Wie aus Kindern im Handumdrehen Künstler/-innen und Kulturschaffende werden.

Von Joachim Kettel

Gerne möchte ich dem Konzept des partizipativen „open-peer-review"-Verfahren der zkmb nachkommen und den Beitrag von Maria Acaso „From Art and Education to artEducation: Die Bildungsrevolution erreicht die Kunstpädagogik" kommentieren. Hierzu werde ich vornehmlich ihre Ausführungen zum ersten Vermittlungsprojekt, das sie als Referenzbeispiel ihres Vermittlungsverständnisses versteht, einer Revision unterziehen und zunächst auf ihre Beschreibungen und Ausdeutungen der Vermittlungssituation mit der finnischen Künstlerin Essi Kausalainen als *Artist in Residence* in einem spanischen Kunstmuseum eingehen. Hieraus werde ich weitere Fragen ableiten und den Beitrag in den Kontext eines in Deutschland geführten Diskurses um Kunstvermittlung mit Schülerinnen und Schülern stellen. Obwohl dieses Vermittlungsbeispiel nur eines von vier weiteren in Acasos Text ist, scheint es mir, auch für die anderen von ihr vorgestellten Vermittlungssituationen und die hier auftretenden Probleme, symptomatisch.

Worum geht es in diesem exponierten ersten Beispiel? Geschildert werden von Maria Acaso Situationen der zweitägigen Interaktion einer 5. Klasse mit der finnischen Künstlerin Essi Kausalainen, die einerseits im schulischen andererseits im musealen Ausstellungskontext stattfinden.[1] Die Künstlerin besucht zunächst am ersten Tag die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schule. Am zweiten Tag empfängt sie diese dann am Lernort Kunstmuseum, der als „Arbeitsplatz in Halle 16" ausgewiesen wird.

Am ersten Tag in der Schule wird den Kindern zunächst „Grundlegendes über Performance-Art erzählt". Dabei „erklärt" die Performerin die in den künstlerischen Arbeiten enthaltenen „Bedeutungsebenen" und macht auf die „thematisierten Inhalte" und auf „möglicherweise entstehende Erfahrungen" „aufmerksam". In diesem Zusammenhang „stellt" die Performancekünstlerin ihre letzten Arbeiten „vor", die sich mit Kommunikation zwischen Pflanzen beschäftigen. Anschließend lädt sie die „zukünftigen Performer/-innen" ein, in der Gruppe über die Frage nachzudenken, „welche Dinge Leben erst möglich machen". Nachdem sie die Antworten „sorgfältig notiert" hat, gibt sie den „jungen Künstler/-innen" noch eine Hausaufgabe auf, die darin besteht, sich vor ihrem Besuch im Zentrum für zeitgenössische Kultur Matadero Madrid in einem „kleinen Aufsatz" mit der „Bedeutung von Landschaft" zu befassen.

Am zweiten Tag treffen die Schülerinnen und Schüler die Künstlerin in Halle 16 wieder. Nachdem sie den Kindern die Spielregeln „erklärt", die u.a. darauf hinauslaufen, „keine Arbeiten von anderen Künstler/-innen anzufassen", bittet sie die Kinder zunächst darum, ihre „Teilhabe an diesem Projekt zu bestätigen", indem sie – „wie Künstler/-innen" – einen „Vertrag unterschreiben". Nach dieser „Kontaktaufnahme" verschwindet Essi für einen Moment, um kurze Zeit später wieder mit einem Gefäß voller Blumen zurückzukommen, die sie an die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler verteilt. Jedes Kind soll nun für sich eine Blume auswählen, die ihm am besten gefällt, und für diese einen „festen Ort an seinem Körper finden". Die Autorin des Beitrags, Maria Acaso, kommentiert das von ihr geschilderte Geschehen wie folgt: „Auf diese Weise scheinen sie (die Kinder; Anm. J.K.) sowohl die Bedeutung der Blumen als auch die Bedeutung ihrer Körper zu transformieren, sie deuten ihre Körper mit Hilfe der Blumen um und werden Teil einer neuen Körperlandschaft."

Nach dieser „gemeinsamen Aktion" bittet die Performerin Essi die Kinder, sich in einen Kreis zu setzen, um „darüber zu reflektieren, was geschehen ist" und „welche Erkenntnisse" die Gruppe „mitnehmen" kann. Die Kinder sollen beschreiben, woraus sich ihre „innere Landschaft" „zusammengesetzt" hat. Anschließend, so die Autorin Maria Acaso, rennen die Jungen und Mädchen erneut durch den Raum, treten durch die Tür ins Freie, überqueren den weitläufigen Innenhof und steigen wieder in den Bus, „gestärkt in ihrer Rolle als Kulturschaffende" und mit einer „Menge offener Fragen im Gepäck".

Ich versuche, noch einmal zusammenzufassen, was die Kinder einer fünften Klasse in diesem Vermittlungsprojekt hier im Einzelnen unternehmen.

Am ersten Tag in der Schule wird den Kindern zunächst „Grundlegendes über Performance-Art erzählt". Die Schülerinnen und Schüler hören den Erzählungen der Künstlerin Essi zu. Offen bleibt, ob sie „grundlegende Beispiele über Performance-Art" in

ihren dokumentarischen filmischen bzw. bildlichen bzw. körperlichen Repräsentationen sehen. Sie nehmen die in den künstlerischen Arbeiten enthaltenen „Bedeutungsebenen“ in Erklärungen der Künstlerin entgegen, ebenfalls ihr Aufmerksammachen für darin „thematisierten Inhalte“ und hierauf „möglicherweise entstehende Erfahrungen“. Sie wohnen der Vorstellung aktueller Arbeiten, die sich mit der Kommunikation zwischen Pflanzen beschäftigen, bei. Anschließend sind die Schülerinnen und Schüler eingeladen, über die Frage nachzudenken, „welche Dinge Leben erst möglich machen“. Abschließend nehmen die Kinder eine Hausaufgabe entgegen, die in der Abfassung eines Aufsatzes besteht, in dem sie sich mit der „Bedeutung von Landschaft“ befassen sollen. Durch den Aufsatz sollen sich die Kinder offenbar für den Besuch im Zentrum für zeitgenössische Kultur Matadero Madrid sensibilisieren.

Angekommen in der Ausstellung am zweiten Tag des Vermittlungsprojekts, nehmen sie zunächst die Spielregeln der Institution, vermittelt durch die Künstlerin, entgegen. Sie dürfen nichts in der Ausstellung anfassen, sie dürfen zusehen, zuhören, dürfen den Vertrag (wie erwachsene „Künstler/-innen“) unterschreiben, dürfen eine Blume entgegennehmen, finden einen festen Ort am Körper, dürfen sich als „zukünftige Performer/-innen“ und als „junge Künstler/-innen“ bezeichnen lassen, dürfen beschreiben, dürfen einen Kreis bilden, dürfen „reflektieren“, dürfen „Erkenntnisse mitnehmen“, dürfen durch den Raum rennen, ins Freie treten, dürfen sich hierdurch stärken und zu „Kulturschaffenden“ „transformieren“ lassen.

Was nun unternimmt die Künstlerin? Am ersten Tag in der Schule (Adressatengruppe: 5. Klasse!): „Erzählt“ sie den Kindern „Grundlegendes über Performance“, „erklärt“ sie die „Bedeutungsebenen“ ihrer künstlerischen Arbeiten, macht auf „thematisierte Inhalte und mögliche Erfahrungen“ aufmerksam, stellt ihre letzten Arbeiten vor, stellt dann Schüler(n)/-innen eine Frage, „welche Dinge Leben erst ermöglichen“, gibt abschließend eine Hausaufgabe als „kleiner Aufsatz“ zur „Bedeutung der Landschaft“.

Das hier wiedergegebene Vermittlungssetting der Künstlerin in der Schule lässt eine Interaktionssituation deutlich werden, die von erheblicher Einseitigkeit geprägt ist und die aktiven Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler im klassischen Setting des Frontalbelehrens zur passiv-handlungsarmen Beteiligung bzw. Entgegennahme von Informationseinheiten reduziert.

Die Situation ist, so wie sie uns von Maria Acaso geschildert wird, weitgehend von einem Gefälle zwischen Wissen und Nicht-Wissen geprägt und einer falschen kognitionstheoretischen Annahme, dass das Wissensdefizit der Kinder durch einfache und abrupte Informationsübertragung bzw. Informationsaufnahme im Maßstab 1:1 auszugleichen wäre.[2] Den Schülerinnen und Schülern wird der Bedeutungskontext der Performance-Arbeiten „erklärt“. Diese müssen das „Herrschaftswissen“ zur Kenntnis nehmen, ohne eigene Deutungen an die Arbeiten herantragen zu können. So wird nicht klar, inwiefern die Performerin die entwicklungs- und lernpsychologischen Rahmenbedingungen ihrer Zielgruppe mitbedacht hat. Sie sind am ersten Tag in der Schule weitgehend kognitiv tätig, konsumieren die Informationen der Künstlerin, sind passiver Teil des Vermittlungsgeschehens. Es wird nicht deutlich, inwiefern die Thematik der schriftlichen Hausaufgabe konkrete Bezüge zum zuletzt von der Künstlerin eingebrachten Untersuchungsschwerpunkt aufweist. Die „Bedeutung der Landschaft“ ist ein sehr weitgestelltes Thema für eine fünfte Klasse, dessen kurz umrissene Thematisierung selbst Fachleuten Schwierigkeiten macht. Natürlich soll nicht in Abrede gestellt werden, dass es den Kindern möglich ist, hierzu eigene Gedanken zu notieren. Schlimmstenfalls werden sie aber lediglich einige verstreute Informationsbrocken reproduzieren oder gar nichts aufschreiben.

Wie verläuft seitens der Künstlerin der zweite Tag in Halle 16? Zunächst erklärt sie die „Spielregeln“ (der Institution!), dann bittet sie die Schülerinnen und Schüler um das Unterschreiben des Teilhabevertrags, verlässt anschließend den Ort, kommt dann mit Blumen zurück, verteilt die Blumen, jedes Kind erhält eine, lässt die Kinder einen festen Ort am Körper auswählen, vermutet nun eine Transformation bei den Kindern (die Kinder „scheinen“ die Bedeutung von Blumen und Körpern zu transformieren)[3], die Körper der Kinder werden nun „Landschaften“. Essi lässt einen Sitzkreis bilden, lässt reflektieren, lässt über „Erkenntnisse“ nachdenken, die „mitgenommen werden können“, lässt die Zusammensetzung der „inneren Landschaft“ beschreiben, lässt abschließend die Kinder losrennen, in den Bus steigen, „stärkt“ die Kinder in ihrer „Rolle als Kulturschaffende“, gibt „weitere Fragen“[4] mit auf den Weg.

Wer steuert wen durch die Landschaft? Betrachten wir das von einer Künstlerin geprägte Vermittlungskonzept aus einer (kunst)pädagogischen Perspektive, so wird die starke Dominanz der Lehrperson bzw. Künstlerin deutlich, handelt es sich in der Schule doch zunächst um einen lehrerzentrierten Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler erlangen keine Mitsprachemöglichkeit

auf der Ebene der Gestaltung von Unterricht, der Auswahl der Gegenstände, des zeitlichen Rahmens, der Auswahl der Inhalte etc. Der Parcours wird von der Lehrperson bzw. Künstlerin festgelegt. Diese nimmt die Kinder nicht als fragende, induktiv--forschende wahr, die die Thematik zunächst selbst erkunden könnten[5], sondern ihnen wird gezeigt, erklärt, erläutert, aufmerksam gemacht, letzte Arbeiten werden vorgestellt, eine Frage gestellt, eine Hausaufgabe gegeben. Die Kinder werden als weitgehend passive Informationsempfänger betrachtet, denen zunächst die Kunst gezeigt und die richtige Interpretation hierzu gleich mitgeliefert wird.[6]

Am Lernort Kunstmuseum angekommen, werden sie sogleich mit den institutionellen Spielregeln vertraut gemacht, die sie nicht hinterfragen dürfen, jedenfalls berichtet uns Frau Acaso hierüber nichts. Sie werden alsdann obendrein mit einem „Vertrag“ konfrontiert, den sie zu unterschreiben haben. Der/die Leser/-in des Artikels wird über den Inhalt des Arbeitsvertrages im Unklaren gelassen, aber wird der Vertragstext von den Schülerinnen und Schülern verstanden? Worum handelt es sich? Geht es um die schriftlich dokumentierte Besiegelung eines Rollenwechsels von der Schüler/-innen- in die Künstler/-innenrolle? Warum ist das an dieser Stelle im Vermittlungsgeschehen notwendig? Oder wird hiermit auf die höchst problematische Vertragswelt institutionalisierter Kurator/-innentätigkeit angespielt, die jedoch nicht schülergerecht transparent gemacht wird. Hiervon erfahren die Schülerinnen und Schüler womöglich wenig bis nichts. Sie werden in ein Rollenverständnis gezwungen, das sie sogleich – nun als quasi erwachsene „Künstlerinnen und Künstler“ – akzeptieren müssen. Was wäre, wenn ein Schüler diese Vertragsunterzeichnung ablehnte? Gab es zuvor eine Einführung in das Vertragswesen zwischen den „jungen Künstlerinnen und Künstlern“ und der Kunstinstitutionen? Wann war das ein Thema? Maria Acaso schreibt hierüber nichts.

Nachdem die Schüler/-innen in der Schule zunächst unterrichtsdidaktisch und methodisch äußerst eng geführt wurden, weitet sich nun scheinbar am Lernort Kunstmuseum ihre – zumindest qua Titel zugewiesene – neue Rolle in einen erwachsenen „künstlerischen“ Status- bzw. Aufgabenbereich. Dieser soll sie offenbar dazu befähigen, nun wie eine „junge Künstlerin/Künstler“ den weiteren Vermittlungsfortgang betrachten zu dürfen. Per Umetikettierung werden die Kinder hierbei wahlweise als kleine „Künstler/-innen“ und „Performer/-innen“ tituliert, ohne zu begründen, wer ihnen (und warum) das Recht auf Zusprechung erteilt hat. Ist das eine Frage der Definition der Künstlerin oder der Autorin des Beitrags? Haben die zuvor stattgefundenen Unterrichtsstunden bzw. die Vermittlungsbemühungen der Künstlerin am Tag zuvor die Adressatinnen und Adressaten hierzu ästhetisch-künstlerisch und methodisch sensibilisieren können? Und wird der weitere Vermittlungsprozess hiervon unterstützt?

Nun werden die Schülerinnen und Schüler mit einer Blume konfrontiert, die sie sich sogleich irgendwo am bekleideten Körper anheften dürfen. Hier sind sie in der Wahl frei. So applizieren sich alle den Naturgegenstand an der Kleidung. Jenseits des auch im Museum weiterhin zielstrebig durchgesteuerten Vermittlungsprozesses und des vorgeschlagenen Umgangsangebotes mit dem Naturgegenstand Blume ist zu fragen, ob sich nicht auch andere, selbsterschließende, weniger reproduktiv-deduktive Interaktionspraxen mit diesem ergeben könnten, die die Handlungsmöglichkeiten der Zielgruppe individualisieren, diversifizieren und hiermit differenzieren helfen und auf erweiterte Zeit- und Erkundungsräume setzen? Warum findet keine (künstlerische) Auseinandersetzung mit der Blume (Form, Farbe, Schönheit, Geschichte, Bedeutung und Funktion im gesellschaftlichen und künstlerischen Kontext, Formen ihrer Produktion und Verwertung etc.) statt? Warum wurde sie hierfür geschnitten und als Lebewesen zu einem Objekt einer Kunstvermittlung instrumentalisiert? Warum ist das kein Thema? Gerät die Künstlerin hiermit nicht in einen Selbstwiderspruch ihrer Auffassungen?

Die Blume wird – quasi im schamanistisch-okkultistischen Akt der ‚Kraftübertragung‘ – zum mythisch-mystischen Bedeutungsträger aufgeladen und dient nun der performativen Transformation in neue Sphären der (körperlichen?) „Erkenntnis“, die seitens der Autorin Acaso aber lediglich gemutmaßt wird: „Auf diese Weise scheinen sie (die Schülerinnen und Schüler; Anm. J.K.) sowohl die Bedeutung der Blumen als auch die Bedeutung ihrer Körper zu transformieren, sie deuten ihre Körper mit Hilfe der Blumen um und werden Teil einer neuen Körperlandschaft.“

Der weitere Fortgang der Kunstvermittlung am Lernort Kunstmuseum zeigt, wie auch jener in der Schule, das drängende Bedürfnis der Künstlerin, die eigene künstlerische Konzeption zum kunstpädagogischen bzw. kunstvermittelnden Maßstab ihrer Vermittlungsarbeit werden zu lassen. Subjektive Selbstbewegungen seitens der Zielgruppe sind in diesem eng gefassten zweitägigen Vermittlungsfenster wenig bis gar nicht vorgesehen, jedenfalls erfährt der Leser von Maria Acaso hierüber nichts. Die Analyse macht deutlich, auf welchem kunstpädagogischen bzw. didaktisch-methodischen Selbstverständnis, auf welchem Konzeptverständnis ‚ihr‘ Vermittlungsprojekt fußt.

Dies gilt auch für die weiteren im Text erwähnten Vermittlungsprojekte, die in Bezug auf die Kunst der Vermittlung bzw. die didaktisch-methodischen Kompetenzen der Künstlerinnen und Künstler seltsam unterbelichtet bleiben.[7]

Alle Faktoren sprechen für ein Lehr-Lern-Verständnis, das (in Deutschland) historisch überholt ist und nichts bis wenig weiß von den aktuellen Diskursen einer kritischen Kunstvermittlung bzw. Kunstpädagogik auf der Höhe der Zeit, die heute beispielsweise aus den Erkenntnissen künstlerischer Wissens- und Bedeutungsproduktion die angemessenen Vermittlungssettings entwickelt. Es bleibt völlig unklar, was die Schülerinnen und Schüler überhaupt gelernt haben. Das ist umso irritierender als Acaso hiermit ihre revolutionären kunstpädagogischen Ansätze zu illustrieren versucht.

Gibt es ein neuerliches Aufnehmen der Erfahrungen im Museum, wenn die Schülerinnen und Schüler wieder in ihrem Kunstunterricht sind? Wie wird das Erfahrene denn nun (auf)geklärt, vertieft, verstetigt, auf Kontexte bezogen bzw. in neue Kontexte gesetzt? In der Tat: Wie wird den Schülern das „Gepäck an neuen Fragen“ erleichtert? Es wird in Bezug auf die hier sehr eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler ein hierzu im Kontrast stehender höchst inflationärer Gebrauch der Begriffe „Künstler“, „Performer“, „Kulturschaffender“ gemacht. Dieser Gebrauch wird nicht systematisch entwickelt und begründet, sondern erfolgt als Setzung, wird hiermit in der inflationierten Inanspruchnahme zur Ideologie eines kunsttheoretischen, kunstpädagogischen bzw. kunstvermittelnden Konzepts und entleert diese zusehends, ohne allerdings eine neue und veränderte Bedeutung sichtbar zu machen.

Diese Kunstvermittlung zeigt sich in seiner anhaltenden Dominanz der Künstlerin als durchstrukturiertes Kontrollsystem. Auffällig ist der wiederholte affirmative Zugriff auf institutionelle Rahmenbedingungen, der bewusstseinsmäßig hinter die Kontext-Kunst und ihre institutionskritischen Aktionen zurückfällt (vgl. Weibel 1994).

Das hier von mir angesprochene Beispiel künstlerischer Kunstvermittlung zeigt exemplarisch, wie Kunstvermittlung seitens hierfür nicht ausgebildeter Künstler/-innen (oder Kunstpädagog(en)/-innen) gerade *nicht* verstanden werden sollte, ohne die Sache zu klären und den Menschen zu stärken. Es ist gerade kein gutes Beispiel aktueller Diskussion der von der Autorin vielfach zurecht angemahnten Defizite der Kunstpädagogik/Kunstvermittlung in Spanien und anderswo. Auch hier zeigt sich der *missing link*[8] der Kunstdidaktik, der die fatale Bruchstelle bzw. professionelle Blindheit zwischen elaborierter Theorieproduktion einerseits und künstlerischer „Vermittlungspraxis“ und den Kompetenzen am Lernort Kunstmuseum oder andernorts eklatant deutlich macht. (Künstlerische) Kunstvermittlung ohne ein adäquates didaktisch-methodisches und kunstpädagogisches Bewusstsein auf der Höhe des Gegenwartsdiskurses bleibt hohl und leer.

Acasos Darstellung ist flüchtig und ihre selbstautorisierte Schlussfolgerung des Vermittlungsprojekts kommt ganz ohne die Künstlerin mit ihren eigenen Erfahrungen, Einsichten und Deutungen aus.

Acaso bezieht sich in ihren Äußerungen häufig auf den Konzeptkünstler Luis Camnitzer. Seinen analytisch-sprachgebundenen Ansatz gilt es offenbar zu übertragen auf Kunstvermittlungsprozesse in und außerhalb von Schule, die primär Wissenstransformation vorsehen. Dagegen ist nichts zu sagen, zumal derartige konzeptkünstlerische Praxen in Deutschland längst Eingang in schulische und hochschulische Bildungs- und Vermittlungskontexte gefunden haben und auch in den Curricula präsent sind. Allerdings ist die Frage, ob sie gegen andere (handlungsorientierte) künstlerische Praxen und Methodologien (vgl. Lehnerer 1994) ausgetauscht werden sollten, die mit ihnen zusammen erst das bis heute breit entwickelte Spektrum unterschiedlichster Denk- und Handlungsmöglichkeiten in Moderne und Gegenwartskunst ausmachen. Auch Konzeptkünstler/-innen wie Hans Haacke, Anna Oppermann, Christian Boltanski oder Christo müssen ihre bildanalytischen und synthetisierenden Verfahrensweisen handwerklich-gestalterisch erarbeiten. Hierbei ist ein handlungspraktischer Umgang mit Bildern zwingend geboten.

Im von Acaso vorgestellten Vermittlungsbeispiel wird die (Kunst)Lehrerin/der Lehrer zur Randfigur. Es würde mich sehr interessieren, inwiefern derartige Projekte in den Unterrichtsalltag integriert werden können, damit sie nicht als Strohfeuer oder isolierte ‚Leuchttürme‘ der kulturellen Bildung enden? Hierzu ist es geboten, Vorschläge gelingender Interaktionen zwischen Schule und Ausstellungshäusern oder anderen Lernorten zu machen oder aber aufzuzeigen, inwiefern engagierte Kunstlehrer/-innen nicht dieselben Aufgaben ebenso gut übernehmen könnten.[9]

Es deutet sich im Beitrag von Maria Acaso eine kunstvermittelnde Praxis an Kunstmuseen im Gewand der ‚Museumskommunikation‘ an, die weder Zeit noch tiefer gehende Intensitäten noch Nachhaltigkeit generieren kann, so wie wir sie auch in Deutschland

an verschiedenen Orten sehr genau beobachten können[10]. In diesen wird u.a. gern der prekäre Status von Künstlerinnen und Künstlern als Rollenmodelle verschlankter Bildungsprozesse genutzt, den symbolischen (und ökonomischen) Mehrwert kurzfristig für die Generierung von Besucherzahlen zu nutzen.

Ohne ein adäquates didaktisch-methodisches und kunstpädagogisches Vermittlungskonzept relativiert sich Maria Acasos leidenschaftlich vorgetragenes Versprechen einer ‚Revolution' von Schule und Unterricht angesichts dieses und anderer von ihr vorgestellten und von ihr nicht weiter hinterfragten Beispiele einer ‚revolutionären' Praxis.[11] Ist das, was die Autorin in ihrem Text präsentiert, also für den deutschsprachigen Diskurs wirklich richtungsweisend, empfehlenswert und neu?

Insgesamt ist der Text mit seinen Forderungen, schaut man sich den deutschen Diskurs der letzten 20 Jahre an, in vielen Teilmomenten redundant, da längst – und immer wieder – vorgetragen[12], wenngleich das Veränderungsbewusstsein noch immer nicht in Schule und Kunstvermittlung angekommen ist.

Erweiterte Kunst- und Kreativitätsbegriffe, die ins Soziale ausgreifen, Bezug zu Alltagsästhetiken, Prozess- und Projektorientierung, Einbezug der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, das Suchen und Finden eigener Fragen, eine performative Didaktik, Schüler/-innen als Wissensproduzent/-innen, die Favorisierung künstlerischer Bedeutungs- und Erkenntnisgewinnung für edukative Kontexte, Inter- und Transdisziplinarität, Selbstfremdheit, außerschulische Lernorte, Doppelqualifikation als Künstler/-innen und Lehrer/-innen u.v.m. sind Parameter einer Debatte um künstlerischen Bildung, die in Deutschland schon früh begonnen wurde und die in der Lehrer/-innenbildung klare Kontur erlangt hat. Es kann nicht schaden, wenn es angesichts des Beitrags von Maria Acaso zu ‚Wieder-Holungen' des hier Erstrittenen kommt, gerade wenn diese die eigenen Überzeugungen – jetzt aus spanischer Perspektive – neuerlich bestätigen. Was in der spanischen ‚Wieder-Holung' allerdings fehlt, ist die klare und jeweils angemessene Darstellung des professionellen didaktisch-methodischen Selbstverständnisses als Kernbewusstsein kunstpädagogischer und künstlerischer Professionalität, das in den hier vorgestellten Projektbeispielen seltsam diffus bleibt. Dieses ist aber der ‚Lackmustest' künstlerischer Kunstvermittlung auf der Höhe der Erkenntnisse.

Wenn Acaso im Nachvollzug mancher Überlegungen der *post-studio art* gar die Auflösung des Handwerklichen und hiermit auch die von Ateliers und Werkstätten als Orte künstlerischen Experimentierens, Forschens, Elaborierens etc. fordert, so ist das ein ebenso falsches Signal an die Schul- , Bildungs- und Finanzpolitik.

Diese Auffassung steht frontal zu den jüngsten Errungenschaften einer Integration edukativer Räume als Lehr-, Lern- und Erfahrungslabore in Kunstmuseen. Hier konnten innerhalb der konkreten Ausstellungen – jenseits der klassischen museumspädagogischen Arbeit in Kinder-Werkstätten – neue Räume der Vermittlung etabliert werden. Nicht selten wurden sie den bislang üblichen kuratorischen Interessen abgerungen, um neue Methoden der Kunstvermittlung zu erproben.[13]

Es wäre ein fatales Signal an die politischen Entscheidungsträger, Kunst-Werkstätten, Kunst-Labore, Kunst-Ateliers dort aufzugeben, wo wir sie dringend im Bildungskontext (und noch viel mehr davon!) benötigen: An den Schulen, Kindergärten, Hochschulen und Universitäten. Warum sollten andere Disziplinen ihre Designwerkstätten, Chemie- oder Physiklabore und Architekturateliers freiwillig aufgeben? Unsere Schulen im Lande verfügen auch heute noch längst nicht alle über einen für künstlerische Praktiken geeigneten Raum. Kunst findet nach wie vor in Klassenzimmern statt. Künstler wie z.B. Bruce Nauman, Olafur Eliasson oder William Kentridge – und auch Luis Camnitzer – experimentieren in ihren Ateliers mit Materialkonstellationen und Formfindungsprozessen bis hin zu objektlosen Atmosphären. Auch die Konzeptkunst Camnitzers ist auf derartige Werkstätten angewiesen, die z.B. seine Druckgrafik anfertigen, die er dann (für hohe Summen) als marktförmige Kunstobjekte auf dem Kunstmarkt veräußert. Es ist ein völliges Verkennen künstlerischer und kunstpädagogischer Denk- und Handlungsprozesse, die analoge Möglichkeitsräume zwingend benötigen. Materialerkundungen sind als Grundlagenforschung kein alleiniges Monopol von technischen Universitäten, deren Labore unhinterfragt mit Millionen von Steuergeldern unterstützt werden.

Stephanie Dieckvoss und Tanja Klemm gelangen im von ihnen verantworteten Band „Kunst lernen?" in Kunstforum International (Dieckvoss/Klemm 2017: 50 ff) zu Ausbildungspraktiken an Kunstakademien und Kunsthochschulen im internationalen Kontext zu der Auffassung, dass das Material heute an allen von ihnen besuchten Kunsthochschulen eine wesentliche Rolle spielt und aus der Ausbildung[14] nicht wegzudenken ist, zumal „gerade bei jungen Studenten das Interesse an handwerklichen Techniken und traditionellen Formen des Materialwissens groß" ist, wenngleich ein Rückgang an handwerklichem Wissen in den letzten Jahren

zu beklagen sei[15]. Der Austausch teurer Werkstätten gegen Computerlabs wird sogar von führenden Designern kritisiert. Schließlich stellen die Autorinnen in ihren globalen Recherchen an Kunsthochschulen in postkolonialen Gesellschaften einen neuen Bezug zu indigenen Traditionen und handwerklichem Können fest, indem „zunehmend traditionelle Fertigkeiten erneut ins Zentrum des Interesses rücken“ (ebd.: S. 50 ff). Die Autorinnen listen „zahlreiche neue Initiativen im Rahmen einer ‚Craft Research‘ – einer Forschungsrichtung, die in letzter Zeit zunehmend an Kunst- und Designhochschulen eingeführt wird“ (ebd.: S. 50 ff) auf. „Zuletzt scheint im Rahmen dieser kursorischen Bestandaufnahme interessant“, so Dieckvoss und Klemm, „dass sich konzeptuelle und materialbasierte Zugänge an einigen Kunsthochschulen und Kunstakademien schlichtweg nicht (mehr) ausschließen wie das en gros noch in den 1980er-Jahren der Fall war“ (ebd.: S. 50 ff).

Nahe liegt in Maria Acasos Beispielen die Gefahr einer unangemessenen Beanspruchung des Künstlerischen und der jeweiligen Zielgruppen in kunstpädagogischen bzw. kunstvermittelnden Kontexten. Was aber ist das Künstlerische in diesem Text, was die Kunst? Was unterscheidet einen *art educator* von einem Kunstpädagogen? Wer definiert hier Partizipation? Aus welcher Sicht wird gesprochen? Auch die Verweise der Autorin auf Nicolas Bourriaud sind trügerisch, da er einen exklusiven Relationsbegriff verwendet, der gerade in Bezug auf Teilhabe und Partizipation ausgrenzend ist (vgl. Laleg 2012; Wischhoff 2013).

Dieses wie auch die Vermittlungsbeispiele und Forderungen der Autorin überrennen die intensive und notwendige Auseinandersetzung mit dem *Wie* des kunstpädagogischen bzw. kunstvermittelnden Vermittlungsgeschehens. Trotz durchgängig eingeforderter Wissensproduktion und Forschungsorientierung zeigen ihre Ausführungen auf der Mikroebene, in der man das konkrete künstlerisch-kunstpädagogische Vermittlungswissen sucht, lediglich eine kunstpädagogische Leerstelle. Obwohl es um Kunstpädagogik geht, spielen Kunstlehrer/-innen in den Vermittlungsprojekten keine Rolle. Stattdessen aber Künstler/-innen mit z.T. völlig abstrusen Vorstellungen von Lehr- und Lernprozessen. Vermittlungsbemühungen – ganz gleich, ob von Künstler(n)/-innen oder von Kunstpädagog(en)/-innen durchgeführt – sind ohne aufgeklärte kunstpädagogische und methodisch-didaktische Kompetenzen grundsätzlich problematisch.

Sie provozieren hierbei die Gefahr, im Widerspruch zum eigenen revolutionären Anspruch, das System der Kunstvermittlung und seine ‚Qualität’ lediglich am *status quo* zu halten bzw. ganz im Sinne der neoliberalen Vermittlungsideologie noch ‚abnehmerfreundlicher’ und noch ‚verschlankter‘ gegen Null laufen zu lassen. Die kunstpädagogische „Revolution“ frisst so ihre Kinder!

Literatur

Buschkühle, Carl-Peter (1997): *Wärmezeit.* Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Frankfurt am Main.

Ders. (Hg.)(2003): *Perspektiven künstlerischer Bildung*. Köln.

Ders. (2007): *Die Welt als Spiel.* Band I (Kulturtheorie): Digitale Spiele und künstlerische Existenz, Band II (Kunstpädagogik): Theorie und Praxis künstlerischer Bildung, Oberhausen. 2. Auflage 2011.

Ders. et al. (Hgg.)(2008): *horizons/horizonte insea2007germany*. InSEA Art Education Research and Development Congress horizons/horizonte insea2007germany. Oberhausen.

Ders. (Hg.)(2009): *Künstlerische Kunstpädag*ogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung. Oberhausen.

Ders. (2017): *Künstlerische Bildung*. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik. Oberhausen.

Busse, Klaus-Peter (2007): *Vom Bild zum Ort – Mapping lernen*. Norderstedt.

Brohl, Christiane (2003): *Displacement als kunstpädagogische Strategie*. Norderstedt.

Dieckvoss, Stephanie/Klemm, Tanja (2017): *Kunstfertigkeiten.* Ausbildungspraktiken an Kunstakademien und Kunsthochschulen. In: Kunst lernen? Kunstforum International. Band 245, 2017. 50 ff.

Heil, Christine (2007): *Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst*. Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen. Schriftenreihe Kontext Kunstpädagogik, Band 11. München.

Kettel, Joachim et al. (Hg.) (1998): Kunst *lehren?* Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse. Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa. Stuttgart.

Ders. (2001): *SelbstFREMDheit.* Elemente einer anderen Kunstpädagogik. Oberhausen.

Ders. et al. (Hgg.)(2004): *Künstlerische Bildung nach Pisa*. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Mapping Blind Spaces. Tagungsband des internationalen Symposiums. Oberhausen.

Ders. et al. (Hgg.)(2008): *horizons/horizonte insea2007germany*. InSEA Art Education Research and Development Congress horizons/horizonte insea2007germany. Oberhausen.

Ders. (Hg.)(2017): *The Missing_LINK 2016.* Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der kulturellen Bildung. Künstlerische Kunstpädagogik im Kontext. Oberhausen.

Kikol, Larissa (2016): *Kunstvermittlung 2.0.* Just for fun. In: art. Das Kunstmagazin. 21.07.2016.

Laleg, Dominique (2012): *Das Potenzial des Ästhetischen*. Drei Fragen an Juliane Rebentisch zum Verhältnis von Ästhetik und Politik. In: all-over. Magazin für Kunst und Ästhetik, #3, Herbst/Winter 2012, 26-35.

Lehnerer, Thomas (1994): *Methode der Kunst.* Würzburg.

Mörsch, Carmen (2009): *Educational Einverleibung, oder: Wie die Kunstvermittlung vielleicht von ihrem Hype profitieren könnte.* Ein Essay – anlässlich des zehnjährigen Jubiläums von Kunstcoop. Berlin, 255-257.

Preuss, Rudolf (Hg.)(2008): *Mapping Brackel* (Dortmunder Schriften zur Kunst. Studien zur Kunstdidaktik Bd. 7). Norderstedt.

Regel, Günther (2001): *Beuys und die Zweite Moderne.* Herausforderung der künstlerischen Bildung. Mit einem Gespräch mit Günther Regel anlässlich seines 75. Geburtstages. Institut für Kunstpädagogik, Leipzig.

Ders. (2004): *Thesen zum Konzept Künstlerische Bildung*. In: „Kunst+Unterricht". Heft 280. Seelze.

Ders. (2008): *Das Künstlerische vermitteln*. München.

Sturm, Eva (1996): *Im Engpass der Wor*te. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst. Berlin.

Dies. (2005): *Vom Schießen und Getroffen-Werden*. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung. Von Kunst aus. Kunstpädagogische Positionen 7. Hamburg.

Ullrich, Wolfgang (2015a): *Stoppt die Banalisierung!* 11. April 2015. In: DIE ZEIT. Nr. 13, 2015.

Ders. (2015b): *Kommunizieren mit Kunst.* Museen und die Sozialen Medien. Deutschlandfunk 08.11.2015.

Ders. (2015c): *Das Kunstmuseum der Zukunft – eine Kreativitätsagentur*? Vortrag am 27.11.2015. Staatsgalerie Stuttgart. https://ideenfreiheit.wordpress.com/2015/12/07/vortrag-das-kunstmuseum-der-zukunft-eine-kreativitaetsagentur.

Weibel, Peter (1994)(Hg.): *Kontext Kunst*. Kunst der 90er Jahre. Köln.

Wischhoff, Mona (2013): *Geäußerte Künstlerkritik der Gegenwart: Das Politische Potential einer „Relationalen Ästhetik".* In: DIE NADEL – Kulturwissenschaftliche Zeitschrift für Kunst und Medien, Nr. 1, 2013, 60-82.

Anmerkungen

[1] Es ist für den Leser/die Leserin nicht klar, ob die Autorin selbst als Beobachterin der von ihr hier geschilderten Szenen vor Ort war. Auch die Schulform, ob Hauptschule, Realschule oder Gymnasium, bleibt offen.

[2] Siehe hierzu das von Eva Sturm geäußerte prekäre Kommunikationsverhältnis (vgl. Sturm 2005 und Sturm 1996).

[3] Allerdings wird aus der Schilderung des Vermittlungsverlaufs nicht deutlich, wer hier zu dieser Interpretation gelangt: Ist es die Autorin Maria Acaso selbst oder die Künstlerin?

[4] Auch hier ist die Interpretationssituation unklar.

[5] Siehe hierzu: Künstlerische Methoden des Kartierens und Mappings z.B. Busse 2007, Brohl 2003, Heil 2007, Preuss 2008.

[6] Dieses Interaktionsmodell erinnert an das traditionelle Vermittlungsverständnis der Museumspädagogik, betrieben von Kunsthistoriker(n)/-innen und Kunstwissenschaftler(n)/-innen.

[7] Das Beispiel einer ‚Vermittlungsaktion' in der Kinder- und Jugendpsychiatrie ist hier ebenso problematisch, da die Künstlerin die Kinder und Jugendlichen für ihr ‚emanzipatorisches' Befreiungsprojekt funktionalisiert, indem sie diese gefakte Entlassungsscheine herstellen lässt. Es ist die Frage, ob diese Form des symbolischen ‚Empowerments' den Kindern und Jugendlichen echte Heilungschancen gewährt, die ihnen durch professionelle ärztliche Hilfe versagt blieben. Es ist auch die Frage, ob der Künstlerin dieses Vorgehen aus aufgeklärter medizinischer Sicht, ohne Absprache mit den behandelnden Ärzten, überhaupt zukommt.

[8] Internationaler Kongress „The Missing_LINK 2016. Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der kulturellen Bildung. Künstlerische Kunstpädagogik im Kontext." Karlsruhe 2016.

[9] Siehe hierzu die kunstpädagogische Konzeption der künstlerischen Bildung (vgl. Carl-Peter Buschkühle 1997/2003/2007/2009/2017; Joachim Kettel 1998/2001/2004/2008/2017; Günther Regel 2001/2004/2008), die vorsieht, dass Kunstlehrer/-innen auch Künstler/-innen sein müssen, um angemessen Kunst unterrichten zu können.

[10] Ullrich (2015a); Ders. (2015b), Ders. (2015c); Kikol (2016); „Durch die kulturpolitische Aufwertung der kulturellen Bildung stehen die Leitungen von Kunstinstitutionen unter dem wachsenden Druck, Vermittlung einzuführen. Diese gerät dabei häufig zum – evaluierbaren – Legitimationsfaktor für die Existenz öffentlich subventionierter Einrichtungen und wird mit quantitativer Publikumserweiterung, mit einer unterkomplexen und eventorientierten Angebotsstruktur, die vermeintlich die ‚breiten Massen' erreichen kann, gleichgesetzt." (Mörsch 2009: 254).

[11] Im Vermittlungsbeispiel „Ko-nichi wART" des Japanischen Künstlers Yuta Nakajima in Zusammenarbeit mit einer spanischen Grundschule geht es um den „Einbezug" von Erstklässler/-innen in „komplexe Werkaktivitäten" auf der Basis einer „kindgerechten Relationalen Ästhetik". Wie nur kann man sich die konkrete methodisch-didaktische, „kindgerechte" Transformationsarbeit vorstellen, wenn Acaso wie folgt im Jargon der Eigentlichkeit formuliert: „Für das Projekt El Ranchito konzipierte Yuta eine Arbeit, die sich in zwei Sessions unterteilte. In der ersten Phase besuchte er die Grundschule und gab Einblicke in die visuelle Dekonstruktion zwischen japanischer und spanischer Kultur innerhalb einer lecture (performance), die er bereits zuvor umgekehrt in spanischer Sprache in Japan gehalten hatte. Diese war in vier Phasen unterteilt und führte vom Konkreten zum Abstrakten."

[12] Die künstlerische Bildung macht hierzu seit 20 Jahren Vorschläge u.a. im Rahmen internationaler Kongresse und Symposien zur künstlerischen Bildung bzw. künstlerischen Kunstpädagogik, die seit dem Jahre 1997 mit dem Kongress „Kunst lehren?" (Bundesakademie Wolfenbüttel/Hochschule für Bildende Künste Braunschweig) ihren diskursiven Auftakt nahmen und in den Folgejahren kontinuierlich fortgesetzt wurden: 2001 („Perspektiven künstlerischer Bildung"; Pädagogische Hochschule Heidelberg), 2003 („Mapping Blind Spaces – Künstlerische Bildung nach PISA"; Pädagogische Hochschule Karlsruhe/ZKM Karlsruhe), 2007 („horizonte/horizons insea2007germany"; Pädagogische Hochschulen Karlsruhe und Heidelberg) und 2011 („Künstlerische Kunstpädagogik"; Universität Gießen); 2016 („The Missing_LINK 2016. Übergangsformen von Kunst und Pädagogik in der kulturellen Bildung. Künstlerische Kunstpädagogik im Kontext"; Karlsruhe).

[13] Siehe die von Henrike Plegge eingerichteten Räumlichkeiten in der Ausstellung „The Global Contemporary“ ZKM Karlsruhe und die Kooperationen, u.a. mit dem Institut für Kunst der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und angeschlossenen Praktikumsschulen. Im Rahmen von: The Global Contemporary. Kunstwelten nach 1989 – ZKM | Museum für Neue Kunst, Karlsruhe, 17.09.2011–05.02.2012.

[14] „Do it yourself. Deskilling and Reskilling in the Digital Techno Age“ am Institut für Kunstkritik in 2016/2017 an der Städelschule Frankfurt.

[15] „Neben der Zeichnung lag das Augenmerk vor allem auf den Werkstätten, Klassen und Ateliers, d.h. auf den Orten, wo die intensive praktische Arbeit an und mit den Materialien und Werkstoffen im Vordergrund steht. Diese Orte waren es auch, die an das konkrete ‚Wie‘ der Kunstausbildungspraktiken führte. Dazu gesellte sich immer die Frage nach der historischen, architektonischen und urbanen Verortung, nach dem sozialen Raum der Institutionen und daraus folgernd, nach ihrem gesellschaftlichen Bezug.“ (Dieckvoss/Klemm 2017, 50 ff).

Wie aus Kindern im Handumdrehen Künstler/-innen und Kulturschaffende werden.

Von Joachim Kettel

Rudi Preuss eröffnet seinen Beitrag mit dem Hinweis darauf, dass „die Auseinandersetzung mit der Kunst- und Kulturgeschichte Europas […] seit der Entstehung des Faches Kunst in der Schule zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine wesentliche Rolle in dessen Entwicklung gespielt [hat].“ Er zeigt auf, dass diese Auseinandersetzung bis heute insbesondere auf das Künstlersubjekt fokussiert ist und der Blick auf die Werke geprägt ist von einem im 19. Jahrhundert ausgebildeten „genialistischen Künstlerbild“. Preuss plädiert dafür, dem Blick auf das Kunstwerk als kulturhistorisches Objekt genauso Aufmerksamkeit zu schenken und arbeitet wichtige didaktische Ankerpunkte hierfür heraus. Im Zentrum stehen dabei Fragen der Deutung und der kontextuellen Verortung des Objekts.

In meinem ergänzenden Review möchte ich die Aufmerksamkeit darauf lenken, dass in diesem Zusammenhang auch Fragen des Erhalts wichtig werden können. In der Betrachtung der Fachgeschichte zeigt sich, dass diese – im Gegensatz zu heute – durchaus Relevanz hatten. Drei markante Stationen der wechselvollen Geschichte der Kunstpädagogik, die im Folgenden kaleidoskopartig vorgestellt werden, machen dies anhand des Aspekts „Baudenkmäler“ anschaulich.

Anfang des 20. Jahrhunderts wurde der Kunstunterricht grundsätzlich neu ausgerichtet. Ziele und Inhalte des neuen Kunstunterrichts, der den Zeichenunterricht ablöste, legen die sogenannten „Richert’schen Richtlinien“ aus dem Jahr 1925 beispielhaft fest. In diesen Richtlinien, die Anregungen des ersten Kunsterziehungstages 1901 in Dresden aufnehmen (vgl. Pallat 1929: 7), wird die Pflege der erhaltenen Kunst- und Bauwerke sowie „Handwerkserzeugnisse“ explizit als Aufgabe des Unterrichts ausgewiesen:

„Eine besonders wichtige und dankbare Aufgabe für den Zeichenlehrer ist es, die Schüler zum Studium der Bau- und Kunstdenkmäler und der Sammlungen des Schulortes und seiner Umgebung anzuleiten. Dabei sind auch die Erzeugnisse gesunden, von sicherem Stilgefühl beherrschten Handwerks zu berücksichtigen. Wo sich irgend Gelegenheit bietet, sind Bau- und Kunstformen und Handwerkserzeugnisse der Heimat, sei es freihändig, sei es projektivisch, sei es in Verbindung beider Weisen aufzunehmen. Den Schülern ist nahezulegen, ihre Aufnahmen, insbesondere solche von gefährdeten Denkmälern, in ein bei der Schule vorhandenes oder anzulegendes ‚Heimatsarchiv‘ […] zu stiften.“ (Richert 1925: 173 f.)[i]

Die „geschichtliche und inhaltliche Bedingtheit“ der Kunstwerke jedoch, auf deren Bedeutung für den Kunstunterricht Preuss aus-

führlich eingeht, sollte gemäß der „Richtert'schen Richtlinien" in den „kulturkundlichen Fächern" verständlich gemacht werden (Richert 1925: 173), wie etwa die Festlegungen für das Fach „Geschichte und Staatsbürgerkunde" verdeutlichen:

„*Bei Entwicklung der Höhepunkte geschichtlichen Lebens darf im Bilde der Gesamtkultur die Kunst, die Bau- und Bildkunst sowohl wie die Musik, nicht fehlen. Die Kunstbetrachtung innerhalb des Geschichtsunterrichtes zeigt deshalb in weitgehender Arbeitsteilung vornehmlich mit Deutsch, Religion, Zeichnen und den Fremdsprachen an wenigen, aber charakteristischen Beispielen die Eigenart und den Wandel des künstlerischen Ausdrucks, der Lebensstimmungen und Vorstellungen der verschiedenen Epochen. Selbstverständlich wird sie von den Bau- und Kunstdenkmälern der engeren Heimat ausgehen.*" (Ebd.: 75 f.).

Was Preuss für den Kunstunterricht reklamiert – das Kunstwerk als kulturhistorisches Objekt wahrzunehmen – war demnach zu Beginn des 20. Jahrhunderts für das Fach nicht direkt vorgesehen. Die Aufmerksamkeit dafür zu schulen, dass „Bau- und Kunstdenkmäler" der Dokumentation (und Pflege) bedürfen, um der Nachwelt erhalten zu bleiben, dagegen sehr wohl.

Auch nach dem Zweiten Weltkrieg, als man vielfach an die Anfänge im beginnenden 20. Jahrhundert anknüpfte,[ii] war dieser Aspekt noch präsent. So regte etwa Emil Betzler, Vorsitzender des 1950 gegründeten Bundes Deutscher Kunsterzieher (BDK), „den Kunsterzieher" an, hier aktiv zu werden und sich neben dem Einrichten von Laienkursen für Erwachsene auch über „die beratende Mitwirkung bei baulichen Planungen oder der Erhaltung von wertvollen Baudenkmälern in kleineren Städten, die sich für diese Aufgaben keine besonderen Fachleute halten können", zu engagieren. (Betzler 1953: 84)

Ein Beispiel für ein solches Engagement stellt Friedrich Schötker 1953 vor – eine von 17-jährigen Schülern in Gemeinschaftsarbeit erstellte Bauaufnahme einer Hausfassade (Abb. 1). Schötker erläutert:

„*Eine wesentliche Aufgabe des Kunstunterrichts zur Pflege des Heimatgedankens ist die zeichnerische Bestandsaufnahme wertvoller Baudenkmäler. Auf der Abbildung […] sehen wir eine Schülergruppe beim Vermessen der Fassade des Stifts Neuwerk in Goslar und darüber einen sauberen Aufriß, in dem die Einzelaufnahmen der Schüler verwertet und zusammengefaßt wurden. Die Untersuchung, die leider insofern aktuelle Bedeutung erhalten hat, als diese schöne Fassade in neuester Zeit pietätlos übertüncht worden ist, galt insbesondere dem Barockportal, dem Fachwerk und der Ziegelsetzung in ihrer phantasievollen ornamentalen Anordnung.*" *(Schötker 1953: 402a)*

Als weiteres Beispiel zeigt Schötker den von einer 16-jährigen Schülerin angefertigten Grund- und Aufriss des Osnabrücker Domes um 1050 „nach dem Buch Burmeisters über die westfälischen Dome" (Abb. 2). Der teilweise im Krieg zerstörte Dom „ging zur Zeit der Aufgabenstellung […] einem Wiederauf- bzw. Umbau entgegen." (Ebd.; vgl. Burmeister 1951)

In nachfolgenden Konzeptionen von Kunstunterricht – im „rationalen" Kunstunterricht, in der „Visuellen Kommunikation" und auch in der „Ästhetischen Erziehung" – spielt die Denkmalpflege keine besondere Rolle.[iii] Dies belegt auch ein Blick in die 1968 gegründete Zeitschrift „Kunst + Unterricht", in der bis in die 1980er Jahre hauptsächlich Vertreter der genannten Richtungen zu Wort kommen. Nur vereinzelt werden Aspekte der Erhaltung von historischen Stadtbildern dort zur Sprache gebracht (z.B. Wiegand/Kahrmann 1977 oder Haas 1979). Anders verhält es sich dagegen in der 1972 erstmals erschienenen „Zeitschrift für Kunstpädagogik": Zwei Themenhefte (1975 zum Thema „Denkmalschutz" und 1980 zum Thema „Architektur/Stadtplanung/Denkmalpflege") werben für die Denkmalpflege als Gegenstand von kunstpädagogischen Überlegungen,[iv] und auch in weiteren Heften werden didaktische Fragen der Denkmalpflege aufgegriffen (z.B. Mahlberg 1980a; Schulze 1982; Ressel 1982).

In der Einleitung zum Themenheft von 1980 benennt der Herausgeber Hermann J. Mahlberg mögliche Gründe, „warum sich der typische Kunsterzieher für Phänomene der gebauten Umwelt weniger zuständig fühlte": Zum Einen seien für Fragen der Architektur und der Stadtplanung oftmals Ingenieure und Statistiker zuständig, die von Künstlern eher als „Technokraten" angesehen würden, und zum Anderen hätte die Überführung des Faches „Werken", das in erster Linie für die „gebaute Umwelt" zuständig war, in das Fach „Technisches Werken" zu einem „endgültigen Bruch" geführt. Den „Ästhetik-Erziehern" sei unterdessen „bei dem heftigen Gerangel für und wider Comics, TV und Illustriertenpresse […] die gebaute Umwelt ein wenig aus dem Blickfeld" geraten. (Mahlberg 1980b: 1) Angesichts der Tatsache jedoch – so Mahlberg – dass der Bürger mehr und mehr mit der Umgestaltung von Stadtbildern konfrontiert werde und Kinder häufig spontan „das ‚Bauen' als Freizeitaktivität" wählten, sei auf

eine „kontinuierliche Behandlung von Phänomenen der gebauten Umwelt“ während der gesamten Schullaufbahn Wert zu legen. „Zu dem Thema Architektur/Stadtplanung/Denkmalpflege“ könne „bereits in der Grundschule etwas Sinnvolles“ gesagt werden. (Ebd.: 2)

Die „Zeitschrift für Kunstpädagogik“ erschien 1984 zum letzten Mal. Mahlberg – neben Hans Brög, Axel von Criegern und Hans-Günther Richter Schriftleiter des Blattes – engagiert sich als Begründer der „Forschungsstelle für Architektur und Denkmalpflege“ noch heute in der regionalen Denkmalpflege. Auch in seiner langjährigen kunstpädagogischen Hochschullehre an der Bergischen Universität Wuppertal war dieser Bereich stets präsent.

In den 2004 von der Kultusministerkonferenz beschlossenen „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ für das Fach Kunst ist die Denkmalpflege nicht angesprochen. (Vgl. Kultusministerkonferenz) So scheint es heute letztlich davon abhängig, für welche Themen der Kunstlehrer oder die Kunstlehrerin durch das Studium oder aufgrund persönlicher Vorlieben sensibilisiert ist, ob die Denkmalpflege im Kunstunterricht relevant wird. Es könnte im Fachdiskurs also darüber nachgedacht werden, inwiefern die in älteren Positionen präsente Denkmalpflege als Teil einer von Preuss geforderten Kunstdidaktik, welche Kunstwerke als kulturhistorische Objekte wahrnimmt, an Bedeutung zu gewinnen hätte.

Literatur

Betzler, Emil (1953): Kunsterziehung und Gegenwart, in: Herbert Trümper (Hg.): Allgemeine Grundlagen der Kunstpädagogik (Handbuch der Kunst- und Werkerziehung Bd. I), Berlin, S. 73-84

Burmeister, Werner (1951): Die westfälischen Dome: Paderborn – Soest –Osnabrück – Minden – Münster, München

Diel, Alex (1969): Die Kunsterziehung im Dritten Reich. Geschichte und Analyse, München

Engels, Sidonie (2015): Kunstbetrachtung in der Schule. Theoretische Grundlagen der Kunstpädagogik im „Handbuch der Kunst- und Werkerziehung“ (1953-1979), Bielefeld

Haas, Hermann (1979): Die Zechensiedlung „Rheinpreußen“. Ein Beispiel gestalteter Umwelt im Unterricht eines Leistungskurses Kunst in der Sekundarstufe II, in Kunst + Unterricht 57/1979, S. 56-65

Kehr, Wolfgang (1983): Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik im 19. und 20. Jahrhundert. Studien zur Vermittlung von Kunstgeschichte an den Höheren Schulen, München

Klueting, Edeltraud (1991): Vorwort, in: Dies. (Hg.): Antimodernismus und Reform. Beiträge zur Geschichte der deutschen Heimatbewegung, Darmstadt, S. VII-XII

Knaut, Andreas (1991): Ernst Rudorff und die Anfänge der deutschen Heimatbewegung, in: Klueting, Edeltraud: (Hg.) (1991): Antimodernismus und Reform. Beiträge zur Geschichte der deutschen Heimatbewegung, Darmstadt, S. 20-49

Kultusministerkonferenz: Ländergemeinsame inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, 2004 (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16_Fachprofile-Lehrerbildung.pdf; 8.8.2013)

Legler, Wolfgang (2011): Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts, Oberhausen

Mahlberg, Hermann J. (1980a): Baudenkmal und Geschichte, in: Zeitschrift für Kunstpädagogik 5/1980, S. 49-57

Mahlberg, Hermann J. (1980b): Architektur/Stadtplanung/Denkmalpflege, in: Zeitschrift für Kunstpädagogik 3/1980

Pallat, Ludwig (1929): Einleitung, in: Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht in Berlin (Hg.): Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen der Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar und Hamburg, Leipzig

Ressel, Gert (1982): Projekt Bauaufnahme, in: Zeitschrift für Kunstpädagogik 2/1982, S. 15-18

Richert, Hans (Hg.) (1925): Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. 1. Teil: Grundsätzliches und Methodisches, Berlin

Richter, Hans-Günter (2003): Eine Geschichte der ästhetischen Erziehung, Niebüll

Schötker, Friedrich (1953): Kunst- und Werkbetrachtung, in: Herbert Trümper (Hg.): Allgemeine Grundlagen der Kunstpädagogik (Handbuch der Kunst- und Werkerziehung Bd. I), Berlin, S. 388-402b

Schulze, Jörg (1982): Das Denkmal – ästhetisches Objekt oder Geschichtsdokument?, in: Zeitschrift für Kunstpädagogik 2/1982, S. 11-14

Wiegand, Christoph; Kahrmann, Klaus-Ove (1977): Was wird aus Flensburgs Norderstraße? Altstadterhaltung als Gegenstand des Kunstunterrichts, in: Kunst + Unterricht, Sonderheft 1977 („Auseinandersetzung mit Realität"), S. 73-76

Bildunterschriften Abb. 1: Bauaufnahme einer Hausfassade im Jahr 1950 (Schötker 1953: 389)Abb. 2: Grund- und Aufriss des Osnabrücker Doms um 1050 (Schötker 1953: 340)

Anmerkungen

[i] Zur Geschichte der Heimatschutzbewegung als „Versuch rationaler Daseinsgestaltung als Gegenentwurf zum Industrialisierungsprozeß des 19. Jahrhunderts" (Klueting 1991: VII) s. Knaut 1991.

[ii] Zum Kunstunterricht im Nationalsozialismus ausführlich Diel 1969 sowie Kehr 1983: 134-150; zur Theoriebildung in der Nachkriegszeit s. Engels 2015.

[iii] Einen einführenden Überblick über die Geschichte(n) des Kunstunterrichts bieten Richter 2003 und Legler 2011.

[iv] Zeitschrift für Kunstpädagogik 6/1975: Thema „Denkmalschutz" mit Beiträgen von Dieter Junker („Zur (Re-)Aktivierung des emanzipatorischen Potenzials von Kunst"), Günther Binding („Aspekte der Denkmalpflege im Rahmen städteplanerischer Intentionen"), Karl Klöckner („Denkmalschutz/Denkmalpflege – eine Aufgabe für die Kunstpädagogik?"), Norbert Garborini („Konservieren oder Restaurieren?") und Udo Mainzer („Der Landeskonservator") und Zeitschrift für Kunstpädagogik 3/1980: Thema „Architektur/Stadtplanung/Denkmalpflege" mit Beiträgen u.a. von Hermann J. Mahlberg („Architektur/Stadtplanung/-Denkmalpflege", s.u., und „Stadtsanierung Elberfeld Nord"), Fritz Straßner („Unterricht über das Thema Stadt/Architektur"), Friedhelm Niggemeier („Stadtsanierung Ortskern Fröndenberg"), Ingeborg Vossen-Janssen („Denkmalpflege in der Praxis"), Sigurd Schaper/Ulrich Eichler („Stadtplanung als Problem der Umweltgestaltung") und Wolfgang Ritter („Alltagsarchitektur und Kunstpädagogik").

Wie aus Kindern im Handumdrehen Künstler/-innen und Kulturschaffende werden.

Von Joachim Kettel

Regelmäßig versuchen wir Menschen die Dinge in Segmente aufzuteilen, um sie zu erfassen; zugleich erfahren wir die Sinnhaftigkeit der Teilsegmente oft aber nur im Blick auf das Ganze. Die Autorinnen des Beitrags „Nicht in Sparten denken. Zum

pädagogischen Potential einer spartenverbindenden Projektarbeit zwischen Tanz und Literatur“ lenken ihren spezifischen, biographisch begründeten Blick auf ganze, individuelle Persönlichkeiten, auf jugendliche Schülerinnen und Schüler. Ausgehend von der Kritik der in Schule und Hochschule gängigen Praxis fachspezifischer Abgrenzungen einzelner Genres wird basierend auf unterschiedlichen (fach-) didaktischen Konzepten am Beispiel des in einer 10. Klasse durchgeführten Projektes „Zw-Ei(n)samkeit“ das Potential und die Qualität einer ästhetischer Praxis und Bildung verdeutlicht. Dabei nutzen die Autorinnen in angemessen realistischer Perspektive in Hinblick auf den schulischen Kontext die Eigenarten ihrer gewählten Genres Tanz und Literatur, um über eine entgrenzte Gestaltungsarbeit die Entwicklung individueller Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, die Entfaltung individueller kreativer Potentiale zu ermöglichen.

Weitreichende Handlungs- und Bildungsziele wie diese benötigen vor dem Hintergrund bildungspolitischer Einflussnahme auf schulisches Lernen und Lehren selbstredend gute Begründungen. Der Hinweis auf das Selbstverständnis der zeitgenössischen Kunst, in der durch intermediales Arbeiten neue ästhetische Konzepte und Erscheinungs- sowie Ausdrucksformen hervorgebracht werden, greift hier etwas kurz; zu unterschiedlich sind die Bedingungsgefüge von freier künstlerischer Arbeit und dem Kontext Schule. Der Hinweis auf bereits vorliegende Untersuchungen zu transformatorischen Prozessen fächerübergreifender Projekte, vor allem in den Bereichen Kunst und Musik, ist gewinnbringender. Hier liegen aus den vergangenen Jahrzehnten umfangreiche internationale Forschungen mit unterschiedlichen Ausrichtungen vor (siehe Rittelmeyer 2010). Verena Freytags und Inga Pohlmeiers Beitrag verstehe ich in diesem Kontext als Ablehnung eines technokratischen Erfassens kreativer Leistungen von Schülerinnen und Schülern in einzelnen Fächern mit einer zu pauschal angenommenen Übertragbarkeit auf den ganzen Menschen. Vielmehr ist der Beitrag ein Plädoyer für eine notwendige kritische Analyse und Diskussion didaktisch-methodischer Konzepte in Hinblick auf die Entwicklung übergreifenden individuellen Ausdrucksverhaltens und kreativer Gestaltungsfähigkeit – ein Plädoyer für spartenverbindende Konzepte, über die sich pädagogische Potentiale und Bildungsaufträge mit besonderem Blick auf die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler realisieren lassen, indem sie gerade durch die vielfältigen und „verfransten“ (Adorno 1968) fachspezifischen Wege ganz unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern Zugänge in die Fachkulturen und zu sich selbst eröffnen.

Die Autorinnen sehen im Anschluss an Mollenhauer in der Theorie der ästhetischen Erziehung die notwendige Aufgabe, „die Besonderheiten der verschiedenen »Künste« herauszuarbeiten“ (Mollenhauer 1988: 33). Mit dem Bezug zu Modellen der Ästhetischen Erziehung bzw. der Ästhetischen Bildung nehmen sie eine theoretische Fundierung vor, die in den vergangenen Jahrzehnten in besonderem Maße den pädagogisch-didaktischen Diskurs zur Lehrplangestaltung an Schulen hinsichtlich übergreifender Lernbereiche geprägt hat,[(1)] und die ebenso in fachdidaktische Konzepte bestimmter Teilbereiche einzelner Fächern, wie eben auch in die Bereiche Literatur und Tanz, eingeflossen ist. Die aktuelle Debatte über die Bedeutung der Kulturellen Bildung und die Handlungsfelder kulturellen Lernens in der Schule könnte an dieser Stelle nahtlos angeschlossen werden; auch hier sind Interdisziplinarität ebenso wie spartenspezifisches Denken im Focus der Diskussionen. Es stellt sich allerdings die Frage, ob mit *Kultureller Bildung* lediglich ein neues ‚Label’ für alte Fragestellungen aufgelegt wird, oder ob deren „Konjuktur […] in Theorie und Praxis programmatisch produktive Strukturen mit kreativen Innovationen und Qualitätsentwicklungen“ (Bockhorst, Reinwand & Zacharias 2012: 21) hervorbringen kann.

Freytag & Pohlmeier stützen sich in der Erläuterung und Begründung ihres Projektvorgehens auf von Haselbach (1991) entwickelte Lernbereiche der Ästhetischen Erziehung in Tanz und Bildender Kunst: *Lernen aus der Leiberfahrung*, *Lernen am Kunstwerk* und *Lernen am Gestaltungsprozess*. Die sich hieraus ergebenden Ebenen ästhetischen Lernens, das Wahrnehmen, Gestalten und Verstehen, nutzen sie als Basis für konkrete didaktisch-methodische Entscheidungen in ihrer Projektarbeit. Zudem fußen diese Entscheidungen auf ausgewählten didaktischen Konzepten aus den Bereichen Literatur und Tanz, hier auf „Kreatives Schreiben“ (Böttcher 1999) „Tanz als Teilbereich einer ästhetischen Erziehung“ (Fritsch 1999) sowie „kreative Bewegungserziehung“ (Neuber 2000). Dieses Vorgehen erweist sich als sehr hilfreich, denn zum einen ermöglicht es das Auffinden von fachlichen Gemeinsamkeiten über subjektbezogene Zugänge des Lernens, zum anderen berücksichtigt es aber auch die sparten- bzw. fachspezifische Zugänge. Den Autorinnen gelingt so eine überzeugende Projektarbeit. Ihr Beispiel ruft darüberhinaus zu einem nachhaltigen Diskurs über fachübergreifende Didaktiken auf; Didaktiken, die fachspezifische Besonderheiten ebenso beachten wie allgemein pädagogische Leitideen. Ein solcher Diskurs kann entstehen, wenn fachspezifische und übergreifende Konzepte quasi wie Folien übereinandergelegt werden. Gemeinsamkeiten werden aufgedeckt, Besonderheiten erscheinen in einem anderen Licht. Es kommt zu einer wechselseitigen Verdichtung und Erhellung, einer Win-win-Situation im fachdidaktischen wie interdisziplinären Denken.

In der Projektarbeit von Freytag und Pohlmeier zeigt sich solches Denken in der Aufforderung zu unterschiedlichen Handlungsweisen: in der kinästhetischen Wahrnehmung durch Bewegung, in der multisensorischen Vorstellungsbildung über Sprache und in der Wahrnehmung der Modellierung von Bewegung und Sprache; im Gestalten als Weg zwischen Innen- und Außenwelt über das Präsentieren, das Kommunizieren, das Sampeln und das entgrenzte zweckfreie Erproben neuer Möglichkeitsräume zur Entfaltung expressiver individueller Potentiale; im Verstehen ästhetischer Medien und Werke über verschiedene Zugänge, im Betrachten, Kennenlernen, Beschreiben, Einfühlen oder körperlich-sinnlichem Erfahren.

Aus den von den Autorinnen abschließend genannten pädagogischen Potentialen, die sich aus der transdiziplinären Methode der ästhetischen Bildung ergeben, lassen sich drei Bezugsgrößen herauslesen: die Schülerinnen und Schüler in ihren jugendkulturellen Kontexten, die Künste mit ihrer Medienspezifik und die durch Kombination entstehenden, verfremdenden bzw. erneuernden methodischen Verfahren. In Hinblick auf die Schüler/-innen muss dabei meines Erachtens insbesondere berücksichtigt werden, dass ästhetisches Verhalten, Sich-Ausdrücken und Gestalten in seiner Individualität und Prozesshaftigkeit stark vom gesellschaftlichen Kontext und dem, was aktuell als ästhetisch empfunden bzw. gewertet wird abhängig ist.[(2)] Das heißt auch, dass in der Ästhetischen wie der Kulturellen Bildung der Zugang zu Kunst und Kultur, das Lernen am Kunstwerk, nicht nur an klassischen, sondern auch an zeitgenössischen Werken erfolgen sollte. Die Diskussion, welche Werke in der Schule gelesen, betrachtet, behandelt werden, sollte nicht abbrechen und sich immer wieder dem Zeitgeschehen stellen. Aktuelle Medienspezifik kann neue, besondere didaktisch-methodische Herangehensweisen hervorbringen. Neben den genannten Bezugsgrößen kommt aus meiner Sicht eine weitere wichtige hinzu: die Lehrkräfte. Die Haltung der Lehrerinnen und Lehrer, ihr Selbstverständnis und ihre Fachoffenheit sind in nicht unerheblichem Maße an der Auswahl, der Präsentation und Wirkkraft der Inhalte und Methoden für Schülerinnen und Schüler beteiligt. Neben der (Weiter-)Entwicklung fachübergreifender didaktischer Konzepte bedarf es in unserer heutigen Schullandschaft nach wie vor fachkompetenter, aber auch selbstkritischer und zukunftsorientierter Pädagog/-innen. Denn vernetztes Denken und globales Handeln prägen schon heute den Alltag der heranwachsenden Generation. Interdiziplinäres Lernen und Lehren in der Schule setzt hier an und bleibt dennoch im Dazwischen disziplinär. Es stützt sich auf die spezifischen Knotenpunkte ebenso wie auf die daraus erwachsenden Verbindungen und kann so nachhaltig auf zukünftige Herausforderungen vorbereiten.

[(1)] So hat sich das Schulfach „Darstellendes Spiel“ mittlerweile in fast allen Bundesländern etabliert.

[(2)] Siehe auch Reckwitz (2014), nach dem der Prozess der gesellschaftlichen Ästhetisierung in besonderem Maße die Entwicklung kreativen Verhalten beeinflusst.

Literatur

Adorno, Theodor (1968): Die Kunst und die Künste. Frankfurt a. M.
Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München.
Böttcher, Ingrid (Hg.) (1999): Kreatives Schreiben. Berlin.
Fritsch, Ursula (1999): Ästhetische Erziehung, in: Günzel, Werner/ Laging, Ralf (Hg.).: Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band 1. Baltmannsweiler. S. 286-296.
Haselbach, Barbara (1991): Tanz und Bildende Kunst. Modelle zur Ästhetischen Erziehung. Stuttgart.
Neuber, Nils (2000): Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater. Aachen.
Reckwitz, Andreas (2014): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin.
Rittelmeyer, Christian (2010): Warum und wozu Ästhetische Bildung. Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen.

Wie aus Kindern im Handumdrehen Künstler/-innen und Kulturschaffende werden.

Von Joachim Kettel

Die Autorinnen des Beitrags „Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik“ führen zunächst in die allgemeine Diskussion um die Kompetenzorientierung ein, um dann in einem zweiten Abschnitt die spezifische Situation der Kompetenzdebatte in der Kunstpädagogik zu beleuchten. Im dritten Teil entwickeln sie einen Vorschlag, wie sie sich Standards im Kunstunterricht vorstellen können, um dann abschließend die Umsetzung dieses Konzepts an einem konkreten Projekt, dem Hamburger Schulversuchsprojekt „AllesKönner“ (Laufzeit 2009-2013), zu diskutieren.

Gleich zu Beginn des Textes fällt der sachliche Ton, in dem die Autorinnen das Thema „Kompetenzorientierung“ diskutieren, äußerst positiv auf, ein Ton, der im Diskurs zu selten ist (s.u.). Werden doch Beiträge (noch) oft genug von einer polemischen Haltung bestimmt, die behauptet, mit der Kompetenzorientierung würde Bildung zur Ware, „die in zertifizierten Fertigungsprozessen hergestellt, nach Standards quantifiziert, getestet und im Hinblick auf das, was sie einbringt, evaluiert werden kann. Bildung wird so zum Teil der wirtschaftlichen Verwertungszyklen“ (Parmentier 2011). Mit hohem Pathos vorgetragen kommt es so – in diesem und oder in ähnlichen Fällen – zum finalen Showdown zwischen „Kompetenzorientierung“ auf der einen Seite und „Bildung“ auf der anderen, Bildung, deren Bezugspunkt meist Schillers Ästhetische Briefe sind. In der häufig noch beigegebenen Mischung allgemeiner System- und Herrschaftskritik stößt dies leider auch heute noch bei vielen Kunstpädagogen/innen offenbar auf offene Ohren – so die Erfahrung etwa bei Tagungen.

Dabei kann man oft nur vermuten, dass die vehementen Kritiker/innen die entsprechenden Ausgangstexte offensichtlich gar nicht gelesen haben, ein Vorwurf, den man den Autorinnen nicht machen kann. Und sie haben diese auch vorurteilsfrei und mit kritischem Blick gesichtet, überprüft, welche Potenziale und welche Sackgassen (der Titel lautet „Chancen und Risiken“) sich für die Kunstpädagogik hier auftun.

Deutlich wird das gleich zu Beginn bei der grundsätzlichen, realistischen Einschätzung des ökonomischen, bzw. gesellschaftlichen Kontextes der Debatten.(1) Gleich im zweiten Absatz erwähnen die Verfasserinnen, dass alle aktuellen Bildungsdebatten einen ökonomischen Kontext haben und sie stellen die Auswirkungen einer Qualitätsverbesserung in diesem Sinne differenziert dar.

Wichtiger erscheint mir jedoch eine Marginalie in diesem Zusammenhang, eine Anmerkung zu Beginn des zweiten Abschnitts mit der realistischen Einschätzung, dass „kunstpädagogisches Lernen volkswirtschaftlich uninteressant“ (Aden/ Peters 2012: o.P.) sei. Dies deckt sich mit meiner Erfahrung, dass die Menschen, die ein Interesse an der wirtschaftlichen Verwertbarkeit moderner, kreativer Bildung haben (z.B. bei der OECD), gleich auf die relevanten MINT-Fächer setzen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) und nicht etwa auf die Kunst. Das ist der tiefere Sinn der enorm wichtigen Studie „Arts for art‘s sake“ (OECD 2013). Die Sorge, Kunstunterricht könnte funktionalisiert werden, zeugt aber von einer Fehleinschätzung, bzw. Selbstüberschätzung der Kunstpädagogen á la Parmentier. Es gibt schlicht kein ökonomisches Interesse an unserem Fach. Für eine „neoliberale Vereinnahmung kreativer Techniken“ suchen die ominösen Bildungsverwerter/innen nicht den Umweg über ein marginales Fach wie Kunst, sondern peppen die Naturwissenschaften („ihre Naturwissenschaften“) lieber entsprechend auf, was die großen und wirklich teuren Innovationsprogramme wie Sinus oder Fibonacci deutlich zeigen. Daher ist auch die Befürchtung falsch, Schülerinnen und Schüler könnten zu neoliberal ausbeutbaren, kleinen Selbstunternehmern/innen werden.(2)

In diesem Zusammenhang muss auch die Betonung der Autorinnen, dass der Begriff Kompetenz an und für sich ein „anspruchsvoller geistesgeschichtlicher Begriff“ ist, genannt werden. Ernst genommen passt dieser Begriff gar nicht zu einer ökonomischen Verwertbarkeit, da er Bildung im breiten Sinne im Blick hat. „‚Kompetenzen‘ beschreiben nichts anderes, also solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind.“ (Klieme 2003: 65) Und wenn man ihn in einem noch umfassenderen Sinne ernst nimmt, dann ist damit auch noch die Ermächti-

gung der Schülerinnen und Schüler gemeint. „Kompetent sein“ bedeutet eben nicht nur, etwas zu können, zu wissen und auch zu wollen, sondern eben auch, die Macht zu besitzen, Entscheidungen zu fällen (Liebau 2014). Deshalb ist der Hinweis der Autorinnen ernst zu nehmen, zu erwägen „ob sich die ästhetischen Fächer nicht vielmehr problematisierend zu hegemonialen Kompetenzdiskursen verhalten sollten, statt sie zu negieren. […] Gerade weil der Kompetenzbegriff sich in seiner Bedeutungsdynamik nicht einfach zähmen lässt, eignet er sich in besonderer Weise, seine Möglichkeiten nicht nur politisch qua Macht und Mehrheit, sondern auch qua Phantasie und Beweglichkeit auszufechten. Dazu braucht es Phantasie und Mut, Position zu beziehen.“(Aden/ Peters 2012: o.P.) Und sie führen vollkommen richtig fort: „Dabei lassen sich in dem bildungstheoretischen Konstrukt ‚Kompetenz’ dann auch Potenziale ausmachen, die gerade für die künstlerisch-ästhetischen Fächer produktiv gemacht werden können“.(ebd.) Die sich daran anschließende Liste ist exzellent und sollte in jedem einschlägigen Fachdidaktikseminar einen Katalog möglicher Hausarbeitsthemen bilden.

Wie sich die heutige politische Praxis problematisieren lässt, zeigen die Autorinnen selbst, wenn sie z.B. den wichtigen Hinweis geben, dass die tatsächlich erfolgte, letztlich parteipolitisch motivierte Orientierung an Regelstandards nicht im Sinne der Väter der deutschen Kompetenzorientierung (Klieme, Baumert, Weinert) war. Und sie zeigen überzeugend die Konsequenzen auf, die nur als Rückfall in alte, inputorientierte Denkweisen gesehen werden können. Ähnlich begründet ist der Hinweis auf die problematische Dominanz des Kognitiven in den gängigen Kompetenzdefinitionen (Klieme 2003). Hier fehlt es an einer klärenden Diskussion in der Kunstpädagogik, wie sich das „Bildnerische“ (als Spezifikum des Fachs) mit dem in der Kompetenztheorie vorliegenden „Kognitionsbegriff“ verhält.(3)

Bei dieser exzellenten Grundanlage des Textes wäre es dann auch nicht nötig gewesen – auch noch im Rückgriff auf eine Grafik A.R. Pencks – eine eigene Standar(t)d-Theorie zu konstruieren. Die Autorinnen tappen hier in eine, für unser Fach leider sehr typische Falle, die Kunst als das jeweils „ganz Eigensinnige“ definieren zu müssen, um daraus kaum verständliche Capricci zu entwickeln: „Wenn kompetenzorientierte ‚Standarts’ für den Kunstunterricht formuliert würden, hieße das, dass künstlerisch-ästhetisches Lernen von einem bestimmten ‚Stand’ allgemein zu vereinbarter Notwendigkeiten und Bestimmtheiten auszugehen hat bzw. auf ihn bezogen ist.“ (Aden/ Peters 2012: o.P.) – Was, bitte, steht da? Und was unmittelbar danach folgt, sind weitgehend Allgemeinplätze, denen jeder mit dem berühmten gesunden Menschenverstand nur zustimmen kann.

Über solche Kapriolen, auf die ich gerne verzichtet hätte, kann man jedoch leicht hinweglesen, wenn man die Verdienste dieses Texts bedenkt. Etwa wenn er z.B. die Theorie der Metakognition thematisiert. Gemeint ist das, was in bisherigen Fachdidaktiken meist als „Reflexion“ (neben „Produktion“ und „Rezeption“) unscharf bezeichnet wurde und immer eine Schieflage aufwies, da es weder Produktion noch Rezeption ohne Reflexion geben kann. Hier vermag das Konzept der Metakognition einen echten Ausweg anbieten, der zugleich an die allgemeine Diskussion in der Pädagogik anschließt. (Wagner 2014)

Eine intensivere Reflexion dieses Aspekts hätte auch geholfen, eine gewisse Schieflage zu vermeiden, wenn die Autorinnen die (messbaren) Kompetenzen im Widerspruch zur Unplanbarkeit, Unvorhersehbarkeit offener dynamischer Räume in der Kunstpädagogik sehen. Die genaue Bestimmung metakognitiver Dimensionen in entsprechenden Kompetenzstrukturmodellen sowie die Bestimmung von Kompetenzniveaus würden deutlich machen, dass der Umgang mit solchen unplanbaren, unvorhersehbaren Strukturen schlicht die höchste Stufe der Kompetenz („Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll“ entwickeln) darstellt und als solche natürlich bewertbar ist (nichts anderes macht die Kunstkritik bzw. der Kunstmarkt), ja messbar ist (wenn auch „schwer“, weil eben komplex).

Deutschlandweit wurden und werden weiterhin Curricula für das Fach Kunst neu geschrieben, allesamt kompetenzorientiert – aber ohne wissenschaftliche Fundierung und fachliche Koordination.(4) Die bildungspolitische Konzentration auf die Entwicklungen in den „Hauptfächern“ und der Mangel an Ressourcen paart sich mit der distanten Haltung vieler Fachdidaktiker, produktiv mitzugestalten. Das ist fatal und führt zu einem beklagenswerten Desiderat an Theoriebildung. Und dies führt zu einer weiteren Marginalisierung des Fachs Kunst im Fächerkanon.

Lange überfällig ist deshalb die Bündelung von Kräften mit dem Ziel, ein gemeinsames, wissenschaftlich fundiertes Kompetenzmodell zu entwickeln. ENVIL (www.envil.net), eine Gruppe von Forschern und Lehrplanentwicklern aus elf europäischen Ländern, geht – unterstützt durch das Long Life Learning Programm der Europäischen Union – mit der Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für das Fach Kunst einen entscheidenden Schritt in diese Richtung. Dass es sich bei diesem

Modell um ein integratives Modell handelt (ja handeln muss, da ein „Referenzrahmen“ alle relevanten, ernstzunehmenden Ansätze abdecken muss), ein Modell, das die Bandbreite der verschiedene Verständnisse berücksichtigt, macht deutlich, dass gerade durch die Fokusverschiebung von der Inputorientierung zur Orientierung an Schülerkompetenzen ein weitreichender Konsens in der Fachcommunity erreicht werden muss und auch kann.

Anmerkungen

[1] Eine erfolgreiche Ökonomie ist von gesellschaftlichem Interesse. Von starker Ökonomie profitieren nicht zuletzt die Künste, vor allem aber die Menschen, die einen Lebensstandard erreichen und halten können. Ich frage mich immer, was eigentlich gegen gute, intelligente, kreative Menschen in der Produktion, in der Ökonomie spricht, Menschen, die einen entsprechenden Mehrwert schaffen, von dem die Künste und die Kunstvermittler leben.

[2] Ich habe mir als Lehrer immer Schüler gewünscht, die inspiriert, kreativ, selbstverantwortlich, unternehmerisch, entscheidungsfähig und strategisch waren, d.h. einen entsprechenden Pepp besaßen, einen Pepp, den gute Künstler schließlich auch haben (müssen).

[3] Eine solche Diskussion müsste wohl an die Diskussion nach Bredekamp z. B. um den Aspekt des „Zeichnens als Erkenntnis“ anschließen

[4] Eine genaue Analyse der deutschen Situation wird demnächst von Kati Zapp und dem Verfasser in den BDK-Mitteilungen vorgelegt.

Literatur

Aden, Maike / Peters, Maria (2012): Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. In: zkmb | onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung, Text im Diskurs, www.zkmb.de/index.php?id=78; Zugriff: (09.09.2014).

Klieme, Eckhard et al. (2003): Bildungsforschungsband 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn/Berlin (BMBF).
Liebau, Eckart (2014): Limitations of the Competence-Approach; In: International Yearbook for Research in Arts Education – Vol. 2, Münster/New York.

OECD (2013): Art for art’s sake? The impact of arts education, Co-authored by E. Winner, T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin, Paris.

Parmentier, Michael (2011): Ästhetische Lust; In: Schroedel Kunst Portal, Didaktisches Forum Juli 2011, www.schroedel.de/kunstportal/didaktik_archiv/2011-07-parmentier.pdf ; Zugriff: (09.09.2014).

Wagner, Ernst (2014): Wo entsteht die Bildung beim Bild? – Metakognition und Kunstunterricht. In: Lutz-Sterzenbach et al. (Hg.): Bild und Bildung. Praxis, Reflexion, Wissen im Kontext von Kunst und Medien: Festschrift für Johannes Kirschenmann, München, i.D.

Wie aus Kindern im Handumdrehen Künstler/-innen und

Kulturschaffende werden.

Von Joachim Kettel

Die Autorinnen des Beitrags „Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung“ lenken den Blick auf ein wesentliches Moment kunstpädagogischen Handelns, wenn sie auf die Haltung verweisen, die Lehrende auf diesem Feld entwickeln sollten. Sie wenden sich damit zu Recht gegen eine technokratische Auffassung und Realisierung von Bildung, wie sie sich seit nunmehr schon 13 Jahren im Zuge der von der OECD durchgeführten PISA-Rankings etabliert hat. Im Unterschied zur hier favorisierten Orientierung an pragmatischen Kompetenzen, über deren erfolgreiche Vermittlung testbasierte Evaluationen statistisch sicherbare Erkenntnisse liefern – so jedenfalls der weithin geteilte Glaube –betont die Darstellung von Lenk/ Wetzel die personale Beziehung zwischen Lehrer und Schüler als ein Kerngeschehen von Unterricht. Dies wird insbesondere im Kunstunterricht als bedeutsam erachtet, wo die gestalterische Arbeit der Schülerinnen und Schüler ein zentrales Lehr- und Lerngeschehen darstellt. Sabine Lenk und Tanja Wetzel verweisen in diesem Zusammenhang auf ein ganzes Bündel an pädagogischen Kompetenzen, die Lehrende hier aufweisen sollten, wenn sie ihre Schüler in den Prozessen eigener Werkgestaltung fördernd und fordernd begleiten wollen. Liest man den Text aufmerksam, so lassen sich vier Bezugsgrößen, vier Teilelemente des kunstpädagogischen Prozesses erkennen: der Schüler, der Lehrer, das Werk, welches gestaltet werden soll, und auch die Inhalte, die dabei eine bedeutsame Rolle spielen. Allerdings werden diese vier Elemente in der Darstellung ungleich gewichtet, weshalb eine gewisse Schieflage entsteht, wollte man aus dem Gesagten herauslesen, wonach der Untertitel des Aufsatzes fragt: „Was macht eine ‚gute‘ Kunstlehrerin, einen ‚guten‘ Kunstlehrer aus?“

Ohne Frage treffen die ausgeführten Aspekte zu. Kunstlehrer sind dann gut ausgebildet, wenn sie über genügend fachliche und methodische Kenntnisse verfügen und selbst künstlerische Erfahrungen gemacht haben, die sie allererst dazu befähigen, solche Prozesse bei Schülerinnen und Schülern hilfreich zu begleiten. Die personale Beziehung zwischen Lehrer und Schüler spielt in dem Moment eine besondere Rolle, wo der Schüler sich in seinen Gestaltungsversuchen auf die Suche nach einem eigenen Ausdruck begibt und sich insofern auf unsicherem Terrain bewegt: sowohl was das Gelingen oder Misslingen seiner Arbeit anbetrifft als auch was die Tatsache anbetrifft, dass er hier etwas von sich als Person offenlegt – im Prozess des Machens, im Risiko des Scheiterns, in der Darstellung persönlicher Sichtweisen und Vorstellungen. Der Kunstlehrer ist hier aufgefordert, mehrere Perspektiven einzunehmen: sowohl auf den Schüler, seine Möglichkeiten und Grenzen, seine Absichten und Vorsichten, als auch auf die Sache, im Gestaltungsprozess das entstehende Werk. Dieses „Oszillieren“, dieses „Abgleichen“ zwischen „Subjekt- und Objektdimension“ sprechen die Autorinnen durchaus an. Doch legen sie in ihren Darstellungen das Gewicht doch schließlich sehr auf die Seite der Subjekte und der personalen Aspekte. Zuwendungsfähigkeit, Dialogbereitschaft, Wahrnehmungsfähigkeit für das Anliegen der Schülerinnen und Schüler und ihre Subjektivität, Authentizität, die nicht nur auf Fachwissen, sondern insbesondere auch auf Leidenschaft, ja Liebe für die Sache beruht – dies sind wesentliche Elemente, die die personalen pädagogischen Fähigkeiten und die damit verbundene Haltung der Lehrerin oder des Lehrers kennzeichnen. Indes sind sie aber nur sozusagen die eine Seite der Medaille.

Die andere Seite, die Seite der objektiven Herausforderungen in künstlerischen Bildungsprozessen, bleibt demgegenüber merkwürdig undeutlich. Beuys wird als Bezug aufgeführt, wenn es um die Charakterisierung des Kunstlehrers als „vitalen Förderer“ geht. Sein Begriff von der „plastischen Formung“ wird genannt, den er in der Tat im Sinne des erweiterten Kunstbegriffes als Bildungs-Begriff verstand: plastisch geformt wird nicht nur ein Kunstwerk, sondern auch die Person, der Schüler oder die Schülerin. Beuys wird da ganz drastisch: Der Schüler soll „regelrecht durchgeknetet werden“ in künstlerischen Bildungsprozessen, er soll in sich bewegt, plastisch werden (Beuys in K+U 4/69: 50 – 53). Das meint mehr als verständnisvolle Zuwendung zum Lernenden. Das meint auch die Einforderung dessen, was die Sache „von sich aus will“ (Beuys in: Harlan 1988: 37). Das steckt hinter der im Text von Lenk und Wetzel zitierten Anforderung, man müsse den Schüler oder die Schülerin mit „etwas Neuem in sich … konfrontieren“ (Beuys in K+U 4/69). Sie sagen selbst, dass „‘strenge Begriffsbildung‘ mit Form- und Materialfragen abgeglichen werden muss“. Zur vollständigen Haltung einer ‚guten‘ Kunstlehrerin, eines ‚guten Kunstlehrers‘ gehört neben der Aufmerksamkeit für die Lernenden und für die eigenen Wahrnehmungen, Motive, Zuwendungen, Leidenschaften, auch die Aufmerksamkeit für die objektiven Anforderungen, die das Thema stellt, welches bearbeitet wird, und die das Werk stellt, welches jeweils in der Arbeit eines Schülers oder einer Schülerin entsteht. Adorno spricht gar vom „Vorrang des Objekts“ in der Kunst und von der „inneren Notwendigkeit“, mit der ein Werk den Künstler konfrontiert, der nicht einfach machen kann, was er subjektiv möchte, soll

dieses Werk gelingen (vgl. Adorno 2003: 249, 253). Bildung findet genau dort erst statt – wo der Lernende mit dem Widerstand, den Besonderheiten der Sache konfrontiert wird. Dann gerät er notwendigerweise ‚außer sich', wird innerlich beweglich. „Fabricando fabricamur" sagt Wilhelm Schmid, indem wir etwas bilden, bilden wir uns selbst (Schmid/ Philosophie der Lebenskunst: 242). Aber es ist der eigene Anspruch der zunächst fremden Sache, der uns herausfordert und verändert. Um dabei unterstützend tätig sein zu können, braucht der gute Kunstpädagoge beide Hinsichten seiner Profession: die Kunst und die Pädagogik, das Verständnis für den Schüler und den Lernprozess wie das Verständnis für die Sache, an der und in der Lernen, Bildung stattfindet.

Sabine Lenk und Tanja Wetzel deuten diese Dimension immer wieder an, machen sie aber nicht stark im Verhältnis zur personal-pädagogischen Seite der kunstpädagogischen Haltung. Um den Kunstpädagogen als ‚vitalen Förderer' zu charakterisieren, vertiefen sie nicht Beuys' Ansatz, der bekanntermaßen das Wechselverhältnis von Intuition und Rationalität als markante Eigenschaft künstlerischen Denkens hervorhebt, das Verhältnis von Einfühlung und Sachkenntnis, von relevantem, interdisziplinärem Sachwissen zum Thema und Empfindsamkeit für die Prozesse, die beim Erstellen eines Kunstwerkes ablaufen (vgl. Buschkühle: Wärmezeit: 121 ff.). Statt diese plastische Polarität darzustellen, wird eine Aussage aus einem Interview mit Alf Schuler angeführt – ein solcher Förderer müsse eine Person sein, die „eigenwillig ist, Biss hat und etwas in den Pott wirft". Das klingt vital, befördert aber keine Einsicht in die Zusammenhänge, um die es hier gehen müsste. Auch was die Autorinnen im Anschluss an dieses Zitat im Sinne einer Zusammenfassung hinsichtlich der Haltung eines ‚guten' Kunstlehrers aufführen, stiftet keine Klarheit im Hinblick auf die umfassenden sowohl subjektiven als auch objektiven, sowohl personalen als auch sachlichen Anforderungen an diesen Lehrer oder diese Lehrerin. Sich selbst und sein Tun zu reflektieren, lebenslang zu lernen, sensibel, offen, neugierig und begeisterungsfähig bleiben, sich berühren und ergreifen lassen, sich den Schülern zuwenden und sie zu verstehen suchen – das sind allesamt zutreffende und wünschbare Gesichtspunkte, aber sie bleiben einseitig und sind, in dieser Allgemeinheit formuliert, auch nicht kunstspezifisch. Eine solche Haltung wünscht man sich von jedem Pädagogen und jeder Pädagogin.

Um also Haltungsschäden zu vermeiden, sollte die andere Seite, die Haltung der Kunstpädagogen zu den ästhetischen Qualitäten des Werkes und der thematisch notwendigen Kenntnisse, die im vorliegenden Text keine signifikante Rolle spielen, dazu in den Blick genommen werden. Dann erst wird das Bild vollständig und die Haltung angemessen. Und auch der Beuyssche Sinn einer kunstpädagogischen Haltung erfasst, der sich ganz sicher nicht darin erschöpft, „das eigene ‚Ergriffensein', die eigene Begeisterung mit in die Schule zu tragen". Dazu müsste der zweite Teil dieses Satzes genauer bestimmt werden „ … und sich dort mit den Schülerinnen und Schülern auf komplexe und unberechenbare Prozesse einzulassen". Fragte man sich im Sinne einer komplexen Gestaltungsdidaktik genauer, was das eigentlich für Prozesse sind und was darin eigentlich für Anforderungen stecken, dann würde wohl die These noch einmal kritisch betrachtet, die das Werk den pädagogischen Vorgängen unterordnet. Sicher sollte das Tun der Schülerinnen und Schüler „nicht vorschnell für wirkungsvolle Präsentationen, zur Freude der Elternschaft oder für die nächste Ausstellung im Rahmen des Tags der offenen Tür instrumentalisiert werden". Aber die Aussage, „das Augenmerk auf den Prozess zu richten, macht zwar das Produkt nicht unwichtig, ordnet es ihm aber nach", befördert doch die Schieflage der Auffassung. Es ist erst das Werk, welches den pädagogischen Prozess auslöst, und das Werk „sagt, was es von sich aus will", wie Beuys betont (Beuys in: Harlan 1988).

Insofern sind die objektiven Bedingungen, Kontexte und Anforderungen des Werkes von Kunstpädagogen zu vertreten, die dazu auch die personale Seite im Bezug auf ihre Schülerinnen und Schüler entwickeln müssen. Kunstpädagogen sind qua Profession Generalisten: Sie sind Pädagogen, sie sind Künstler und sie sind auch Wissenschaftler. Als Pädagogen üben sie sich im Verständnis und in der fördernden Zuwendung zu ihren Schülerinnen und Schülern. Sie tun dies auf der Basis der Erfahrung als Künstler in künstlerischen Prozessen, die sie erst zum ‚vitalen Förderer' ihrer Schüler und Schülerinnen in solchen Prozessen macht. Zugleich brauchen sie aber auch ein vielschichtiges Wissen, nicht nur, um es z.B. als kunsthistorisches Fachwissen im Unterricht zu vermitteln, sondern auch, um jeweils relevantes und kritisch zu reflektierendes Sachwissen in Werkprozesse einbringen zu können. Dabei konfrontieren sie die Schülerinnen und Schüler mit Neuem: hinsichtlich des Handwerks, hinsichtlich der Form, hinsichtlich der Kontexte, die ein Thema eröffnet. So verkörpern der ‚gute' Kunstpädagoge und die ‚gute' Kunstpädagogin sowohl eine Haltung der Leidenschaft als auch eine Haltung der Verantwortung – für die Schülerinnen und Schüler, für das Werk, für das Wissen.

Literatur

Theodor W. Adorno (2003): Ästhetische Theorie, Frankfurt am Main

Joseph Beuys (1969): Das Bildnerische ist unmoralisch. Gespräch mit Siegfried Neuenhausen, in: Kunst + Unterricht 4/1969

Carl-Peter Buschkühle (1997): Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys, Frankfurt am Main

Lenk, Sabine & Wetzel, Tanja (2014): Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung. Was macht eine „gute“ Kunstlehrerin, einen „guten“ Kunstlehrer aus? In: zkmb – onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung, Text im Diskurs, www.zkmb.de/index.php?id=182; (19.05.2014)

Volker Harlan (1988): Was ist Kunst? Werkstattgespräch mit Beuys, Stuttgart

Wilhelm Schmid (1998): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung, Frankfurt am Main

---

Wie aus Kindern im Handumdrehen Künstler/-innen und Kulturschaffende werden.

Von Joachim Kettel

Hallo Johannes,
habe deinen langen Aufsatz mit Interesse gelesen, muss gestehen, partiell, wo es mir zu didaktisch-spröde resp. theoretisch-trocken und obendrein zu „kompetenzorientiert“ wurde (du kennst meine Position hierzu), eher rasch überlesen. Die vielen Passagen, deren Inhalt und Argumentation ich mit dir teile, lasse ich mal außer Acht. Ich komme gleich auf die Dreh- und Angelpunkte meiner Einwände – auch gegen die eine oder andere problematische Wendung deines Textes – zu sprechen.

Meine These: Kritiker an der diesjährigen Kasseler Documenta, wie auch bei anderen Anlässen, kranken an einem grundsätzlichen Denkfehler. Sie strapazieren die Kunst, machen sie ihren eigenen, oft kunstfremden Zwecken untertan. Manche unter ihnen, zumal die lautesten, sollten sich entspannt zurücklehnen und ein wenig in sich gehen: nämlich ihr Kunstverständnis auf den Prüfstand legen. Verständlich, weil menschlich, aber in der Sache nur bedingt oder wenig weiterführend der Wunsch Wolfgang Ullrichs nach mehr Kunstfreiheit auf Seiten der Künstler oder das Begehren Michael Hübls und anderer Kollegen nach einer Ausstellung mit mehr Konzept, mit mehr politischem Biss, mit präzisem Überblick und klaren Statements oder sogar mit „objektiver Dokumentierungsabsicht“. Schade, Johannes, dass du dich von den teils oberflächlichen, teils willkürlichen Auslassungen der kunstbeflissenen Wissenschaftler- und Medientrupps zu wenig oder gar nicht kritisch distanzierst. Schade auch, dass du dich streckenweise sogar der ziemlich ätzenden Suada des Kunstforum-Kritikers Michael Hübl näherst. Dieser hat sich mit seiner Generalabrechnung an der d 13 wahrlich viel Arbeit gemacht, ist aber viel zu oft übers Ziel hinausgeschossen.

Auswählen und zusammendenken

Wolfgang Ullrich plädiert für den Faktor Differenz, quasi für die (Selbst-) Behauptung des notgedrungen Disparaten. Carolyn Christov-Bakargiev hingegen, so der Generalvorwurf des Karlsruher Professors, schließe zusammen und mache gemein, was einfach nicht zusammenpasst etc. etc. In Manchem möchte ich – im ersten Moment jedenfalls – den Einwürfen Ullrichs Glauben schenken, doch zunehmend beschleicht mich Skepsis und Unverständnis, zumal wenn selbiger zum Schluss seines Artikels dröhnt: „In diesem Jahr bleibt ihnen [den Besuchern], sofern sie mehr als nur einen Event erwarten, lediglich die Wahl, die gebotenen

Gleichsetzungen als absurd oder als geschmacklos zu beurteilen. Oder was soll es bedeuten, wenn sich die in Auschwitz ermordete Charlotte Salomon mit der ägyptischen Mubarak-Gegnerin Anna Boghiguian einen Raum teilen muss? Wenn ein Objekt von Man Ray mit Eva Brauns Parfüm in einer Vitrine vereint ist?“ Welche Laus ist dem eigentlich über die Leber gelaufen? Hart urteile der Kunstwissenschaftler Wolfgang Ullrich, schreibst du dazu. Das nenne ich nicht Urteil, was da W. Ullrich zu Papier gebracht hat, sondern *V o r* -Urteil, bloßes Meinen und Unterstellen. Die unterstellte „Gleichsetzung“ findet allein im Kopf des Wolfgang Ullrich statt. Nur so kann er auf dem falschen Gleis eines verhärteten, für Außenstehende unerklärlichen Vorurteils weiterfahren. Mein Tipp: das falsche Wort „Gleichsetzung“ gegen das passende auszutauschen. Es heißt schlicht: *Dialog*.

Dies sei das Stichwort für ein faires Urteil, das ich im Folgenden versuche. Boghiguians tagebuchartiges „Kaleidoskop“ handelt zu einem Gutteil von den unerträglichen Zumutungen des Nahost-Dauerkonflikts und seine Nah- und Fernwirkungen. Ihren unbeirrbarem Blick richtet die 1946 geborenen Ägypterin auf Pein und Leid eines seit über sechzig Jahren entheimateten Volkes: Vertreibung, Inhaftierung, Einzäunung und Mauerbau, Kasernierung, Gewalt, Totschlag und Mord (siehe Sabra- und Shatila-Massaker in Beirut 1982). Diese Leidensgeschichte eignet sich sehr wohl, mit einer Auswahl der über Tausend im besetzten Frankreich vor ihrer Deportation nach Auschwitz entstandenen Bildnotizen Charlotte Salomons konfrontiert zu werden. Einer solchen Gegenüberstellung quasi zwischen den Zeilen Verharmlosung des Genozids an den Juden zu unterstellen, lässt an das Tabu denken, dass – noch immer – auf der konfliktträchtigen, Menschenrechte verletzenden Friedenssicherungspolitik des israelischen Staates lastet, die schon in den siebziger Jahren mit Ägypten bzw. Kairo als Zentrum die „verwilderte Selbstbehauptung“ der Unterdrückten in Gestalt des sogenannten islamischen Fundamentalismus quasi munitionierte. Es ist also beileibe keine exklusiv formalästhetische Entscheidung, ähnlich expressive, „herausschreiende“ Handschriften mit fast identischem Bildformat in einem Raum zu *konfrontieren*. – Wohlgemerkt, nicht gleichzusetzen! Allein eine rein formale Entscheidung aus ästhetischer bzw. immanent-musealer Perspektive spräche schon für die gezeigte Gegenüberstellung. Historiker, Politologen oder gar Politiker sind freilich gut beraten, ob solcher sensiblen Thematik weise Vorsicht walten zu lassen, aber eine Kunstschau darf schon mal – eingedenk *notwendig* subjektiv-persönlicher Sehweisen bei der Ausstellungsleitung so gut wie bei den Produzenten und Rezipienten – das scheinbar undenkbare, weit Auseinanderliegende konfrontieren, also in gewisser Weise „zusammendenken“. Man Rays „objet à détruire“ mit einem Parfümflacon Eva Brauns in einer Vitrine zusammenzubringen, basiert in der Tat auf einem schwachen Zusammenhang, nämlich der Koinzidenz von historisch eher zufälligen Fakten, dass eine US-amerikanische Fotoreporterin namens Lee Miller, mit Man Ray eng bekannt, eingebettet in die amerikanischen Truppen, mit der voyeuristischen Attitüde des Siegers im Frühjahr 1945 von dem Badezimmer in Hitlers Münchner Wohnung Besitz ergriff.

„Und immer wieder ist Kassel Kabul“, notiert Wolfgang Ullrich andernorts. Kritiker der Schau, namentlich der eben genannte, rieben sich auch an der von Christov-Bakargiev nachdrücklich betriebenen konzeptuellen und organisatorischen Vernetzung resp. Verzweigung der Documenta, weg vom Gravitationszentrum Kassel und hin zu den „Zweigstellen“ Kabul, Banff und Alexandria bzw. Kairo. Diese Gewichtsverlagerung sei willkürlich, an den Haaren herbeigezogen, mache Ungleiches gleich usw. usf. Dem ist nicht so. Wie das „abstrakte“ Denken muss auch sein sinnliches Pendant, das Konzipieren und ästhetisch-praktische Ausrichten einer Kunstausstellung Zäsuren setzen, Konfrontationen wagen, Gegensätze inszenieren, scheinbar Unzusammenhängendes in einen Zusammenhang bringen – und immer wieder: auswählen, auswählen, auswählen. Es gilt das Prinzip, sogar das Vorrecht des Subjektiven, die *besondere* Weltsicht. Die generalisierende Weltsicht zu leisten ist zuvorderst Aufgabe der Wissen-schaften, nicht der Kunst und ihrer Interpreten. Eine zeitgemäße Kunstschau, auch eine so überaus leistungs-fähige wie die Documenta, kann nicht alles haben und intellektuell aufs Ganze gehen, auch wenn sie noch so dicke Bücher herausbringt. „Das Ganze ist das Unwahre“, heißt es lakonisch bei Adorno. Diverse Einbände und Umschläge von Büchern, die beim Bombardement Kassels im Oktober 1943 im Museum Fridericianum verbrannten oder verschollen sind, kunstvoll in Stein meißeln zu lassen, hat schon für sich eine symbolische Qualität. Dass es ausgerechnet afghanische Steinmetze aus der Gegend von Bamiyan waren, die damit beauftragt wurden, und dass es just das Gestein war, aus dem einst die von den Taliban ebendort ge-sprengten Buddha-Statuen gefertigt wurden, verleiht dem Projekt von Michael Rakowitz eine zusätzliche pikante Note. Religiöse Orthodoxe und politische Demagogen führen den Kampf um die Deutungshoheit in den Köpfen der Menschen, gestern wie heute und in Zukunft. Damit einhergehend ergeben sich physisch-brutale, bis zur Vernichtung ausgreifende Gefahren der Wahrheitsbekämpfung, weltweit und zu allen Zeiten. Sie sind der „Ausartungsbereitschaft“ des Menschen (A. Gehlen) unablösbar einbeschrieben. Wer Kulturzeugnisse zerstört, schreckt auch nicht vor der Vernichtung ihrer Urheber zurück. „Dort wo man Bücher verbrennt“, schrieb Heinrich Heine in seiner Tragödie *Almansor* 1821, „verbrennt man auch am Ende Menschen.“ Heine spielte damit auf den Erzbischof von Toledo an, der um 1500 im Zuge der Zwangsbekehrung der moslemischen Minderheit den Koran verbrennen ließ. Dieser vielzitierte Satz hat an Aktualität nichts eingebüßt. Der kapitalistische Westen hat sich – mit welchen handfesten Geo- und Wirtschaftsinteressen

auch immer – in dem archaischen Vielvölkerstaat am Hindukusch immer wieder zu schaffen gemacht und fast durchweg blutige Nasen geholt: das erste Mal die Weltmacht Großbritannien im Jahre 1842, als afghanische Stammeskrieger eine britische Armee vernichteten. Warum also nicht das Schicksal des mehrfach in Brand gesetzten und unter der Taliban-Herrschaft bis zur Unbrauchbarkeit ruinierten Darul-Aman-Palasts mit dem des im Oktober 1943 durch alliierte Bomberverbände zerstörten Museum Fridericianum in Beziehung setzen, wie das Mariam Ghani in ihrer Videoinstallation tat? In beiden Fällen resultierte die Zerstörung der Gebäude aus der Missachtung eherner Prinzipien des Völkerrechts, so der internationalen Ächtung von Eroberungs- und Angriffskriegen und des Nichteinmischungsgrundsatzes. Auch in die Wiederaufbaupläne des Darul-Aman-Palasts, der eigentlich Sitz des afghanischen Parlaments werden sollte, ist der Westen stark involviert, dieses Mal durch die zivile Initiative einer Stiftung.

Aber weiter. Ich sehe nicht, wie du schreibst, den „sanften Erlebnisparcours der dOCUMENTA (13)“, auch nicht in der Karlsaue. Der Vorwurf „an vielen Stationen selbstreferentiell, selbstgefällig und ohne ein Potenzial zugunsten einer Bildung aus Reibung“ erscheint mir viel zu pauschal. Hier wäre klar und deutlich zu reden, geschickterweise an konkreten Werken zu diskutieren. Zugegeben, über das von Christov-Bakargiev etwas unpräzise gedachte Niederreißen des Zauns zwischen Kunst und Nicht-Kunst (mit dem Ergebnis einer *Vielleicht*-Kunst) oder die Aufweichung der ehedem strittigen Grenzziehung zwischen Mensch- und Tiernatur, zusammengerührt zu einer relativ ungenießbaren Suppe namens „Multispeziezismus“, lässt sich trefflich streiten. Aber der Ausstellungsleitung daraus den Vorwurf eines „antiaufklärerischen Romantizismus“ zu zimmern, halte ich für eine grundlose, sachfremde Wendung in deinem Text. Ernst Haeckel in einem Atemzug mit der kritisierten „weichgespülten“ Positionierung der d 13 in puncto Ökologie und Natur zu nennen, erscheint mir schlicht deplaziert. So spricht Haeckel abseits der speziell von Kunsthistorikern meist fraglos und viel zu oft zitierten *Kunstformen der Natur*: „(…) Der Abstand zwischen dieser denkenden Seele des Kulturmenschen und der gedankenlosen tierischen Seele des wilden Naturmenschen ist aber ganz gewaltig, größer als der Abstand zwischen der letzteren und der Hundeseele.“ (Haeckel, o.J.: 291ff) Man sieht, hier bricht sich ein „nordischer“ Kulturimperialismus mit rassistischer Grundüberzeugung Bahn, mit dem der Nationalsozialismus nur wenig später seine braune Suppe würzte.

Sinnlich-konkretes statt instrumentelles Denken

Aber nun zum grundsätzlichen Manko, ja Missverständnis, dass ich, soweit mein Auge reicht, in der Kritikerzunft nirgends thematisiert finde – fällt ja eigentlich auch in den Aufgabenbereich der Kunsttheorie. Ich meine die landläufige, vielleicht sogar weltweite Strapazierung von Kunst durch „Gottsucherbanden und Unterhaltungsidioten“ (Bazon Brock), durch notorische Politisierer, durch selbsternannte Dauer-/Pseudoavangardisten u.a.m. Das (wirklich) interessierte Publikum abseits der Schreiberzunft vermag ich nicht zu „verorten“, bin aber davon überzeugt, dass es nicht so haltlos in die Vorurteilsfalle tappt wie die…..na, du weißt schon, wen ich meine. Es lässt sich, so vermute und hoffe ich, mit mehr Einfühlsamkeit, Interesse und Urteilskraft auf die ausgestellten Werke ein, als ihre berufsmäßigen Kritiker meinen. Zum wer-weiß-wievielten Male: Das beschädigte Leben wird recht und eigentlich nicht in der Kunst ausgetragen, und schon gar nicht in einer speziellen Ausstellung mit über einer Dreiviertelmillion Besuchern, sondern draußen in der komplizierten Welt mit ihren sieben Milliarden Bewohnern. Wem sie zu kompliziert ist, der soll nicht die Kunst, auch nicht die Documenta als ihre weltweit vielleicht wichtigste und kontinuierlichste Präsentation, dafür verantwortlich machen, dass sie ihm diese, also die unübersichtliche, chaotische Welt da draußen, nicht oder nur wenig erklärt. Das Übersichtliche, diese falsche Unmittelbarkeit geradewegs von der Kunst einzufordern, macht sie als Ressource, als Quelle einer besonderen Sprechweise von Kritik unbrauchbar. Natürlich nimmt man schon mal gerne die Kunst in Haftung, zumal wenn sie sich mit Christov-Bakargiev und ihrer Documenta, was ihre politische, historische und sonstige Kontextualisierung angeht, ziemlich weit aus dem Fenster lehnt. Aber dann wird kurzerhand der kunstsinnige Überbringer der schlechten Nachricht, nicht ihr Urheber bestraft. Kritik heftet sich gerne an die Störenfriede in der vertrauten Lebensumgebung und meidet die fremde, ungewisse Ferne. Untergründig regiert die Angst, das Zurückweichen vor einer immer unübersichtlicher werdenden globalen Gemengelage. An alle selbstgefälligen Kritiker! Geht raus in die Welt, in die Politik, räsoniert dort, wo es am angebrachtesten ist. Legt eure Finger direkt in die Wunden des neuerlichen Raubtier-Kapitalismus!
Andererseits zugegeben, hier und da wabert Gedanken- und Denknebel, wurde von der Ausstellungsleitung manch’ theoretisches Stückwerk produziert und manche Banalität (gezielt?) in die Welt gesetzt. Doch gemach, es gibt so viele uninspirierte Ausstellungen mit „zeitgenössischer“ Kunstware und bohrend langweiligen, fruchtlosen Betextungen seitens ihrer Macher und Kritiker:

„Ewige Wiederkehr des Immergleichen“ würde Nietzsche sagen. Dagegen wirkt(e) praktisch jede bisherige Documenta anregend, Akzente setzend und übrigens – wie auch diese – theoretisch-konzeptionell anspruchsvoll. Es könnte dessen ungeachtet von Vorteil sein, dass ein gut funktionierendes Tandem die Schau noch besser aufzustellen vermag als eine Solistin oder ein Solist.

Summa summarum: diese d 13 war nicht schlechter und nicht besser als ihre Vorgänger. Auch Szeemanns Documenta lebte (nur) von der Gunst der Stunde, einer nach Neuem dürstenden Umbruchszeit fünf Jahre nach dem Abgesang auf das Wiederaufbauwunder, in Deutschland das endgültige Ende der Nachkriegszeit. Vielleicht stört es manche, dass die diesjährige Documenta keine großen pathetischen Signale aussandte. Keine Event- und Monumentalkunst war da zu haben, keine Verkaufsshow, eher ein Panoptikum der leisen Töne, des ästhetisch vermittelten Bedenkens und der Nachdenklichkeit, die keine Denkverbote kennt. So gefällt mir die Kunst besser, weil sie sich weder von den „Lautsprechern“ ihrer berufsmäßigen Vermittler noch von den Zwängen der Politik und auch nicht von der reaktionären Absonderung des „Kunst-nur-für-die-Kunst“ vereinnahmen lässt. Der Grat zwischen bloßer Affirmation der bestehenden Verhältnisse und befreiendem Ausbruch, den das herrschende Kunstsystem sich ohne Umschweife einverleibt, ist denkbar schmal. Darin besteht der Grundwiderspruch von Kunst. Diesem muss sie sich stellen, solange der Kapitalismus existiert. Danach brauchen wir Kunst sowieso nicht mehr, denn dann ist jeder Mensch ein „Künstler.“ In diesem Zusammenhang lohnt der aufrichtende und kritische Rückblick auf Theorie-Klassiker wie Herbert Marcuses „Die Permanenz der Kunst“ und andere *Denk*-Schriften, die zu lesen der gegenwärtigen (universitären) Bildungsnomenklatura samt ihrer Schüler und Adepten gründlich abhanden gekommen ist.

Zusatz und Schluss

Gerade habe ich im „Buch der Bücher“ geblättert und in Carolyn Christov-Bakargievs einleitendem Aufsatz ein treffendes Zitat Rudolf Arnheims aus dem Jahre 1974 gefunden: „Die Kunst scheint in Gefahr zu sein, totgeredet zu werden. Nur selten stoßen wir auf etwas Neues, das wir bereitwillig als echte Kunst ansehen (…). Wir haben die Gabe vernachlässigt, Dinge mit unseren Sinnen zu erfassen. Die Begriffe haben sich von den Wahrnehmungsbildern gelöst, und das Denken ergeht sich in Abstraktionen.“ (dOCUMENTA u.a. 2012: 43) Und ich füge hinzu: in *leeren* Abstraktionen! Ergo und schlussendlich: Hinaus aus dem Elfenbeinturm des unorientierten, selbstgefälligen Kunstkritisierens und Kunstwissenschaftlerns, hinein in die Praxis des (noch immer und immer mehr) beschädigten Lebens. Für eine Universität, die bildet und Bildung lehrt statt Unbildung. Für eine Kunstpresse, die weniger schwadroniert, dafür nachdenklicher (re)agiert. Und für eine Schule, die das bildungsfeindliche Reformunwesen der letzten zehn Jahre, in Sonderheit das wirre, inkompetente Kompetenz- und Qualitätsentwicklungsgetue, mit Anstand und Vernunft überlebt..

Im Geiste stets kämpferisch…

Christian

Literatur

dOCUMENTA und Museum Friedicianum: dOCUMENTA(13) Katalog 1/3. Das Buch der Bücher. Ostfildern 2012.

Haeckel, Ernst: Die Lebenswunder. Gemeinverständliche Studien über biologische Philosophie. Leipzig o.J.

Wie aus Kindern im Handumdrehen Künstler/-innen und Kulturschaffende werden.

Von Joachim Kettel

Apriori

Das wissen wir nun. Vor jeder Erfahrung ist nicht mal Didaktik ein pädagogisches Medium.

Kunst wird von Johannes Kirschenmann wie ein Ding, ein Gegenstand gefasst. Sie hat diese und jene Eigenschaften, bzw. hat sie nicht, sollte sie aber haben. Das Leben ist im Übrigen auch a priori kein didaktisches Medium. Auch die Documentaleiterin nicht und auch ihr fehlen ein paar Eigenschaften und deshalb auch der Documenta. Und wenn diese Eigenschaften nicht da sind, dann kann man damit in didaktischer Absicht nichts tun. So auch nicht mit der Ökonomie und der Dampfwalze.

Auch ein anderer Einsatz wäre möglich: Es könnte ein Problem der Kunstdidaktik sein, dass sie ein gespaltenes, angespanntes oder völlig distanziertes Verhältnis zur Gegenwartskunst hat. Eignet sich Didaktik für die Kunst?

Es ist unproduktiv, in den alten attributiven Redeweisen, die dann auch substanzielle Eigenschaften unterstellen müssen, zu argumentieren. Theoriegeschichtlich ist man da spätestens seit Hegels Phänomenologie des Geistes oder sagen wir seit Marx Pariser Manuskripten spät dran. Der Mensch sei das Ensemble seiner (gesellschaftlichen) Verhältnisse, stand bei Marx zu lesen. Und er wird zu einem Ensemble, weil ihm etwas fehlt und er anfängt zu wünschen, zu planen, zu arbeiten. So werden Gegenstände und Ereignisse aufgrund der menschlichen Arbeit auch zu Ensembles von Verhältnissen. Wenn man also von etwas angesehen wird, das einem überhaupt nichts sagt, dann war zu wenig Arbeit im Spiel. Und wenn sich diese Ensembles in Neugier begegnen, dann überschneiden sie sich und es ist dann eine Arbeit notwendig, die Fiktionen produziert, bzw. von diesen ausgeht. Fiktion ist hier durchaus doppelt gemeint: im Sinne eines künstlichen oder künstlerischen,imaginativen Gebildes und auch einer Feststellung. Beide Versionen schaffen zusammen den Ausgangspunkt dafür, die Überschneidungen zu entwirren und abgegrenzte Objekte erst zu schaffen und zu sehen. Dabei ist Objektivität ein Stil unter anderen (Zimmermann)[1].

Erst wenn man den Mut hat, Erfahrungen zu machen mit Menschen, Verhältnissen, Gegebenheiten tritt man in Beziehung, wird erfasst, stellt sich dagegen, schwimmt mit, verändert sich und gleichzeitig verändert sich etwas am anderen, an den anderen Dingen. Das ist die Gefahr in der Erfahrung, ohne die nur leere Begriffe möglich sind.

Wieso ist der Kunstdiskurs elitär?

Bei Kirschenmann klingt das wie ein Vorwurf. Und wenn er es denn ist. Der Mathematikdiskurs ist es auch, auch der der Bildungstheorie. Keiner der elitären Menschen schreibt vor, dass jemand etwas mit dem tun, in Kontakt treten, sich drehen und wenden lassen muss. Die unheilbare Krankheit der Neugier (Descartes) nur erschließt etwas von dem, was etwa als Ausstellung oder Theorie präsentiert wird. Wenn da nichts passiert beim Zusammenstoß, wenn man nicht Freude oder nur Vorfreude bekommt bei der Berührung mit einer Theorie oder einer Ausstellung, dann ist ein weiteres Erzählen und in Besonderheit ein Unterricht darüber nicht möglich. Oft liegt der Grund dafür nicht nur im Gegenstand. Ist jemand der Überzeugung, dass etwas ihm hätte einen Zugang erschließen müssen, dann gilt es, diesen Anspruch genauer zu begründen und genau zu zeigen, warum dies nicht eingelöst werden konnte, warum es aber von Bedeutung gewesen wäre, dass das zu geschehen habe. Das fehlt im sehr ansprüchlichen Text von Johannes Kirschenmann.

Ich habe in der Aue verstörende Videos gesehen, die noch Tage wirkten. Ich habe das Brain vollkommen anders wahrgenommen als Johannes Kirschenmann. Ich habe eine ausgezeichnete Führung mitgemacht und eine in der nur Richtiges gesagt wurde. Mir sollte klar gemacht werden, was ich zu sehen habe. Bei letzterer hat wohl die unterstellte all gegenwärtige Kontrolle der bösen

Frau Carolyn Christov-Bakargiev versagt.

Den Artikel lesend stellt ich die Frage: Wie nun soll man und warum überhaupt über das Verhältnis zur Gegenwartskunst abseits des elitären Kunstdiskurses unaufgeregt diskutieren?

Abseits

Im Fußball wird Abseits abgepfiffen, um zu vermeiden, dass sich jemand ohne den Kampf mit der gegnerischen Abwehr ganz vorne eine Position erschleicht, um dann leicht zum Ziel zu kommen. „Die Begründung war, es sei unfair, hinter dem Rücken des Gegners ein Tor zu erzielen. Die Regel sollte auch verhindern, dass sich ein angreifender Feldspieler in der Nähe des gegnerischen Tors platziert, auf den Ball wartet und ihn dann mühelos einschiebt.“[2] Die Abseitsregel gibt es auch ähnlich in der Wissenschaft. Das Abseitsverbot führt dazu, dass nicht jemand „in Tornähe auf lange [Pässe] warte(t), und führt so zu einem allmählichen Spielaufbau mit [Dribbeln] und [Laufspiel].“[3] Solche Argumentationen habe ich nicht finden können, es werden immer wieder Behauptungen als bewiesen aufgestellt, die man dann ins Tor schieben kann. Will man die Abseite in sicherer Distanz von Objekt und Gegner und den Wirrungen des Dribbelns, dann muss Kunst mit bestimmten Eigenschaften gedacht werden, wie Schüler und Lehrer mit bestimmten Kompetenzen. Aus diesem Abseits heraus vergisst man dann manchmal auch die Anführungszeichen bei der „entarteten“ Kunst. Der Affekt eines „auf die Kunst hin Sozialisierten“ schimmert dann auch bei der Kurzcharakterisierung der Documenta 5, 1972, durch: Sie soll die Erlösung des westdeutschen Bildungsbürgertums gegenüber(?) der zeitgenössischen Kunst gewesen sein und erlaubte Hochkunstrezeption? Ich weiß nicht, was da Hochkunst war und sonst vielleicht Niedrigkunst. War 1972 die Installation von Kienholz Hochkunst?

Und weiter kann gefragt werden: Was ist ein „Konzept, das Politik und Gesellschaft als ersten Auftrag der Kunst ansah“? Gibt die Kunst Politik in Auftrag?

„Bildung in didaktischer Absicht“?

Entgegen dem scheinbar stark gemachten Bildungsbegriff, der auch noch einmal mit Bezug auf Wimmer und Masschelein angerufen wird (es gibt da allerdings etwas Kuddelmuddel in der Begrifflichkeit, Kirschenmann kennt z.B. einen „kunstpädagogischen Bildungsprozess“), der beinhaltet, dass Bildung im Unterschied zu Erziehung nicht intentional ist, dass der Prozess nicht beherrschbar ist, wird nun aber Carolyn Christoph-Bakargiev Verantwortungslosigkeit vorgeworfen, wenn sie von „Maybe-Education“ spricht und schreibt. Kann es sein, dass es Johannes Kirschenmann entgangen ist, dass das englische Wort education in solchen Zusammenhängen für das deutsche Wort Bildung steht? Bildung tritt in der Tat vielleicht ein, vielleicht im Gebiet das angezielt wurde. Erhofft man sich von Kunst einen direkten Erziehungseffekt, dann ist die Kritik an der Documenta 13 gerechtfertigt. Die mit Danto gestellte Frage, unter welchen Bedingungen etwas Kunst sei, wird zur Einführung der Differenzerfahrung mit Kunst noch verwendet, an dieser Stelle aber als zu gefährlich umgangen, es müsste sich nämlich der Fragensteller selber zu den Bedingungen rechnen.

Ganz verquer wird dann aber, wenn Johannes Kirschenmann der Kunst vorschreibt, wie sie zu sein hat, wenn sie von ihm, bzw. der Kunstdidaktik „über ästhetische Erfahrung als Aggregat von Bildung in didaktischer Absicht in Anspruch genommen werden will“.

Da ist also ein Pädagoge, der stellt der Kunst Bedingungen, wenn sie denn in Anspruch genommen werden will. Welcher Anspruch ist das? Ganz zu Anfang war noch von Begehren die Rede.

Und was ist „Bildung in didaktischer Absicht“?

Endnoten

[1] Vgl. Zimmermann, Anja: Ästhetik der Objektivität. Genese und Funktion eines wissenschaftlichen und künstlerischen Stils im 19. Jahrhundert, Bielefeld: Transcript 2009

[2] http://de.wikipedia.org/wiki/Abseitsregel // 27.10.2012

[3] ebd.

Wie aus Kindern im Handumdrehen Künstler/-innen und Kulturschaffende werden.

Von Joachim Kettel

Der in der Zeitschrift für Kunst Medien Bildung (zkmb) erschienene Text von Kirschenmann bewegt sich im Diskurs von Kunst, Kunstkritik, Kunstpädagogik und Bildung. Nach Aussage des Autors „diskutiert [der Beitrag, Anm. A.S.] mit Blick auf Konzept und Werke der dOCUMENTA (13) pädagogische Aspekte von Bildung in der Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst“ als leitende Fragestellung dieses Textes.

Versucht man den Argumentationsgang des Textes nachzuvollziehen, so geht es zunächst um eine Auseinandersetzung mit den in der kunstpädagogischen Zeitschrift Kunst + Unterricht verhandelten Documenta-Ausstellungen seit 1968, an dem der Autor das Verhältnis der Kunstdidaktik zur Kunst ausloten möchte. Als Begründung für die nicht repräsentative Textauswahl gibt Kirschenmann lediglich die Auflagenstärke der Zeitschrift an, die er selbst mit herausgibt. Aber was besagen diese Aspekte im Hinblick auf Bildungschancen?
Der Autor will zwei Ebenen unterscheiden: eine „immanente Ebene des Wissens um die Entwicklung der Kunst und ihrer selektiven Präsentation bei den jeweiligen documenta-Ausstellungen. Viel wesentlicher erscheint mir ein Bildungsbegriff, der Bildung als pädagogischen und kunstpädagogischen Prozess abseits des elitären Kunstdiskurses unaufgeregt diskutiert. Nicht die groteske Stilisierung des Selbstverständlichen als Innovation, geadelt mit der Etikette „documenta“ soll hier als Wundertüte voller spektakulärer Methoden erörtert werden.“ Es geht ihm also um eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff. Inwiefern dieser Abschnitt etwas dazu beiträgt, bleibt indessen ungesagt.

Der nächste Absatz besteht in einer nicht durchgängig mit Quellen unterlegten „Interpretation“ aller bisherigen Documenta-Ausstellungen auf ca. einer DINA4-Seite. Während die ersten neun Weltausstellungen Kirschenmann zufolge „weitgehend dem tradierten, unausgesprochen und selbstverständlichen Anspruch der Ausstellungsreihe, mit ihrem Fokus, das zu präsentieren, was der jeweilige Kurator als zeitgenössische Kunst im Augenblick definierte“, liege der diesjährigen Documenta nach Kimpel keine „objektive Dokumentierungsabsicht“ mehr zugrunde. Da das Kimpel-Zitat für sich sprechen soll und nicht weiter moderiert wird, erfährt man weder, ob der Verfasser diese Ansicht teilt, ob er diese mangelnde Absicht als Verlust betrachtet oder nicht, noch, welche Konsequenz dies für Bildungsprozesse haben könnte. Überhaupt scheint sich der Autor selbst zu widersprechen, wenn er einerseits den ganzen Absatz darauf hin ausrichtet, was die letzte Documenta vermeintlich gerade nicht tut, will oder kann, dann aber ausrechnet diese Ausstellung als Beispiel für die Frage nach den Bildungsprozessen heranzieht: „Doch für eine pädagogische Perspektive bleibt die pointierte Frage außerhalb des Kunstdiskurses [darunter versteht der Verfasser die Frage, was unter Kunst zu verstehen sei, Anm. A.S.]: Was leistet die dOCUMENTA (13) für einen kunstpädagogischen Bildungsprozess?“
Neben der Frage nach dem Sinn dieses Abschnitts stellt sich mir die Frage, welche Kriterien dieser stark verkürzten „Interpretation“ zugrunde liegen und wozu sie eigentlich dienen soll. Soll hier die „immanente Ebene des Wissens“ demonstriert werden?

Wozu wird dann dieser stark bewertende Gestus bemüht, der weder begründet noch genauer ausgeführt wird, wie z.B. in der Passage zur Documenta 12: „Und 2007 blieb trotz der programmatischen Frage des Kuratorenteams ‚Bildung – was tun?' wenig, außer einem mäßig kuratiertem Gemischtwarenladen." Wie kommt es zu einer derartig polemischen und methodisch so unreflektierten Aneinanderreihung von Meinungen? Was trägt dies zum wissenschaftlichen Diskurs über Kunst und Bildung bei?

Der dritte Abschnitt, betitelt mit „Differenzerfahrung – nah am Leben", beginnt mit der genannten Frage des Autors: „Was leistet die dOCUMENTA (13) für einen kunstpädagogischen Bildungsprozess?" Erwartet man hier eine spezifische Auseinandersetzung mit der Kunstausstellung und deren Bildungspotentialen oder eine theoretische Grundlegung des Bildungsbegriffs, wird man enttäuscht. Dieser Abschnitt besteht aus diversen fragmentierten Thesen, Behauptungen und Setzungen, die eher additiv aneinandergereiht, denn argumentiert werden. Daher sind sie schwer zusammenzufassen und sollen im Folgenden detailliert nachgezeichnet werden, um die Problematik dieser Schreibweise deutlich zu machen.
Zuerst äußert Kirschenmann eine „Behauptung", die sich weder auf bildungstheoretische Diskurse bezieht noch genauer ausgeführt wird: „Kunstpädagogische Bildung gelingt aus Differenzerfahrung als Motor der Erkenntnis. Es geht um eine Differenz, die im dialogisierenden Reflektieren Kohärenz begünstigt. Differenz und Reflexion stützen so eine sich konturierende, immer wieder fragmentierte Identität." Folgt man zunächst der Annahme einer „Differenzerfahrung als Motor der Erkenntnis", die philosophische Quellen zugrunde legt ohne sie zu nennen und die keineswegs nur eine Behauptung des Autors darstellt, sind die folgenden Sätze merkwürdige Setzungen, die m.E. jeglicher Theoriebildung entbehren.
Erstens setzt der Verfasser voraus, dass man Differenzen einfach so identifizieren und reflektieren identifizieren könne. Zweitens behauptet er, dass die Differenz „im dialogisierenden Reflektieren Kohärenz begünstigt". Was für eine Kohärenz, was für ein Zusammenhang ist hier gemeint? Wieso, inwiefern und wozu sollte eine Differenz im Gespräch eine Kohärenz begünstigen? Drittens unterstellt er eine Identität, vermutlich des Bildungssubjekts, die durch „Differenz und Reflexion" gestützt werde. Auch hier stellen sich Fragen: Wie ist das zu verstehen? Worin besteht das Argument? Wie kommt es zu diesen referenzlosen „Meinungen"?
Der Verfasser schreibt weiter: „Dabei leitet nicht die Frage ‚Was ist Kunst', sondern ‚Wann ist Kunst, unter welchen Bedingungen' (Danto)?([1)] Kunst als pädagogisches Medium existiert erst, wenn man sie gemeinsam betrachtet und erörtert – ein kunstpädagogisches Kerngeschäft. Dabei geht es nicht um das Verteilen von Noten, sondern um Auseinandersetzung mit den Offerten der Künstler."
Nicht nur die Aneinanderreihung solch disparater, stets unbegründeter und verkürzter Aussagen erschwert den Nachvollzug, sondern auch der gleichzeitig belehrende Duktus, der – getarnt als „Nachdenkangebote und im Nachdenken über die größeren Zusammenhänge" so tut, als könne der Autor dem unwissenden Laien in drei Sätzen den Zusammenhang von Kunst und Bildung erklären.
Zudem widersprechen sich auch die Behauptungen und Setzungen zu den eigenen Ausführungen, denn als nächstes stellt er selbst die Frage „Was ist Kunst?" Laut Kirschenmann sei Kunst als etwas zu verstehen, was zum Nachdenken anstoße, „was die Welt als Lebensform und als Lebensverhältnisse nicht mehr ab[bilde, AS]" (als hätte sie das je getan, Anm. AS), als Differenz zum Alltag sowie als „Repräsentation einer Präsentation". Ist es wirklich so einfach? Bietet Kunst lediglich dadurch Bildungspotentiale, weil sie weder alltäglich ist noch den Alltag abbildet? Dann wäre jede spezifische Kunsterfahrung und auch die Frage nach der diesjährigen Documenta für die weitere Argumentation hinfällig. Nach Kirschenmann werde Kunst „zum Aggregat von Bildung", sofern sie einen Spannungsbogen „zwischen Gezeigtem und dem Möglichem" stifte und durch ein „sehendes Sehen" (nach Imdahl), „ein die Differenz aufspürendes und sprachlich benennendes Sehen geleitet" werde. Ich frage mich, wie man denn ein „sehendes Sehen" herbeiführen kann, um welche Differenzen es hier geht und wie ein „sprachlich benennendes Sehen" im Kontext ästhetischer Erfahrungen zu denken sei. Nichts dergleichen wird ausgeführt, konkretisiert, theoretisch hergeleitet. Stattdessen benennt der Verfasser eine zeitliche Stufenfolge des Bildungsprozesses: „Dann führt dieses sehende Sehen in einem zweiten Schritt der spekulierenden, hermeneutisch balancierenden Verknüpfung hinein in die Fragen einer sich ‚bildenden Identität'". Die Formel á la Kirschenmann in Bezug auf Bering hieße dann: Sehendes Sehen und sprachlich benennendes Sehen (Schritt 1) + hermeneutischer Prozess integriert in Identitätsbildung (Schritt 2) = Bildung (3). Bildung wird als zeitliche Stufenfolge gedacht, in der das sehende Sehen und das sprachliche benennende Sehen im ersten Schritt zunächst isoliert werden, um dann den hermeneutischen Akt und die Identitätsbildung später zu vollziehen. Was trägt eine so schlicht gedachte zeitliche Prozessualität aus? Zudem entbehrt der eklektizistische Gestus des Schreibenden, der jeder bildungstheoretischen und – trotz stetiger Zitation – jeglicher wissenschaftlichen Fundierung.

Die Verkennung von komplexen Zusammenhängen zeigt sich besonders deutlich im folgenden Abschnitt über „Die drei Kompetenzen der Kunstpädagogik“: „Die Kunstpädagogik führt die wahrgenommene, gespürte, erfahrene Differenz als Dialog und Recherche zurück zu einer Reduktion – nur in Reduktion gelingt kohärente Identität, die in einer fragmentierten Welt aus These und Gegenthese, aus Übereinstimmung und Widerspruch sich bildet und doch notwendigerweise Fragment bleibt. Solch ein Bildungsprozess ist nicht an einem Wissen über Gegenwartskunst orientiert, sondern zielt auf spezifische Kompetenzen, also die klassischen basalen Fertigkeiten und Fähigkeiten als methodische Instrumente der Auseinandersetzung mit Welt, die das Subjekt im Umgang mit Kunst ausbilden kann.“
Man kann hier viele Fragen zu den ungeklärten Begriffen der „Reduktion“, „Bildung“, „Differenz“ und „Kompetenz“ stellen, sowie zu den stets nur diffus angedeuteten Zusammenhängen. Um die Splitter dieser vermeintlichen Argumentation ansatzweise nachvollziehen zu können, beschränke ich mich auf einige Setzungen. Die Funktion der Kunstpädagogik sieht der Autor darin, die bereits beschriebene Differenzerfahrung zurückzuführen „zu einer Reduktion“ (was immer dieser Satz bedeuten mag) mit dem geheimen Ziel einer „kohärenten Identität“, die jedoch „Fragment bleibt“. Wurde die Differenzerfahrung anfangs noch als Motor der Erkenntnis beschrieben, soll sie nun reduziert werden. Wurde im Texteingang noch die Differenz beschworen, die „im dialogisierenden Reflektieren Kohärenz begünstigt“, so heißt es nun: „nur in Reduktion gelingt kohärente Identität“. Wurde einführend gefragt, was die dOCUMENTA (13) für einen kunstpädagogischen Bildungsprozess leiste, so heißt es nun „solch ein Bildungsprozess ist nicht an einem Wissen über Gegenwartskunst orientiert“, ziele jedoch auf „Kompetenzen“ (sic!), „die das Subjekt im Umgang mit Kunst ausbilden kann.“ Wie dies geschehen kann, wird durch „drei zentrale Kompetenzdimensionen“, die der Autor vorschlägt, wieder nur angedeutet: die „Staunkompetenz“, die „Widerspruchskompetenz“ und die „Autonomiekompetenz“. Entgegen aktueller philosophischer und pädagogischer Annahmen der Unverfügbarkeit des Staunens[(2)] (man kann nicht einfach staunen wollen) oder der Autonomie[(3)] unterstellt Kirschenmann nicht nur eine prinzipielle, sondern eine direkt ableitbare Lehrbarkeit: Aus einer „Störung der Routinen im Sehen, Wahrnehmen und letztlich des verfestigten Urteilens“ resultiere die Staunkompetenz. Aus einer „komplementären Didaktik zum Digitalen, die das Taktile revalidiert, die das Angesichtige gegenüber dem Entfernten in ihr Kalkül nimmt“, resultiere die „Widerspruchskompetenz“. Das pädagogische Denken des Verfassers präsentiert sich hier sehr unterkomplex. Schier ignorant wird es, wenn ferner wissenschaftlich ernst zu nehmende bildungstheoretische Positionierungen, wie z.B. die von Masschelein/Wimmer und Meyer-Drawe von Kirschenmann schlichtweg vereinnahmt oder verdreht referiert werden. Dies geschieht z.B., wenn der Autor die „Ausbildung von Alterität in einem suzessiven Annähern“, bzw. das „Annähern an Alterität“ sowohl als Autonomiekompetenz als auch als „zentrales Bildungsziel“ ansieht. Allein die Annahme, man könne sich sukzessiv an das Fremde annähern (wieder eine Schrittfolge), beweist, dass der Verfasser nicht über seinen hermeneutischen Horizont hinausschaut und die poststrukturalistische Debatte nicht zur Kenntnis nehmen will. Bei Wimmer und Masschelein geht es nämlich überhaupt nicht „um den Versuch des Verstehens des Fremden“ in der „Differenz zum Eigenen und Vertrauten“, es geht explizit nicht um das äußerlich Fremde, dass Kirschenmann in Gestalt der Kunst für vermeintliche Bildungszwecke instrumentalisieren möchte. Der Begriff der Alterität wird bei Masschelein/Wimmer genau in der Passage, die Kirschenmann nur indirekt zitiert, aber wörtlich abschreibt, viel radikaler gedacht.([4)] Hier geht es nicht um eine Alterität, als dialektischer Gegenpart zum Subjekt, sondern um eine Alterität, die nicht in den eigenen Ordnungsrahmen integrierbar ist, sondern ihn sprengt und daher weder direkt zu identifizieren noch zu verfügen noch zu kommunizieren ist. Der Autor macht daraus: „Alterität heißt, das Fremde, z.B. das Fremde in und mit der Kunst, durch einen radikalen Perspektivwechsel zuzulassen, das zuallererst die eigene Betrachtersubjektivität und mithin unsere Wertigkeiten vorerst suspendiert. Dazu kann Gegenwartskunst anstiften. Eine leichte Übung ist dies nicht.“ Solche Sinnverschiebungen und -verstellungen durchziehen den Text laufend. Zudem könnte man fragen, wie der Autor im Zusammenhang der selbst erdachten Kompetenzen plötzlich auf die „vielen Bilder einer vernetzten Welt“ zu sprechen kommt und was diese mit der Alterität zu tun haben. Eine kurze Recherche im Internet zeigt, dass der Verfasser diesen Satz in vier verschiedenen Texten bereits verwendet hat. So findet sich der Abschnitt über Alterität auch in einem Heft von Kunst + Unterricht 2002[(5)], in einer Geburtstagsfestrede in Leipzig[(6)], in einer religionspädagogischen Zeitschrift 2009[(7)] sowie große Teile des hier besprochenen Text in der letzten Ausgabe der BDK Info Bayern 2012[(8)]. Diese Mehrfachverwertung ist Programm, da kommt es nicht so genau auf Bezüge, Argumente und Zusammenhänge an.

So springt der Verfasser wieder zu seinem Hauptthema, den vernichtenden Urteilen über die vermeintlich so verfehlte dOCUMENTA (13). Da Christov-Bakargiev die Absolutheit einer anthropozentrischen Sichtweise nicht teilte, unterstellt er der Kuratorin, sie leiste „der Gefahr einer weiteren Dezentrierung und Deanthroplogisierung Vorschub“, sie leiste „Beihilfe zur Negation einer pädagogisch essenziellen Wertedebatte“ und „negiere[] eine Didaktik, die das Subjekt fokussiert“. Er wirft dem kura-

torischen Konzept vor, dass im Ökofeminisus eine „naive Hinwendung zur Natur“ und ein „antiaufklärerische[] Romantizismus“ lauere und dass „Kunst nicht als Störfaktor zugelassen“ werde. Die wenigen Beispiele gelungener Kunst (Kentridge, Attila, Salomon, Applebroog, Cardiff, Miller, Gates und Sehgal) hätten „ihre Kuratorin überlistet“ und die „Vorgabe der Kuratorin“ nicht befolgt. Wie das?, möchte man insbesondere bei der der seit fast 70 Jahre verstorbenen Charlotte Salomon fragen. – Über das Bildungspotential wird nichts gesagt, außer, dass die Arbeiten „ohne den biografischen Link zum Künstler oder den konkreten Produktionskontext nicht zu verstehen sind“ (ebd.).

Der folgende Absatz trägt die Überschrift: „Werden Sie skeptisch!“ Er bezieht sich auf Christov-Barkagiev. Und in der Tat bin ich als Leserin skeptisch geworden, wenngleich nicht gegenüber der diesjährigen Kasseler Kunstausstellung, sondern eher wegen der ausstehenden Argumente und der bislang nur oberflächlich gestreiften Frage nach dem Bildungspotential durch die Kunst. Allein, der Autor hat sich festgebissen. Das Documenta-Bashing geht weiter. Nun kritisiert er die Betonung der Kuratorin auf „skeptizistisches Wahrnehmen, Denken und Urteilen“, weil dies „im Zentrum jeglicher pädagogisch angeleiteter Erkenntnissuche“ stehe und bereits seit Duchamps die Gegenwartskunst legitimiere. Der Rückgriff auf „Sextus Empiricus“ als „einen der kaum bekannten Urväter der Skepsis“ sei gewissermaßen medienopportunistisch. Solch böswillige Unterstellungen verteilt der Verfasser ohne ersichtlichen Grund , denn um Argumente ging es ihm in allen Abschnitten bisher nicht: „Wahrscheinlich schienen Heraklit oder Michel de Montaigne der Kuratorin zu bekannt, um genügend mediale Aufmerksamkeit zu bekommen“. Da wird man skeptisch gegenüber dem Argumentations- und Wissenschaftsniveau des Textes, der bei allen Quellen immer nur seine eigenen, weder reflektierten noch kontextualisierten Herangehensweisen bestätigt wissen will und auch im Skeptizismus noch die „Anfänge eines hermeneutischen Balancierens“ erkennt, „das eine mäandernde Erkenntnissuche als Bewegung beschreibt“. Beim Lesen denke ich schon, wo bleibt denn die „kohärente Identität“, die doch immer „Fragment bleibt“?, und richtig, auf der nächsten Seite werde ich fündig. Da heißt es nach der Abwertung des „Brain“ über die gesamten Documenta: „Diese postmoderne, mehr als nur rhizomatische Weltsicht sprengt jede Konstruktion und Rekonstruktion eines identitätsstiftenden oder diskursiven Ordnungssystems, denn die Knoten des Rhizoms verknüpfen nichts. Das von Christov-Barkagiev großflächig vom Kulturbahnhof bis hinab in die fernen Büsche der Karlsaue ausgelegte Rhizom ist eine Stolperfalle für den nach Erkenntnis Suchenden.“
Die Documenta verhindert also Identitätsbildung und Diskurse? Das ist eine steile These. Dennoch könnte man auf die Idee kommen, das wäre etwas, was den Autor auch erfreuen könnte, weil Kunst in diesem Sinne ja als radikale Alterität aufträte oder weil die Documenta als Störung der Sehgewohnheiten die „Staunkompetenz“ oder „Widerspruchskompetenz“ hervorrufen und ein Bildungsprozess einsetzen könnte. Allein, der Autor verliert sich erneut in zitierten oder selbst ausgedachten Vorwürfen gegenüber der Ausstellung und der Kuratorin. In Bezug auf Hübl quittiert er „das groteske Scheitern der Kuratorin“, „die Verweigerung einer ernsthaften These jenseits eines sehr gealterten ‚Anything goes‘ im Brain und das „an vielen Stationen“ Beobachtete sei „selbstreferenziell, selbstgefällig und ohne ein Potenzial zugunsten einer Bildung aus Reibung“.
Wenn aber die diesjährige Documenta so gar kein Bildungspotential bietet und all die Einzelkunstwerke nur abschätzige Nebensätze wert sind, wieso wählt der Verfasser dann ausgerechnet diese Ausstellung für seinen eigenen Anspruch aus, „pädagogische Aspekte von Bildung in der Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst“ darzulegen?

Hofft man als Lesende wenigstens im letzten Absatz noch kleinste Spuren einer Verknüpfung und/ oder Argumentation dieser zusammenhanglosen Textcollage zu erhaschen, wird man erneut ernüchtert. Zwar ist der letzte Absatz betitelt mit „Wann bildet Kunst?“, aber die Pointe besteht darin, dass der Verfasser nicht von der Kunst, sondern vom Subjekt aus Bildung denkt. Diese spätestens seit den 90er-Jahren diskutierte Idee einer Subjektorientierung in der Kunstpädagogik wird jedoch nicht kontextualisiert oder auf den Diskurs bezogen. Vielmehr wird das Feindbild Kunstorientierung als „solistisch“ und „eindimensional“ diskreditiert, leider ohne Quellennachweis. Versucht man, die losen Gedankensplitter des Autors, die er selbst als „kunstpädagogische Position“ aufwertet, nachzuvollziehen, so beabsichtigt er, „das Urteilsvermögen von Kindern und Jugendlichen aus polyfokalen Analysestandpunkten heraus zu stärken“, aber nicht „exklusiv durch Reflexion“, sondern als „ästhetische Praxis“, zudem ein fragegeleitetes Begleiten der Lehrenden, welches Lernende „veranlasst, den betreffenden Sachverhalt selbst herauszufinden und so die Einsicht als Verstehen zu fördern“. Die Kunst kommt nur noch im „Bildumgang“ vor, der „von Kindern und Jugendlichen ausgehend das Bilderarsenal befragt und dabei sehr wohl um die sehr „genaueren Distinktionen“ (Boehm 1993: 112), also die unterschiedlichen Erkenntnisleistungen der Bilder weiß. Doch die Wahl dieser Bilder resultiert aus einer Suche und Verortung durch den jungen Rezipienten selbst.“ (ebd.)
Abgesehen davon, dass sich ein Text schwer lesen lässt, der dauernd seine eigenen Ansprüche unterläuft und äußerst widersprüchlich in sich ist, wird die Frage nach dem Bildungspotential von Gegenwartskunst offenbar nur vorgeschoben. Sämtliche Passagen über das Konzept und die Kuratorin der Documenta dienen nicht dazu eine „Auseinandersetzung mit den Offerten der Künstler“

exemplarisch zu entwickeln, sondern allenfalls dazu, abzuwerten ohne zu begründen.

Es geht also nicht um Kunst, sondern um Selbstbildung an irgendwelchen Bildern. Bildauswahl und -umgang entscheiden die Lernenden am besten vor Ort, wenn die Lehrenden (sic!) mit Fragen helfen (sic!), nicht irgendwelche, sondern ganz bestimmte Erkenntnisse (die der Lehrende natürlich schon kennt) „selbst herauszufinden" (ebd.). Im Text des Autors wird dieser „Bildungsprozess" folgendermaßen beschrieben: „Gemeint ist, dass man einer Person zu einer Erkenntnis verhilft, indem man sie durch geeignete Fragen dazu veranlasst, den betreffenden Sachverhalt selbst herauszufinden und so die Einsicht als Verstehen zu fördern. Den Gegensatz dazu bildet Unterricht, der dozierend belehrt. Die Sokratischen Fragen, nicht nur vom Lehrer aufgerufen, sind (er)klärende Fragen, es sind Fragen, die Annahmen prüfen und es sind Fragen, die Gründe und Beweise prüfen. Diese Fragen insistieren auf der Inventur von Ansichten oder Perspektiven und lockern deren mögliche Hermetik damit auf. Es sind Fragen, die Implikationen und Konsequenzen prüfen, die Wahrnehmung als Falschnehmung zur Disposition stellen. Es sind Fragen, die Antworten als begründete Meinung hervorbringen".

Ist dieser Absatz nicht Beleg genug für ein bildungstheoretisches Dillettieren des Verfassers, der so tut, als seien seine Anregungen neue Ideen, obschon sie bereits in Debatten um das forschende Lernen der 70er-Jahre verworfen wurden?[(9)] Dass Lernende nur erkennen dürfen, was Lehrende bereits vermeintlich wissen und fragen, entspringt genau dem hier vorgeführten, längst in der Theoriebildung auf seine heuristischen Grenzen hin kritisiertes hermeneutischen Verständnis, welches identifiziert und gleichsetzt, was nicht gleich ist, welches Fremdheit und Alterität zusammenschrumpfen lässt, auf ein bloß äußerliches, vorübergehendes Stadium, dass es mit einer isolierbaren Schrittfolge zu überwinden gelte. Es verwundert daher nicht, dass Kirschenmann seine Lehr-„Methode" in Bezug auf Dilthey als „eine elaborierte Hermeneutik in der Rezeption" versteht. Was daran jedoch elaboriert sein soll, wird vorsichtshalber ausgespart. Ebenso fehlen Ausführungen darüber, wie Fragen an die Lernenden aussehen könnten, wie die Lehrenden eigentlich lernen ihre Fragen zu stellen, an Bildern, die sie noch nicht kennen können, wie es von den monologischen Fragen zu einem Dialog kommt und warum eigentlich die Lehrenden Fragen stellen und nicht die Lernenden.

Was ist der Ertrag dieser Lektüre? Gemessen am eigenen Anspruch des Verfassers über „Bildungschancen" zu schreiben und „pädagogische Aspekte von Bildung in der Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst zu diskutieren", verfehlt die Ausführung das Thema, denn es geht weder um das Verhältnis von Kunst und Bildung, noch um exemplarische Analysen einzelner Kunstwerke mit daraus hergeleiteten Implikationen für die Bildung, noch um eine ernstzunehmende Auseinandersetzung mit Bildung. Zudem ist diese Textcollage insofern als unwissenschaftlich zu bezeichnen, da etliche Quellen nicht genannt werden, keine durchgängige, geschweige denn nachvollziehbare Argumentation stattfindet, die vorgegebene Fragestellung wiederholt verworfen wird, eine Anbindung an zeitgenössische bildungstheoretische und kunstpädagogische Diskurse und Theoriebildung nicht oder nicht angemessen stattfindet, eine Reflexion des eigenen Vorgehens komplett ausgeblendet wird, die Theoriebildung nicht den aktuellen Forschungsstand berücksichtigt und viele Zusammenhänge zu Gunsten eines unbegründeten Bewertens, bloßer Meinungen und normativer Setzungen unterkomplex behandelt werden. Stattdessen wird mit dem belehrenden Gebahren einer diffusen Identitätslogik und einer Hermeneutik gehuldigt, die immer noch von Sprache an Stelle von Bildern ausgeht und eine begriffliche Differenzierung oder Grundlagenforschung nicht kennt. Dieser Text ist für alle seriös am Fach interessierten Leser/-innen eine unwissenschaftliche Zumutung.

Literatur

Goodman, Nelson (1995): Weisen der Welterzeugung. [Originaltitel: Ways of Woldmaking]. Übersetzt von Max Looser. Frankfurt am Main 1995 (zuerst 1978).

Kirschenmann, Johannes (2012): Zwischen Differenz und Kohärenz. Bildungschancen der Gegenwartskunst. In: zkmb – onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung, Text im Diskurs, www.zkmb.de/index.php?id=108; Zugriff: (19.11.2012).

Kirschenmann, Johannes (2012): Zwischen Differenz und Kohärenz. Ein etwas enttäuschter Gang durch die ausufernde Bundesgartenschau (13) in Kassel mit der Frage nach Bildungschancen der Gegenwartskunst im Gepäck. In: BDK-Info. 19. Ausgabe 2012: 40-51, hier S. 46.

Kirschenmann, Johannes (2009): Religiöse Aspekte in neueren kunstpädagogischen Konzepten. In: Theo-Web. Zeitschrift für Re-

ligionspädagogik 8, Heft 2: 6-25, hier S. 8. Quelle: http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2009-02/3.pdf (Zugriff am 29.11.2012)

Kirschenmann, Johannes (2002): Zwischen den Bildern pendeln. In: Kunst + Unterricht, Seelze. Heft 268: 37-38, hier S. 38.

Kirschenmann, Johannes (o. Jahresangabe): Bild und Bildung – Vom Gärtnern im hortus pictorum. Quelle: www.kunstpaedagogik.userweb.mwn.de/leipzigausdruck.pdf (Zugriff am 29.11.2012)

Masschelein, Jan / Wimmer, Michael: Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Academia Verlag Leuven University Press 1996. (Studia Paedagogica 21)

Riedel, Klaus: Lehrhilfen zum entdeckenden Lernen. Ein experimenteller Beitrag zur Denkerziehung. Hannover 1973 (Empirische Studien zu aktuellen pädagogischen Fragen und Aufgaben).

Waldenfels, Bernhard: Fremdheit, Gastfreundschaft und Feindschaft. Ohne Jahresangabe. In: Information Philosophie. Online-Zeitschrift Moser-Verlag Lörrach. www.information-philosophie.de/?a=1&t=219&n=2&y=1&c=1 (Zugriff am 29.11.2012)

Wimmer, Michael: Autorität als soziokulturelle Bedingung des Aufwachsens. In: Liesner, Andrea; Lohmann, Ingrid (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer 2010:314–325.

Endnoten

[1] Anmerkung AS: Die Frage „Wann ist Kunst?“ geht auf Nelson Goodman 1995 (zuerst 1978) zurück. Vgl. S. 76ff und S. 87.

[2] „Fremd ist etwas, von dem wir ausgehen, bevor wir darauf zugehen. Um einen Satz von Nietzsche abzuwandeln: Fremdes kommt, wenn es will, nicht wenn ich will. Eben deshalb hat das Fremde zugleich etwas Archaisches und etwas Überraschendes. Die Normalisierung, die Unvertrautes in Vertrautes verwandelt, macht auch vor dem Fremden nicht halt. Doch würde die Normalisierung Überhand nehmen, so würde sie das Fremde austreiben, ganz so wie ein methodisch herbeigeführtes Staunen das Erstaunliche nicht meistern, sondern schlicht aufheben würde. So wie es ein Lernen durch Leiden gibt, nicht aber ein Erlernen des Leidens, so gibt es ein Lernen durch Fremdes, nicht aber ein Erlernen des Fremden. Fremderfahrung ist eine Erfahrung à rebours, eine Erfahrung, die gegen den Strich geht.“ Waldenfels, Bernhard: Fremdheit, Gastfreundschaft und Feindschaft. (Ohne Jahresangabe) In: Information Philosophie. Online-Zeitschrift Moser-Verlag Lörrach. www.information-philosophie.de/?a=1&t=219&n=2&y=1&c=1 (Zugriff am 29.11.2012)

[3] Wimmer, Michael (2010): 314–325.

[4] Im Original heißt es: „Dennoch zeigt sich z.B. in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion der Intersubjektivitätsproblematik, daß das Verhältnis zum anderen als grundlegend verstanden wird. Die Richtungen allerdings, in der Antworten gesucht werden, sind zumeist von der Annahme bestimmt, daß die mit dem Denken des Anderen zusammenhängenden Schwierigkeiten im Sinne einer logisch konsistenten Theorie lösbar sind, und daß die zumeist paradoxal formulierten Beschreibungen, ähnlich wie in der Theorie des Subjekts, aufgehoben werden können. Daß der Andere nicht nur ein anderes Subjekt ist, eben nur von außen betrachtet, sondern etwas anderes als die Subjektivität ins Spiel bringt, daß also auch eine Theorie des Anderen etwas Anderes denken muß als eine Theorie des Subjekts, die schon immer auch die Außenperspektive auf das Subjekt umfaßte, ist allerdings in den seltensten Fällen klar erkannt.“ Masschelein Wimmer (1996): 11-12

[5] Kirschenmann, Johannes (2002): Zwischen den Bildern pendeln. In: Kunst + Unterricht, Heft 268: 37-38, hier S. 38.

[6] Kirschenmann, Johannes (ohne Jahresangabe): Bild und Bildung – Vom Gärtnern im hortus pictorum. Quelle: www.kunstpaedagogik.userweb.mwn.de/leipzigausdruck.pdf (Zugriff am 29.11.2012)

[7] Kirschenmann, Johannes (2009): Religiöse Aspekte in neueren kunstpädagogischen Konzepten. S. 8. Quelle: http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2009-02/3.pdf (Zugriff am 29.11.2012)

[8] Kirschenmann, Johannes (2012): Zwischen Differenz und Kohärenz. In: BDK-Info. 19. Ausgabe, S. 46. Quelle: http://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.bdkbayern.de%2Ffileadmin%2Fbdk_files%2FBildungschancenadDOCUMENTA.pdf&ei=eDmRUN_DMsXWtAaI54CwCA&usg=AFQjCNGXFvLGIqV3KMZI3VSCVFur3CvATA (Zugriff am 29.11.2012)

[9] „Im Gegensatz zu originären Problemsituationen, aber auch zu dem von der Bundesassistentenkonferenz als didaktisches Prinzip eines wissenschaftlichen Studiums geforderten ›forschenden Lernen‹ mit ungewissem Ausgang der Denkanstrengung und dem Risiko des Scheiterns ist die unter didaktischer Zielsetzung arrangierte Lernsituation von der Problemlösung her konzipiert: der Lernende soll etwas entdecken, was dem Lehrenden bereits bekannt und zugleich als Lernziel des Lehrprozesses intendiert ist.“ Riedel, Klaus: Lehrhilfen zum entdeckenden Lernen. (1973): 293

Wie aus Kindern im Handumdrehen Künstler/-innen und Kulturschaffende werden.

Von Joachim Kettel

Um den »fiktiven Durchgang« zu *Betty* weiter ins Schlingern zu bringen, hier ein Kommentar, der den anregenden Lektüren beider Artikel entspringt. Insa Härtel trifft am Ende auf eine brisante Grenze:

> *»Das be- und verrückende Bild Betty öffnet einen fiktiven Durchgang zu den unerfindlich ›letzten Dingen‹ – und in seiner Lektüre, unsere nicht ausgenommen, zeigt sich am Ende vielleicht, wie das Feld des Sexuellen in der Beziehung zum Kind, das im Begriff scheint, zur Frau zu werden, im Sprechen derzeit fast noch misslicher ›einzubinden‹ scheint als das einer tödlichen Gewaltsamkeit.«*

Deutet das Gesicht – indem es dem Anderen uneindeutig erscheint (Fieber, Opferung u.a.) – etwas davon an, welch Antlitz *Betty* widerfahren bzw. noch nicht widerfahren ist? Während das Gesicht, wie die Psychoanalytikerin Françoise Dolto es stark macht, als »Ort des symbolischen Bandes des Körpers eines menschlichen Wesens und seines Worts«[(1)] wirkt, lässt sich das Antlitz als Ereignis (des Anderen) versuchsweise denken. Es wird auch und auch nicht allein der ausstehende, unsichtbare Vater sein, nicht allein der abwesende Künstler (vgl. Didi-Huberman), der Betrachter. Wer oder was dann? Um welchen Akt geht es? Vielleicht um eine Begegnung mit dem Fremden, Unerkannten, wo der Vater/Künstler, wo das Mütterliche untergegangen sein werden?

Wieso scheint das Schöpferische des Aktes angesichts des Bedrohlichen so leicht unterzugehen? Mir leuchtet etwas davon ein, dass, wie es mit Bezug auf Blanchot heißt, »die Befremdlichkeit des Leichnams auch die des Bildes« ist, auch, dass »sich mit dem ›Pinselstrich‹ ›eine Geste‹ ›auf die Leinwand‹ bringt, und so vermag ›jede auf einem Bild dargestellte Handlung‹ als ›theatralische‹ oder auch als ›Schlachtszene‹ erscheinen (zit. nach Härtel, Lacan 1987: 121f.).«; gleichwohl: Liegt dem Bild nicht auch ein Widerstand angesichts des Zerstörerischen zugrunde? Wie steht es mit dem Schöpfen, Erwarten – nicht nur dem Künstlerischen gegenüber, sondern auch und gerade das Schöpferische *im* Kinde – mehr noch, der werdenden Frau?

Anders gewendet: Auch wenn man mit Freud und Lacan dem Todestrieb nicht entkommt und jedes Werden und Schöpfen »automatisch« und unbewusst die Bahnung Richtung Tod zieht, gibt es eben Umwege: Eros, Verführung, Liebe sind Umwege, schaffen Aufenthalt. Ein Bild auch. Hier. Widerstand, Aufschub, Konstruktion: *bildend*. Eine beunruhigende Geste einer Annäherung ans

Reale, unverfügbar Andere, hier, namens: kommende Frau? Niemand zeugt für den Zeugen, so Paul Celan.

»Spricht« das Widerständige, Befremdliche des Bildes, das die Frage des Antlitzes herbeispielt, dass es – im Entzug der Zuschreibung a là: das und das ist geschehen … so war es … das heißt es … wie Pazzini und Härtel es kritisch durcharbeiten – unverfügbar sich dahin wendet und träumt und lebt, wo der Andere nicht mitkommt, auch auf die Gefahr, dass es tödliche Begegnungen, fiebrige (der heiligen Theresa von Bernini nicht unähnlich, die/der sich Gott in einem mystischen Moment ergießt), hingebungsvoll und gefährliche und auch schöne Begegnungen gibt …?

»Das Imaginäre macht aber auch, ohne deutlich und direkt deutbar zu werden, schon dadurch etwas gewiss, zur Gewissheit, heimlich, nicht ohne Wirksamkeit, indem das individuelle Subjekt mit seinen Phantasmen der Welt gegenübertritt.« (Pazzini)

Möglich, dass meine Unterstellung ans Künstlerische in den vielfältigen Übertragungsprozessen als widerständig gerade gegenüber den gewaltförmigen Erfahrungen phantasmatisch angehaucht ist; es wohnt ein u-topisches Moment inne, dem Zerstörerischen etwas entgegenzusetzen und Eros, der Seite der Bejahung, Flügelworte zu verleihen.

Endnote

[1]»Das Ichideal, das nicht beschützt und nicht von einer Ethik bestätigt wird, die sich genital an der männlichen oder weiblichen Richtung des Körperschemas orientiert […], dezentriert es vom Wort und liefert es, gleichsam magisch, den Todestrieben und dem Zerfall des Bildes eines Körpers aus, der das ›Gesicht verloren‹ hat: das Gesicht, Ort des symbolischen Bandes des Körpers eines menschlichen Wesens und seines Worts« (Dolto 1973, S. 220).

Literatur

Didi-Huberman, Georges (2002): Die leibhaftige Malerei. Aus dem Französischen übersetzt von Michael Wetzel,München; orig. ders. (1985): La peinture incarnée, Paris, Editions de Minuit

Dolto, Françoise (1973): Der Fall Dominique. Übersetzt von Eva Moldenhauer. Darin: Die Begegnung, die zwischenmenschliche Gemeinschaft und die Übertragung in der Psychoanalyse der Psychotiker, S. 187-256. Frankfurt a. M., Suhrkamp; orig. dies. (1971): Le cas Dominique. Paris, Seuil

Lacan, Jacques (1987): Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Das Seminar, Buch XI (1964), übersetzt von Norbert Haas, Weinheim, Berlin, Quadriga; orig. ders. (1973): Le séminaire de Jacques Lacan. Texte établi par Jacques Alain Miller. Livre XI. Les quatre concepts fondamentauxdes la psychanalyse. Paris, Seuil

---

Wie aus Kindern im Handumdrehen Künstler/-innen und Kulturschaffende werden.

Von Joachim Kettel

Ansgar Schnurr macht in seinem Beitrag „Weltsicht im Plural“ u.a. darauf aufmerksam, dass *wir* Kunstpädagogen womöglich *den* Schüler nicht ausreichend differenziert betrachten. Hieran lassen sich die Überlegungen Christian Demands anknüpfen, der sich angesichts immer wiederkehrender Muster bei der Präsentation von musealen Beständen die Frage stellt, nach welchen Prinzipien dort geordnet wird und wer die Auswahl trifft. Unter dem Titel „Ästhetik im Singular“ hatte Demand bereits im Jahr 2007 einen

Großteil seiner Überlegungen im Rahmen der Tagung „Werk und Diskurs. Die Gegenwartskunst zwischen visueller Evidenz und Kommentarbedürftigkeit“ in Ljubljana vorgestellt. In seinem hierauf aufbauenden Buch „Wie kommt die Ordnung in die Kunst?“, auf das Franz Billmayer in seinem Beitrag „Shopping – Ein Angebot zur Entlastung der Kunstpädagogik“ verweist, zeigt Demand u.a., dass in der Kunstgeschichtsschreibung zuweilen die Vorstellung eines vermeintlich konsensuellen Rezeptionsgeschehens das Vorgehen und die Darstellung beherrsche (Demand 2010: 207). Dem *Wir unserer* Kultur entspreche *der* exemplarische Rezipient („man“); genauso *der* Betrachter, *das* Subjekt, *das* Publikum (ebd.: 206 f., 255).

Schnurrs Zweifel an der Allgemeingültigkeit eines jeweiligen kunstpädagogischen Blickwinkels überschneiden sich nicht nur mit Demands Zweifel an dem „vermeintlichen Einvernehmen einer Konsensgesellschaft“ (ebd.: 206), sondern ließen sich auch anknüpfen an die Zweifel der kritischen Kunsthistoriker wie Kunstpädagogen der späten 1960er Jahre gegenüber Gegenständen und Herangehensweisen. Sowohl in der Kunstpädagogik als auch in der Kunstwissenschaft wurde insbesondere in dieser Zeit der Fokus auf „Kunst“ erweitert, der Umgang mit Bildern neu gedacht und überdies die „Abnehmerschaft“ in den Blick genommen sowie Machtverhältnisse im Diskursfeld überprüft. Wie Schnurrs Beitrag zeigt, scheint es nach wie vor lohnend, hier genauer hinzuschauen.

Literatur

Billmayer, Franz (2011): Shopping – Ein Angebot zur Entlastung der Kunstpädagogik. In: online, Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb, Text im Diskurs, www.zkmb.de/index.php?id=73; Zugriff: 21.11.2011.

Demand, Christian (2007): Ästhetik im Singular: Wie kommt die Ordnung in die Kunst? In: online, VideoLectures.Net, videolectures.net/uid07_demand_ais/; Zugriff: 21.11.2011.

Demand, Christian (2010): Wie kommt die Ordnung in die Kunst? Springe

Schnurr, Ansgar (2011): Weltsicht im Plural. Über jugendliche Milieus und das „Wir“ in der Kunstpädagogik. In: online, Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb, Text im Diskurs, www.zkmb.de/index.php?id=42; Zugriff: 21.11.2011.