zu vertonen. Das sprachliche Gerundiv, das etwas als Zu-malendes oder Zu-sagendes benennt, enthält eine Aufforderung, die in die künstlerische Arbeit eingeht als ein Überschuss, der die bloße Kunstfertigkeit und das bloße Kunstverständnis übersteigt.

Soweit unsere Ouvertüre. Die folgenden Überlegungen zur Bildentstehung in der Erfahrung durchlaufen zwei Etappen; sie führen vom anfänglichen Sichtbarwerden zum Prozess des Sichtbarmachens.

Bildereignis: Sichtbarwerden im Bild

Von Bilderereignis spreche ich entgegen einer konventionellen Auffassung, die Bilder als schlicht gegeben hinnimmt. Diese Annahme besagt: Es gibt etwas, nämlich das Bild als ein spezifisches Bild Ding – und es gibt jemanden, der Bilder herstellt, und wieder andere, die sich Bilder vorstellen, also den Bildverfertiger, den Bildbetrachter und dazu den Bilddeuter für den Fall, dass der Bildsinn Rätsel aufgibt. Diese Beschreibung ist sicherlich nicht falsch, sie setzt nur zu spät an, nämlich bei einer Welt, in der Bilder als etwas Selbstverständliches vorhanden sind. Doch die Genese des Bildes, das Bild in actu, das uns die drei literarischen Beispiele vor Augen geführt haben, verweist auf ein eintretendes Ereignis, das sich schlicht wie folgt charakterisieren lässt: »Etwas wird sichtbar im Bild.« Das Sichtbarwerden ist kein Akt, den ich vollziehe, sondern ein Widerfahrnis, das mir zustößt, ein Pathos, wie das griechische Grundwort lautet. Das Bild fungiert dabei als ein mediales Worin des Sichtbarwerdens; wir sehen in Bildern, bevor wir Bilder sehen. Dies reicht bis zur Verkörperung des Sehenden im Bildporträt. Was schließlich das Malen selbst angeht, so versteht es sich als ein Antworten auf den Anspruch, der von dem Zu-malenden ausgeht.

An dieser Stelle gestatte ich mir einen Seitenblick auf den Prozess des philosophischen Denkens. Philosophie beginnt mit dem Staunen, dem Thaumazein. Dieser Satz steht in einem philosophischen Dialog, in Platons Theaitet. Ist er also ein philosophischer Satz? Ja und nein. Wäre er ein normaler Lehrsatz wie der des Pythagoras, so müsste er begründbar und erlernbar sein. Doch Staunen ist kein Akt, den wir gezielt und wiederholt vollziehen. Staunen besagt, dass wir eine Schwelle überschreiten wie in den Prozessen des Einschlafens und Aufwachens, die zu den Dauermeta-
phern unseres leiblichen Daseins gehören. Fragloses wird fraglich beim Überschreiten solcher Schwellen. Dazu gehört das Zögern, auch das Zögern der Hand beim Malen, wie es uns in der Strichführung des Pinsels oder auch in Zeitlupenaufnahmen des Malvorgangs eindringlich vor Augen tritt. Das Malen beginnt ähnlich wie das Denken nicht bei sich selbst. Auch hier begegnet uns ein Staunen, das wie alles Staunen ambivalente Züge aufweist. Erstaunlich ist zunächst Anderes, das als Störung normaler Abläufe und als Abweichung vom Gewohnten auftritt. Das Erstaunliche bedeutet aber auch ein Mehr, das unsere Fassungs- und Gestaltungskraft übersteigt und unser Können überfordert. Paul Klees Devise, es gehe darum, Unsichtbares sichtbar, also Unmögliches möglich zu machen, weist in dieselbe Richtung. Dies setzt allerdings voraus, dass Unsichtbares mehr bedeutet als etwas, das wir zwar noch nicht oder nicht mehr sehen, das aber den Bereich des Sichtbaren nicht verlässt. Um diese Fragen kreist Maurice Merleau-Pontys großes Nachlasswerk *Das Sichtbare und das Unsichtbare* (München 1986, frz. 1964), das der Besinnung auf die Malerei Entscheidendes verdankt. Mehr dazu findet sich in dem von Antje Kapust und mir herausgegebenen Band *Kunst. Bild. Wahrnehmung. Blick. Merleau-Ponty zum Hundertsten* (München 2010).

Wir sehen uns genötigt, einen Schritt weiterzugehen. Dem Pathos, das unsere Erfahrung in Gang hält, fehlt es nicht an Zügen des Erschreckenden, wie es uns in Gestalt des Phobos in der griechischen Tragödie begegnet. Dazu gehören in unserer westlichen Tradition auch die zahllosen Darstellungen der Kreuzigung und Passionsspiele wie im nahen Oberammergau. Ein Bild wie Caravaggios *Bekehrung des Paulus* ruft bestürzende Schockerfahrungen wach. Der Betrachter wird indirekt mit hineingezogen als Zeuge dessen, was jemand anderem im Bilde widerfährt. Ähnliches gilt für die Erschießungsszene auf Goyas *3. Mai 1808*. Generell spreche ich von einer »Geburt der Malerei aus dem Pathos«, die Nietzsches »Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik« verwandt ist. Die einseitige Ästhetisierung der Kunst setzt dann ein, wenn das Pathos hinter dem Eidos, der Bildimpuls hinter der Bildgestalt verschwindet. Ein schönes Beispiel dafür liefert eine Geschichte, die vom Prälat Schnütgen, dem verdienstvollen Vater des Kölner Schnütgenmuseums,

erzählt wird. Als man ihm auf dem Totenbett ein Kruzifix vor Augen hielt, murmelte er so etwas wie: »Schlechte Arbeit 17. Jahrhundert«. Bei einem Kölner darf man allerdings auf einen gewissen Galgenhumor schließen.

Bilderzeugung: Sichtbarmachen im Bild

Wer über Seherfahrungen verfügt, ist noch kein Maler, so wie jemand, der über Hörerfahrungen verfügt, noch kein Musiker ist. Kunstbilder sind wie alle sonstigen Bildnisse Produkte, und die Bildverfertigung ist eine Kunst besonderer Art. Bekanntlich war die Kunst ursprünglich als *Techne* oder *Ars* eine einzige Kunst mit verschiedenen Schattierungen. Die Scheidung in schöne und nützliche Künste ist ein Resultat der europäischen Moderne; inzwischen ist es vonseiten der Künste wie vonseiten der Technik zu einer Wiederannäherung gekommen, und dies nicht nur in Gestalt von Videokunst oder elektronischer Musik.

Die Herstellung von Bildnissen bedeutet, wie schon angedeutet, ein Antworten auf spezifische Anreize und Ansprüche der Erfahrung. Nicht das Widerfahrnis, worauf das künstlerische Gestalten antwortet, wohl aber die Art und Weise, wie der Künstler darauf antwortet, entspringt den Erfindungen einer kreativen Antwort. Solche Erfindungen sind etwa die Zentralperspektive, die pointilistische Farbwirkung oder die Radiertechnik. Erfindungen schlagen sich nieder in Malweisen, die mit habituellen Sehweisen korrespondieren. Der Modus des Sehens ist ebenso variabel wie der Modus der Behausung und der Kleidung. Das Reich künstlerischer Gestaltung ist weder das Was noch das Wer der Erfahrung, sondern das Wie. Was wir als Stil bezeichnen, bedeutet eine Darstellungsweise, die bei aller Idiomatik der individuellen Kunstausbübung stets etwas mehr oder weniger Typisches und Anonymes an sich hat. Nur in diesem Sinne kann man von »einem Vermeer« oder auch von einem »gefälschten Vermeer« sprechen. Solche Malweisen sind tradierbar und bis zu einem gewissen Maß an Normalität auch erlernbar. Daraus entsteht eine spezifische Kunstwelt, eine Sonder- und Berufswelt, die ähnlich wie der Bereich des Rechts, der Gesundheit, der Religion oder der Erziehung einen bestimmten Ausschnitt der Lebenswelt darstellt. Dazu gehören institutionelle Einrichtungen wie Kunstakademie, Museum und Galerie. Die Ablösung einer spezifischen Kunstwelt und die Herausbildung eines eigenständigen Künstlerberufs unterliegen bekanntlich wandelbaren soziokulturellen Voraussetzungen. Zur modernen Kunstauffassung gehört das Pochen auf eine künstlerische Autonomie. Diese Eigengesetzlichkeit hat zur Folge, dass die Qualität eines Bildprodukts nur beiläufig reli-

giösen, politischen oder wissenschaftlichen Kriterien unterworfen werden kann. Wenn Joseph Beuys eine Kreuzigungs-Collage anfertigt, so ist dies kein schlichter Glaubensakt, oder wenn Elsheimer beim Malen des Sternenhimmels teleskopisch erstellte Ansichten berücksichtigt, so leistet er keinen Beitrag zur astronomischen Forschung.

Die Autonomisierung der Kunst stellt einen Akt der Befreiung dar, ähnlich wie die Erfindung der modernen Physik oder die Ausbildung des modernen Rechts. Dennoch stößt diese Bewertung auf deutliche Grenzen. Die Genesis der Kunst, von der wir ausgingen, spricht gegen die Annahme, Kunst sei gänzlich autark und der Kunst gehe es, im Sinne der Formel »l'art pour l'art«, einzig um sich selbst. Wenn demgegenüber ein Anderes, ein Heteron ins Spiel kommt, dann nicht etwa deswegen, weil Kunst im Grunde etwas anderes ist als Kunst, so etwa Religion oder Politik mit anderen Mitteln. Ein Heteron kommt vielmehr deshalb ins Spiel, weil die Kunst selbst mehr ist als bloße Kunst. Trifft dies zu, so muss es sich im Werdegang der Kunst widerspiegeln.

Zum Ersten ist zu beachten, dass die Kunst eine Vorgeschichte hat, dass also das Woher der Kunst nicht selbst künstlerisch ist, ganz ähnlich wie die euklidische Geometrie auf vorgeometrische Gestalten wie das Rund des Rades und die Furchen des Ackers zurückverweist. Die Natur wird mathematisiert, das heißt aber, sie besteht nicht selbst schon aus Zahlen und Linien. »In der Natur gibt es ebenso wenig Farben wie Linien«, so äußert sich auch Goya als Maler. Er wendet sich zu Recht gegen den Versuch, die Erfindungen der Malerei fix und fertig in die Natur zurückzuverlegen. Dennoch bleibt es dabei, dass die natürliche und auch die kulturelle Welt Materialien liefern, aus denen Bildnisse gestaltet werden, und diese Materialien sind kein rohes, sondern geformtes Material, wie auch die Vorgestalten der Geometrie. »Schon die Wahrnehmung stilisiert«, so heißt es in Merleau-Pontys *Prosa der Welt*. Zu den visuellen Vorgestalten der Malerei gehören die wechselnden Lichter von Tag und Nacht ebenso wie die Spiegelungen auf der Wasseroberfläche, die Farbpalette der Fauna, das Wolkenspiel am Himmel, der Brand Trojas oder das schlichte gelbe Mauerstück bei Vermeer. Die Kunst hat eine Vorgeschichte, das heißt, dass das Woraus der Kunst nicht einfach Teil der Kunst ist.

Die Kunst hinterlässt ferner eine Nachgeschichte, in der sie weiterwirkt. Das Sehen in Bildern der Kunst wirkt zurück auf unser gewöhnliches visuelles Sehen, in der Schärfung der Sinne, der Empfänglichkeit für Nuancen oder der Herausbildung besonderer Blickweisen. Die Bewohner von Amsterdam oder Venedig konnten ihre Grachten, Kanäle und Häuserfronten in den Bildern von Berkheyde oder Canaletto förmlich neu sehen, so wie Major Trotta sein Gesicht im gemalten Por-



»Between the Waters: The Emscher Community Garden« von Marjetica Potrč und Ooze Architects im Rahmen von EMSCHERKUNST.2010 (Foto: Florian Zwirner)

trät entdeckte. Einen späten Triumph feierte die Malerei, als die Warschauer bei dem Wiederaufbau ihrer Prachtstraße, der Krakowskie Przedmieście, spätere Umbauten anhand von Canalettos Veduten korrigierten. Auf der Grenze von Kunstgestalt und Kunstwirkung bewegt sich die *land art*. Sie ist inzwischen auch ins Ruhrgebiet vorgedrungen, wenn etwa Richard Serra seine stählerne Brame einer Kohlenhalde im Essener Norden aufpflanzt wie ein nachindustrielles Menhir, sodass archaische Formen sich neu beleben und die zersiedelte Industrielandschaft künstlerisch verfremdet wird, ähnlich wie bei der laufenden Neugestaltung der Emscherlandschaft. Die Landschaftskunst ist eine Schwellenkunst par excellence, in der Natur und Kunst sich finden, anstatt einander zu fliehen. Ähnliches gilt für die Klangbilder der Städte, die vielfach Gehörtes, aber zumeist Überhörtes, hörbar machen. Mit einem Ausdruck aus Husserls *Krisis* könnte man von einem »Rückströmen« der Kunst in die Lebenswelt sprechen, vergleichbar der Rückkehr der Technik in den Alltag.

Schließlich gibt es neben dem Vor und Zurück von Vor- und Nachgeschichte eine vertikale Dimension des Überkünstlichen. Überschüsse des Unsichtbaren und Unhörbaren, die inmitten des Sichtbaren und Hörbaren auftreten, nähren sich vom

Pathos als einem fortwährenden Springquell. Bergottes erstaunte Frage, was es denn sei, was ihn zu seinen unermüdlichen Ausdrucksversuchen antreibe, weist in die nämliche Richtung. Sollten diese Überschüsse versiegen, so bliebe bloße Normalkunst zurück, die wie Nietzsches »Normalmensch« nur noch auf der Stelle tritt und sich am Ende selbst überlebt. Die große Serie von Sezessionen, mit der Künstler sich immer wieder aus der Akademisierung der Kunst zurückzogen, gehört zur Geschichte der modernen Kunst. Nach dem Schwund allgemein verbindlicher Standards treten inzwischen andere Gefahren auf, etwa die einer reinen Designkunst, die sich schnell verbraucht. Designs sind so zweideutig wie Ornamente, die zwischen virtuosem Formenspiel und bloßem Zierrat oszillieren.

Bildwirkung: Bildung durch Bilder

Schließlich bleibt die Frage, wie das Gesagte sich in den Alltag von Kunstunterricht und Kunsterziehung umsetzen lässt. Bedeutet Kunsterziehung eine Erziehung durch oder zur Kunst? Ich denke, dass beides zusammengehört. Dabei sei erinnert an einen einfachen Satz aus der *Nikomachischen Ethik* von Aristoteles: »Kitharapielen lernt man durch Kitharapielen«. Man lernt durch wiederholtes Tun, also nicht nur »mental«, wie ein derzeitiges Lieblingswort lautet, sondern leibhaft, auch mit den Ohren, Händen und Füßen. Dabei lernt man nicht nur etwas Bestimmtes, etwa eine Griff- oder Hörtechnik, sondern man formt sich selbst im Zuge des Lernens, wenn dieses sich nicht auf bloße Dressur reduziert. Dem entspricht das Musische bei den Griechen, das sich nicht auf die Musik spezialisierte, sondern die gesamte Lebensweise, das Ethos, mitprägte. Angesichts so vieler Kenner und Praktiker vor Ort beschränke ich mich abschließend auf die bloße Andeutung einiger kunstphänomenologischer Gesichtspunkte.

Schule der Sinne

Albert Camus und Merleau-Ponty nach ihm sehen in der Phänomenologie den Versuch, »wieder sehen zu lernen«, man müsste hinzufügen: wieder hören, tasten, schmecken, sich bewegen lernen und so fort. In der Tat, ohne eine gleichzeitige Schulung und Verfeinerung der Sinne läuft die Kunst Gefahr, auf einen ästhetischen Überbau oder auf historisches Bildungsgut zusammenzuschrumpfen. Das Ästhetische bedarf der Reibung mit der Aisthesis, gleich wie die Logik laut Wittgenstein

auf die Reibung mit der Wirklichkeit angewiesen ist. Daraus folgt, dass Kunst ihre Wirkungen entfaltet, bevor sie sich ausdrücklich als solche deklariert.

Dementsprechend ist zu unterscheiden zwischen dem Künstlerischen als einer weit gestreuten Qualität und der Kunst als einer speziellen Kunstausbübung, ähnlich wie man zwischen dem Politischen als einer öffentlichen Gemeinsphäre und der Politik im Sinne institutionell eingebundener Tätigkeiten und Positionen unterscheidet. Das Künstlerische geht zurück bis auf die lebensweltliche Vorgeschichte der Künste, sodass sich auch der Kunstunterricht auf vielfältige Weise mit den Nachbarfächern zu verbünden vermag. Einige Beispiele mögen dies illustrieren.

Farben begegnen uns in den Farbspielen der Pflanzen- und Tierwelt ebenso wie in der Färbung der Erdoberfläche und in der Farbskala eines Regenbogens. Farben erwecken eine Farblust, die zur Auszeichnung von Lieblingsfarben führt. Farben können ebenso sehr erschrecken und als Ausdruck von Gewalt auftreten wie bei dem Jungen aus Bosnien, der bei Rot förmlich »rot sieht«, nachdem er mit eigenen Augen erleben musste, wie sein ermordeter Vater in roten Blutlachen schwamm. In dem fahlen, giftigen Gelb, das in Tintoretos Kreuzigungsbild am Himmel auftaucht, verkörpert sich die Angst, wie Sartre bemerkt. Die Bilder haben nicht nur ein Eidos, eine Gestalt, sondern sie sind auch Ausdruck eines bestimmten Pathos. Hinzu kommt die Symbolik der Farben, die bei Verkehrsampeln einen bloßen Zeichencharakter hat, die sich aber in der Farbensprache der Kleidung, der Politik oder der Religion zu einer Farbkultur ausweitet. Schwarz oder auch Weiß als kulturell geprägte Trauerfarben führen an die Ränder der Farbwelt; sie prägen auch den Bildeindruck, so etwa in den verkohlten Bildern von Anselm Kiefer. Mit der Musik betreten wir eine spezifische Hörwelt. Zum Umfeld der Hörkunst gehören die Klangfarben der Stimmen oder das Vogelgezwitscher am frühen Morgen, dessen Ablauf man im Freiburger Naturkundemuseum anhand einer Vogeluhr studieren kann. Die Hörwelt umfasst auch die Geräuschkulissen unserer Städte, die wir alltäglich hören und überhören. Städte lassen sich bis zu einem gewissen Grad durch ihr Klangbild individuieren, ähnlich wie menschliche Gesichter. Schließlich wird der Tastsinn frühzeitig angesprochen durch Phantasie anregende und archaische Lüste befriedigende Sandkastenspiele. Im künstlerischen Umgang mit dem Material kehrt einiges davon wieder, so wenn sich bei Tapiès oder Dubuffet die dick aufgetragenen Farbschichten reliefartig auswölben und auf eindringliche Weise den Tastsinn ansprechen.

Im Kunstgeschehen selbst kommt es zu einer wiederholten Transformation und Metamorphose des Sinnlichen. Davon künden die antiken Mythen der Kunstentstehung, wenn sie die Flöte aus dem Schilfrohr hervorgehen lassen oder wenn in

der Geschichte von Narziss und Echo das künstlerische Gestalten durch die visuelle und auditive Brechung des Sinnlichen präfiguriert wird; im Spiegel und im Echo meldet sich die Sichtbarkeit und Hörbarkeit als solche, wie dann ausdrücklich in der Malerei und in der Musik. Die chinesische Malerei bringt die Muster des Schildkrötenpanzers als »Protofigurationen« ins Spiel. In all dem manifestiert sich eine Bildhaftigkeit der Dinge, die der Schaffung von selbstständigen Bildnissen vorausgeht. Eben deshalb begegnet uns das künstlerische Schaffen stets als eine Form des Umschaffens, nie als reine Schöpfung aus dem Nichts. Dabei kann es zu verwirrenden Übergangsphänomenen kommen, so etwa wenn der Schauspieler, den wir zuvor auf der Bühne gesehen haben, plötzlich in der Bahnhofshalle auftaucht, wie es mir selbst einmal geschah, als König Richard in der Gestalt des Schauspielers Pekney durch die Menge schritt wie ein gespenstiger *revenant*. Die Theaterwelt nähert sich der Traumwelt, in der Verkleidungen und Vertauschungen gang und gäbe sind. Man sollte also der Kunst ihr Umfeld belassen, anstatt Kunstwelt und Alltagswelt gegeneinander abzuschotten.

Dies schließt vielerlei kulturelle Kontakte ein, die von Lebenswelt zu Lebenswelt, teilweise auch von Generation zu Generation variieren. Zu unserer westlichen Musikkultur gehört, dass bei Bach protestantische Choräle, bei Mozart Texte aus der katholischen Liturgie und in Schönbergs *Moses und Aron* die Geschichten aus der Genesis mit anklingen. In die amerikanische Musik dringen Elemente einer afroamerikanischen Musik ein, die dem Sound der Stimme und der Rhythmik ein besonderes Gewicht einräumt. Der Humus der Kunst entstammt nicht selbst der Kunst, als entstamme die Kunst einer Urzeugung. Nehmen wir schließlich nochmals das Beispiel Proust. Ich habe selbst erlebt, wie im Den Haager Mauritshuis eine Mutter ihrem halbwüchsigen Sohn Vermeers *Ansicht von Delft* mit den Worten Prousts beschrieb, als sei Bergotte in diesem Bild wiederauferstanden. Es muss nicht Proust sein, aber Namen wie dieser können, im rechten Augenblick ausgesprochen, alarmierend wirken, Neugier wecken. Ähnlich sprechen auch Politik und Gewalt aus Bildern wie denen von Goya; sie sind allerdings immer bedroht von der Verwandlung in bloße Geschichtsmythen. Die Reihe der Sinn verwandelnden und Sinn verfremdenden Wirkungen der Künste ließe sich fortsetzen. Jedenfalls

rechte Seite oben: »Glückauf. Bergarbeiterproteste im Ruhrgebiet«; Projekt von Silke Wagner im Rahmen von EMSCHERKUNST.2010, Herne, Faulturm der ehemaligen Kläranlage, Außenhülle, Wandmosaik, 66,6 x 9,3 m, Mosaiksteine je 10 x 10 mm (Foto: Florian Zwirner)

rechte Seite unten: »Warten auf den Fluss«, Brückenarchitektur aus gebrauchtem Gerüstholz der niederländischen Künstlergruppe Observatorium im Rahmen von EMSCHERKUNST.2010 (Foto: Florian Zwirner)



bewegt sich dies alles diesseits von Modulen, Lehrzielen, Rankings und sonstigen institutionellen Prozeduren, die den Elan an unseren Schulen und Hochschulen zu ersticken drohen.

Indirekte Wirkungen

Wer vorweg nach dem Nutzen der Kunst fragt, dem geht es wie dem Suchenden im Märchen: Er hat das Beste schon vergessen. Künste entfalten eine indirekte Wirkung, bevor Lern- und Berufsziele festgelegt werden. So ermöglicht das gemeinsame Musizieren, dass man singend und spielend lernt, auf andere zu hören. Die sinnliche und spielerische Rücksichtnahme unterläuft ausdrückliche Gebote und Verbote, die stets voraussetzen, dass schon etwas im Gang ist. Das Zeichnen, das Blick und Hand einübt, kommt der geduldigen Sorgfalt zugute, sodass manche Grobschlächtigkeit sich abschleift. Die Neurologie lehrt uns, dass das Gehirn als dynamisches System fungiert, innerhalb dessen verschiedenartige Funktionen einander verstärken, dämpfen und ersetzen. Auch Politikern täte es gut, wenn sie manchmal sängen und musizierten.

Staunend lehren und lernen

Mit dem Staunen kehre ich zum Anfang meiner Darlegungen zurück. Staunen besagt, dass man einen Sinn für Fremdartiges und Überraschendes ausbildet. Dazu gehört eine radikale Fremdheit im Herzen der Kunst. Fremdheit läuft nicht darauf hinaus, dass man Bildungswälle errichtet, die dazu beitragen, symbolisches in soziales Kapital umzuwandeln, vielmehr stattet sie die Kunst mit einer inneren Widerstandskraft aus; sie verstärkt das Erstaunliche, Anregende, auch das Erschreckende, das ihr innewohnt. Dem ethischen Widerstand, der laut Levinas vom fremden Gesicht ausgeht, entspricht ein ästhetischer Widerstand, der dem niemals anzueignenden Pathos der Sinne entspringt. Er macht sich mitunter recht unauffällig bemerkbar, so wenn etwa in einem idyllisch anmutenden Landschaftsbild von Ruysdael ein Baumtorso auftritt wie ein vegetatives Memento mori.

Müssen wir nicht mit dem Schulalltag rechnen, so wie wir überall mit Alltäglichem zu rechnen haben? Gewiss ist es so. Doch es käme darauf an, wie Paul Valéry in seinen *Cahiers* schreibt, »in der Gewöhnung das Wunder zu wahren«. In der Gewöhnung, das heißt, nicht in einem Sonderbereich jenseits des Gewohnten.

Schaut man genau hin, so fehlt es nirgends an Spalten, durch die Außeralltägliche, einmal lautlos, einmal stürmisch, eindringt unter der Voraussetzung, dass man es nicht künstlich abwehrt. Die Schule der Sinne bedeutet immer auch eine Schule der Aufmerksamkeit. Aufmerksammachen, das zu den Grundelementen jeder Didaktik gehört, ist eine Kunst des Sehenlassens und Hörenlassens. Sie setzt voraus, dass Lehrende sich selbst überraschen lassen von dem, was sie Schülern beibringen. Ich nenne dies den Überschuss des Unlernbaren im Lernen.



Performance »Inafferrabile / Greifbar Fern«

Die Künstlerin Nezaket Ekici präsentierte ihre Performance »Inafferrabile / Greifbar Fern«, die in Berlin 2004 erstmalig gezeigt wurde, vor den Tagungsgästen von »Kunst.Schule.Kunst.« im Musiksaal des Schlosses der Evangelischen Akademie Tutzing am 3. Juli 2010.

Ekici steht mit dem Rücken zum Betrachter mit einem Hochzeitskleid von acht Meter Länge und sechs Meter Breite. Sie versucht verzweifelt – in Sisyphus-Manier – den langen Reißverschluss im Rücken hochzuziehen. Da das Kleid absichtsvoll an den Ärmeln, der Schulterpartie und an der Hüfte zu eng genäht ist, wird das Hochziehen des Reißverschlusses zur schieren Unmöglichkeit. Die Aktion löst im Betrachter unwillkürlich einen Hilfeimpuls aus, durch den er zunehmend verunsichert wird. Er fragt sich, ob er in die Performance hineintreten soll, um dabei behilflich zu sein, den Reißverschluss hochzuziehen. Über Funkmikrofone, welche an Mund und Reißverschluss angebracht sind, werden Atmungs- und Reißverschlussgeräusche überlaut im Raum hörbar gemacht. Nach einiger Zeit wendet sich die Künstlerin dem Publikum zu und fordert gezielt einzelne Gäste auf, ihr bei der Schließung des Reißverschlusses zu assistieren. Zunächst hilft ein Gast, dann zwei und zuletzt versuchen vier Gäste gleichzeitig das Unmögliche. Das Publikum bemerkt in dieser von einer herrschaftlichen Ästhetik getragenen Performance, dass das Greifbare auch in nächster Nähe fern bleibt und den Anschein der Unmöglichkeit bewahrt. Am Ende verlässt die Performerin unverrichteter Dinge mit offenem Kleid und mit ihrer langen Schleppe den Raum.

Präsentiert auf der Tagung »Kunst.Schule.Kunst.«, Ev. Akademie Schloss Tutzing, 3. Juli 2010.

Equipment: Hochzeitskleid, 2 Funkmikrofone, Mischpult, Soundanlage, Boxen,
Dauer der Performance: 20 min.

Fotos: Chris Janik – ars 24studio

Kamera: Andreas Dammertz

Mehr zu Nezaket Ekici: <http://www.ekici-art.de>







*»Es macht Mühe, aber es ist nicht schlimm«
(Felix, 7 Jahre), Kunstwoche mit 600 Schülern an
der Grundschule in Gauting mit der »Schule der
Fantasie«.*

Kunst.Schule.Kunst. – Zur Tagung an der Akademie Tutzing im Juli 2010

Die dreitägige Tagung »Kunst.Schule.Kunst.« zur Sichtung und Diskussion verschiedener Modelle der Kunstvermittlung an Kinder und Jugendliche mit 70 Teilnehmenden vom 2. bis 4. Juli 2010 an der Evangelischen Akademie in Tutzing fand inmitten des Brennglases einer Bildungsdebatte statt, die nach den richtigen Prioritäten und Parametern gelingender Arrangements von Bildungsprozessen sucht. Ziel und Erwartung der Tagung waren es, gezielt neue Methoden diverser Vermittlungsmodelle im erweiterten Zusammenhang von Schule und Kunst zu sichten und zu diskutieren. Der Fokus lag dabei vor allem auf den Kooperationsprojekten von Künstlern mit Kunstpädagogen und mündete in die Frage, welche Bedingungen zu gelingenden, für die Kinder und Jugendlichen fruchtbaren, theoretischen und praktischen Auseinandersetzungen mit Kunst führen können. Dazu waren knapp 20 Referenten, u. a. Kunstpädagogen und Künstler, aber auch Vertreter der Bildungspolitik geladen, die in Referaten ihre Projekte vorstellten und erörterten bzw. der Frage nach der Notwendigkeit von künstlerischer Bildung nachgingen. Der Philosoph Bernhard Waldenfels und der Soziologe Armin Nassehi rahmten die Tagung mit grundsätzlichen Reflexionen zu Kunst, Bild und Pädagogik.

Das »Hörerpublikum« zeigte sich, da selbst als Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer an Schulen oder als bildende Künstlerinnen und Künstler tätig, als professioneller Mitdenker. Mit der Tagung wurde eine Plattform für Austausch, Information und künftige Arbeitsperspektiven für in der Kunstvermittlung tätige Kunstpädagogen und Künstler geschaffen. Die Veranstaltung zeigte, wie groß der Bedarf an Austausch zu diesem wichtigen Brückenbereich der Kunstpädagogik ist.

Wann gelingen Kooperationen zwischen Künstlern und Schulen?

Folgende (selbst-)kritischen Fragen bestimmten den Blick auf die Berichte der Tagung, die Prozesse und Resultate und sind in dieser Publikation im Sinne des lehrreichen Exempels dokumentiert – auch wenn nicht jede Empirie nach Wiederholung ruft:

Gibt es personale oder methodische Strukturhinweise aus einem vorliegenden Projekt, das sich dem Kriterium der erfolgreichen Wiederholbarkeit anempfiehlt? Wieweit gelingt es dabei, die meist, aber nicht immer produktiv irritierende Person

des Künstlers in das Format einer künstlerischen Bildung so zu integrieren, dass eine konstruktive Aufstörung verkrusteter Sichtweisen eintritt und dann doch mehr als nur ein aktionistischer Ausnahmefall konstatiert werden kann? Wie weit trägt der Rollenwechsel, den die schulischen Kunstpädagogen notwendigerweise leisten müssen? Sie treten aus eingefahrenen Spuren heraus – und dann? Was bleibt von der veränderten Rollenerfahrung bei den Pädagogen – was aber vor allem bleibt bei den Kindern und Jugendlichen? In künstlerischen Projekten übernehmen sie eine autonomere als die Schüler-Rolle. Werden ihre Gestaltungsideen und -wünsche ernstgenommen und respektiert? Schafft die Motivation freieres oder selbstständigeres Lernen? Oder sind sie nur die Handlanger in einer gut gemeinten, aber nicht immer voll gelingenden Choreografie?

Wie nachhaltig zeigen sich die erfahrenen künstlerischen Prozesse? Initiieren sie einen Zuwachs an Erkenntnis im Sinne von Selbstbildung und Selbstausdruck, die sich längerfristig entwickeln und ausformen werden? Welche Kompetenzen werden vermittelt – soziale, bildnerisch-künstlerische, kognitive oder eine Sensibilisierung der Aisthesis?

Zuweilen gepriesene Beispiele von künstlerischen Kooperationen, die wie ein Strohfeuer herausleuchten und von der selten spendablen Politik gerne auch als Blendwerk und freundliche Arbeitsbeschaffungsmaßnahme für schlecht bezahlte Künstler eingesetzt werden, sollen mit sezierendem Blick betrachtet werden. Wenn das Feuerwerk erloschen ist, bleibt die Frage nach dem Ertrag – Ertrag als Zuwachs bei den Schülerinnen und Schülern und auch zugunsten einer dauerhaften Veränderung der Strukturen in der Schule.

Künstler und Kunstlehrer als Kooperationspartner

Das Zusammentreffen von Künstlern und Schulen mündet nicht selbstverständlich in fruchtbare künstlerische Arbeit, die alle Beteiligten zu neuen Fähigkeiten und Einsichten führt.

Die Zusammenarbeit braucht notwendig Voraussetzungen wie gegenseitigen Respekt, Wertschätzung der spezifischen Fähigkeiten und das Wissen um die strukturellen Bedingungen, in denen der schulische Kooperationspartner operiert.

Vorbehalte zwischen Künstlern und Lehrern, auch den schulischen Kunstpädagogen gegenüber, sind allerdings durchaus verbreitet. Kunstlehrer fürchten, dass ihnen durch geringer bezahlte Künstler ihr Arbeitsfeld streitig gemacht wird. Zunehmend verfügen sie über einen ausgesprochen engen zeitlichen Spielraum für



»Vielfalt«: Eines von vielen Kunstprojekten an der Dieter-Forte-Gesamtschule in Düsseldorf mit »Schulkünstlerin« Ute Reeh, S. 189



SHOW UP! Ansicht der Ausstellung »boys/girls« im Museum für Moderne Kunst in Frankfurt/M., 2010

ihre Kunstvermittlung. Der in vielen Schularten und Jahrgangsstufen reduzierte, nur einstündige Unterricht, lässt zu wenig Freiheit für Techniken und Methoden. Ein gymnasialer bayerischer Kunstlehrer unterrichtet bis zu 600 Schülerinnen und Schüler in der Woche – wie viel Energie und Zeit bleibt da für Kunstprojekte, die er oder sie eigentlich gerne durchführen würde? Von der Bildungspolitik wird in Reaktion auf einseitige Betonung der kognitiven Fächer die Stärkung der ästhetischen Bildung propagiert – die richtige Idee im Prinzip. Anstatt aber die Stunden tafeln zu Gunsten von mehr Kunst und kulturellen Fächern zu verbessern und der Marginalisierung der künstlerischen Bildung an den Schulen damit entgegenzuwirken, lautet die Lösung zum Ausstieg aus dem zu einseitigen Schulübel: Künstler an die Schulen! Und Künstler sollen das leisten, was Aufgabe der Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer war und ist: »Augen öffnen!«, die Schüler »zu einer selbst bestimmten Wahrnehmung anregen« und »den Kindern und Jugendlichen nahe bringen, sich selbst künstlerisch auszudrücken« (Staatssekretär für Kultur in NRW Grosse-Brockhoff in einem Interview 2006, veröffentlicht im Magazin zum Landesprogramm »Kultur und Schule«, Staatskanzlei Nordrhein-Westfalen 2006, S. 4. Siehe ausführlich dazu den Beitrag von Rolf Niehoff, S 327ff. in diesem Band).

Wenn Künstler an Schulen Furore mit Kunstprojekten machen, in denen ein außerordentlicher Zeitrahmen vorherrscht und der Personalschlüssel – kleine Gruppe von Kindern und Jugendlichen – deutlich günstiger ist, als im regulären Kunstunterricht, können die schulischen Kunstlehrer dies nicht nur positiv sehen.



Zwitterwesen: Künstler-Kunstlehrer

Zu diesem Komplex an strukturellen bzw. institutionellen Gegebenheiten kommt durch »verordnete« Künstler an Schulen ein für das Selbstverständnis vieler Kunstlehrer entscheidender Aspekt: Viele verstehen sich qua ihrer künstlerischen Ausbildung an Kunstakademien, ihrer Ausstellungstätigkeit als Künstler. Hört ein Kunstlehrer auf »Künstler« zu sein? Arbeiten Kunstlehrer noch mit der gleichen Intensität und Kontinuität an ihrer künstlerischen Position und welche Zugeständnisse und Kompromisse gehen sie täglich in der Schule mit ihren Struktur- und Regelvorgaben ein?

Gute Künstler und gelingende Vermittlung?

Der Bildungsanspruch, der von offizieller (Politik-)Seite mit dem Einsatz der Künstlerinnen und Künstler versprochen wird, wird durch die Qualität und Intensität höchst unterschiedlicher Vermittlungsarbeit keineswegs immer eingelöst. Die Berufsbezeichnung »Künstler« gibt zu wenig Aufschluss über künstlerische Vermittlungsideen und pädagogische Fähigkeiten, ebenso wenig wie über die Qualität der künstlerischen Arbeit. (Siehe dazu auch Rudolf Preuss, S. 313ff.). Nur ein Viertel der Künstler, die Projekte mit Kindern und Jugendlichen durchführen, haben eine pädagogische Ausbildung. Der Wunsch nach Weiterbildungsangeboten ist entsprechend hoch. (Hummel in »WOW – Kunst für Kids«, 2008).

Der verabsolutierenden Position von Ute Pinkert in der Auswertung des Brandenburgischen Modellversuchs ARTuS! (Pinkert in David 2009, S. 111), die kulturelle Bildung von Kindern und Jugendlichen sei am breitenwirksamsten innerhalb der Schule und am wirkungsvollsten von Künstlerinnen und Künstlern selbst vermittelt, ist also keineswegs zuzustimmen. Der Blick auf die Akteure und deren Wirkung muss sehr viel differenzierter ausfallen.

Qualität der Arbeit fordert ein angemessenes Honorar. Seitens der Künstler wird bei ihrer Einbindung in das System Schule die meist marginale finanzielle Ausstattung ihrer Projektarbeit moniert. Häufig genug werden sie und ihre Arbeit zu oft als billige Nachmittagsbeschäftigung an Schulen instrumentalisiert.

„Wasserloch-Nixen, Inszenierte Fotografie, Silvia Poxleitner

Die Schülerin präsentiert die Fotografie im Rahmen ihrer Facharbeit: »Nachbarschaftsbande« – fotografische und filmische Dokumentation sozialer Aktivitäten« im Leistungskurs Kunst (2009/2011) am Adalbert-Stifter-Gymnasium in Passau.

Kunst ist die Ausnahme

Saskia Bender kommt in ihrer empirischen Studie unter dem Titel »Kunst und Schule im Konflikt« (siehe in diesem Band, S. 343ff.) zu dem nachvollziehbaren Schluss, dass auch an besonders kunstprofilierten Schulen Erwartungen und Ertrag nicht korrelieren – zugleich wendet sie sich aber gegen den Umkehrschluss, mangels Effizienz die Sache gleich für erledigt anzusehen. Es gelingt ihr nachzuweisen, dass ästhetische Bildung dann nachhaltig wirkt, wenn es über die Schule als Rahmen sozialer Verbindlichkeit gelingt, »Räume der Muße durch die Krise« zu schaffen (vgl. Bender 2010).

Das ist eine etwas andere Umschreibung der These von der essenziellen ästhetischen Erfahrung als Unterbrechung der Routine – das Aufstören der stereotypen Muster von Lernen einerseits und gestaltetem Ausdruck andererseits. Dieser erneute Weckruf mag als überflüssig, weil selbstverständlich erscheinen.

Doch vielleicht ist diese Erinnerung gegenüber einer curricular gegängelten, einer verzweckten Unterrichtung zur Kunst doch angezeigt: Ist in der Routine des überwiegend in engen Schulräumen und auf A3-Format siedelnden Kunstunterrichtes oftmals das Aufstörende und Widerständige, das Fluide und Non-Lineare aus der Erfahrung mit Kunst zu sehr im kleinen Raster hängen geblieben?

Der Dortmunder Kunstpädagoge Rudolf Preuss spricht von »Drift-Räumen« (Preuss 2011), die es zu installieren gelte. Gemeint ist ein »Driften«, ein nicht ganz zielvolles Sich-treiben-lassen mit offenem Bewusstsein und Experimentierfreude, als einem hochproduktiven nonlinearen Zustand, der Differenzerfahrungen induziert. Doch wenn Differenz und Irritation das notwendige Aufstören der Routinen, das Intervenieren in Stereotypen bedeutet, so ist es auch und grundlegend der Auftrag der Schule, Orientierung, Sinn und Verstehen zu vermitteln. Es bleibt die Balance zwischen Differenzerfahrung und Kontingenz, zwischen Heterogenität und Kohärenz als ganz essenziellem, kunstpädagogischem Erziehungsauftrag.

Kunst ist immer die Ausnahme. Das muss auch für das soziale Feld einer demokratisch verantworteten Schule gelten. Und dies erfordert auch die Förderung des Exklusiven – aber dies kann nicht die Regel sein. In der Zusammenarbeit von Schule mit außerschulischen Partnern sollte das Pendel zwischen Breitenbildung und Spitzenförderung schwingen. In einer sich sozial immer weiter segmentierenden und verfestigenden Gesellschaft muss gerade ästhetische Bildung in Folge künstlerischer und ästhetischer Erfahrung und bildnerischer Gestaltung jenen zur Verfügung stehen, die dieses Bildungsprivileg in ihrer sozialen Konstellation nicht auf dem Gabentisch des Elternhauses vorgelegt bekommen.

Wie sehr das ganze Feld der ästhetischen Bildung, und hier besonders die Kunstpädagogik, der empirischen Forschung bedarf, wird im Beitrag von Christian Rittelmeyer sichtbar (S. 237ff.). Die im Band dokumentierten Studien und Metastudien belegen zwar eine je besonders fokussierte Praxis, damit bleibt das Feld noch immer notwendigerweise offen für eine differenzierte Bildungsforschung, die nach Bildung jenseits des Partikularen forscht (vgl. Rittelmeyer 2010).

Mehr Kunst in die Schulen!

Wie ist die Lage der künstlerischen Bildung? Zumindest innerhalb der Großinstitution Schule – und dies ist bitter festzustellen – nicht weit vom finalen Sturz in die Bedeutungslosigkeit. Es ist nicht nur die offensichtliche Minimalisierung schulischer ästhetischer Bildung und der fortdauernde Verweis der Fächer Kunst und Musik auf die hinteren Plätze. Es ist der Druck aus der ökonomisch bedingten Beschleunigung schulischer Konditionierung, die sich schleichend auf die zentralen Nervenbahnen künstlerischer Bildung legt und zum Erlahmen, wenn nicht sogar zum Absterben des Bildungsorganismus führt.

Die falschen Konsequenzen aus den PISA-Befunden, ergänzt um Argumente der Bildungskosten, führen zu einer Schule, deren fatalste Ausprägung im G8 zu besichtigen ist. Das G8 ist ein Durchlauferhitzer, der hohe Energiekosten bei allen Beteiligten einfordert, kurzfristig Paukwissen anhäufen lässt und der inmitten einer Kompetenzorientierung als Heilsweg die Vergleichsarbeit als Optimum einer Outputsteuerung kennt.

Das ist fern von dem, was Bildung einmal meinte und was lange gut war als Basiskonsens des Bildungssystems. Nun aber fokussiert ein ängstlicher Blick die sogenannten Kernfächer, die Bildungspolitik, beraten von der Wirtschaft, protegiert die MINT-Fächer – Mathematik, Natur und Technik –, weil sie die einzigen Garanten wirtschaftlichen Fortschrittes seien. An den weiterführenden Schulen, vor allem am Gymnasium, beugen sich Eltern und Schüler diesem Druck, die Hatz durch das Curriculum wird zwar kritisiert, Versagensängste aber werden nach wie vor individualisiert. Der Nachhilfeunterricht floriert, und die Eltern stützen ein Verhalten ihrer Kinder, das der Macht des Faktischen folgt.

Daraus resultiert ein deutlicher Rückzug aus der ästhetischen Bildung – in der einfachen Rechnung des Schülers ist das ein verzichtbarer Posten, wird sein Einsatz doch woanders gefordert und honoriert.



Tanzworkshop im Rahmen des interdisziplinären Kulturprojekts für die Jahrgangsstufe 7 »NaturPassagen – Auf den Spuren Alexander von Humboldts« S.137ff

Blick nach vorne

Die Beiträge in dieser Publikation machen deutlich, wie lebendig, abwechslungsreich und different in Intensionen, in zeitlichem Umfang und bezüglich der Adressaten sich die Kunst-Kooperationsprojekte aus den Bundesländern gestalten. Ob spielerisch, experimentell oder prozessorientiert, ob ziel- oder ergebnisorientiert, ob in der Schule, im Museum oder in der Natur: die Modellprojekte mit Kindern und Jugendlichen aller Schularten machen – und dies ist ein wichtiges Signal – erfreulich deutlich, dass sich das Schulklima mittels künstlerischer Intervention spürbar und nachhaltig verändern kann, dass Kinder und Jugendliche Verantwortung und soziales Miteinander lernen, ebenso wie das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten – und dies nur nebenher – bei und während ihrer gemeinsamen Arbeit oder individuellen Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst in Praxis und Reflexion.

Dass nicht nur die Teilnehmer der Tagung »Kunst.Schule.Kunst.« die Stärkung der ästhetisch-kulturellen Bildung mittels Kooperationen zwischen Künstlern und Schulen für wünschenswert halten, zugleich aber die Stärkung des Faches Kunst innerhalb des Fächerkanons an allen Schularten absolut notwendig ist, dies ist die