

Nach dem Internet

Von Torsten Meyer

Liebe D.,

verzeih, ich habe Dir lang nicht geschrieben.¹ Aber gerade musste ich wieder einmal an Dich denken. Wir machen gerade ein Buch über *Arts Education in Transition* – Kunstpädagogik (und Ästhetische Bildung) im Übergang. Übergang wohin? Und woher? Anlässlich dessen kamst Du mir in den Sinn. Und unsere Korrespondenz. Erinnerst Du noch meine Mail von der Hauptversammlung des BDK in Berlin 2002²? Eine halbe Ewigkeit ist das jetzt her. Wir hatten uns nach dem Studium in den 90ern dort erstmals wiedergesehen. Und Du hattest während meines Beitrags jedes Mal gezuckt, wenn ich ‚Neue Medien‘ gesagt hatte. Weißt Du noch? ‚Neue Medien‘ – so hatten wir damals genannt, was jetzt gerade noch einmal – aber nun als ‚Digitalisierung‘ – durchs (allerdings noch längst nicht globale) Dorf getrieben wird. Da ist aber ein ganz wesentlicher Unterschied: Es gibt inzwischen eine ganze Generation von Menschen, für die die Rede von ‚Neuen Medien‘ überhaupt keinen Sinn mehr macht, weil diese Medien nämlich schon längst da waren, als sie geboren wurden. Für sie sind das deshalb keine ‚Neuen‘ Medien mehr. Sie sind über das Neue und über das Besondere des Digitalen hinweg. Du Erinnerst sicher, ich hatte Dir öfter über sie geschrieben. Die Rede ist von den *Digital Natives*, den ‚Eingeborenen‘ der Digitalkulturen. Marc Prensky hatte um 2001 herum damit einiges Aufsehen erregt (vgl. Prensky 2001). Er hatte aufgeschnappt, was – Achtung jetzt geht es wirklich in die Prähistorie der ‚Neuen‘, digitalen Medien – John Perry Barlow 1996 in seiner *Declaration of the Independence of Cyberspace* geschrieben hatte: „You are terrified of your own children, since they are natives in a world where you will always be immigrants“ (Barlow 1996).

Ich weiß, die Metapher ist umstritten. (Vor allem bei einigen GenXern und Baby Boomern, die eingeschnappt sind, weil sie ja auch ganz gut ‚mit Computer und Internet umgehen‘ können, aber eben nicht dieser Generation angehören. Und überhaupt seien doch diese *Digital Natives* eigentlich eher *Digital Naives*, weil sie gar nicht programmieren könnten und so andere Besserwisserereganzertechniken auch nicht beherrschten.) Also ich weiß, die Metapher ist umstritten. Und völlig out of date. Aber ich finde sie immer noch gut. Sie macht deutlich, worum es bei dieser ganzen Diskussion wirklich geht: Nicht um den Wandel der Bedienbarkeit technischer Gerätschaften, sondern um die aus den veränderten Technologien resultierenden medienkulturellen, also – Du hast es gehört – *kulturellen* Wandlungsprozesse. Es ist tatsächlich eine neue Kultur entstanden, eine andere symbolische und lebenspraktische Umwelt, in der Menschen nun anders miteinander, mit Technologie und mit der ganzen Welt agieren als in der Buchdruck- und später Fernsehkultur des 16. bis 20. Jahrhunderts.

Es war klar, dass das irgendwann so kommen würde. Auch damals schon, in den späten 1990ern, als wir uns gerade mit Boris Becker freuten, endlich ‚drin‘³ zu sein, und meinten (weil *wir* uns so schwer taten mit den neuen Gerätschaften), den Kindern eine als ‚Medienkompetenz‘ getarnte Gerätebedienkompetenz vermitteln zu müssen. Vor dem Internet also (das heißt, bevor uns ansatzweise dämmerte, was das ist, das da als ‚Internet‘ auf uns zukommt). Auch damals war klar, dass es irgendwann eine Generation geben würde, denen das Attribut ‚neu‘ im Zusammenhang mit den Dingen, die sie tagtäglich umgeben, nichts mehr sagen würde. Sie sind auf eine Weise ‚drin‘, die wir uns nicht wirklich hatten vorstellen können. Aber nun ist sie da, diese Generation mit dem „Internet state of mind“, wie Carson Chan sagt. Vielleicht sind sie erst in der zweiten Generation wirklich *native*, wirklich eingeboren. Prensky hatte von der Generation ab Jahrgang 1980 gesprochen. Aber die kamen frühestens mit 15 bis 20 Jahren in Berührung mit dem Internet. Vorher zwar mit ‚PCs‘ (weißt Du noch, diese großen grauen Kästen?) und Playstation und so weiter, aber eben nicht mit digitaler Vernetzung und mit der daraus entstehenden Situation (oder *Umwelt*, oder wie wollen wir das nennen?). Also sprechen wir lieber von der zweiten Generation *Digital Natives*, die in den 1990ern geboren ist.

So kenne ich das auch von meinen Studierenden. Auf die Frage, wer sich denn als *Digital Native* versteht, melden sich inzwischen fast alle. Vor kurzem war das noch etwas verhaltener... „Ich nicht, aber mein kleiner Bruder, der ...“. Vielleicht ist die bis vor kurzem noch zu beobachtende Zögerlichkeit aber auch ein Lehrer*innenbildungsphänomen? Die meisten Studierenden entscheiden sich ja relativ kurz nach dem Abitur, also wenn sie die Institution, in der sie später arbeiten möchten, gerade verlassen haben, für das Lehramtsstudium – mit den noch frischen Erinnerungen an den – meist wohl eher weniger von ‚Digitalisierung‘ geprägten – Schulalltag. Lehramtsstudierende sind deshalb ganz allgemein vermutlich nicht gerade die Fackelträger*innen der Digitalkulturen. Jedenfalls hatte ich bis vor kurzem, und manchmal auch jetzt noch, die ersten drei Semester des Studiums allerlei damit zu

tun, einigen Studierenden klar zu machen, dass sie, wenn sie in ca. vier Jahren die Uni verlassen und in die Schule gehen, dort bei guter Gesundheit bis mindestens 2060, also mitten im Science Fiction, arbeiten werden und deshalb also bitte nicht immer davon ausgehen sollen, dass in der Schule alles bleibt, wie es ist, und man also mit diesem ganzen Digitalzeugs nichts zu tun hätte, weil man es ja in der Schule gar nicht braucht. „Glauben Sie im Ernst, dass Sie 2050 noch sinnvoll Kunstunterricht machen können ohne irgendeine Ahnung von digitaler Bildbearbeitung zu haben?“ – Na also! (Inzwischen geht es. Inzwischen reicht es zu fragen, wie sie auf die Idee kommen, dass das, was sie vollkommen selbstverständlich den ganzen Tag in jeder denkbaren Lebenslage (außerhalb der Schule) mit dem Smartphone tun, in der Schule des fortgeschrittenen 21. Jahrhunderts keine Rolle spielen könne. Und wie sie damit leben können, dass ihr *Internet state of mind* in der Institution, die für die Entwicklung des Geistes und den Umgang mit Wissen zuständig ist, ausgeschaltet und stattdessen ein anderer state of mind eingeschaltet wird.)

Wie gehst Du damit um in der Schule? Ihr habt sicher auch Handyverbot, zumindest Unter- und Mittelstufe, oder? Ist es bei euch auch so, dass die Schüler*innen deshalb alle zwei Handys haben? Eins zum Abgeben und eins für die andere Hosentasche? Aber im Ernst (eigentlich ist das sehr, sehr ernst) – ich habe auch durch die Beobachtungen aus der Vaterperspektive bei meinen eigenen Kindern (im ungefähr selben Alter wie meine Studierenden) den Eindruck, dass sie mit der Institution Schule in so einer geradezu unheimlichen ultra-pragmatischen Weise umgegangen sind: Sie können nicht mehr ernsthaft nachvollziehen, was das alles soll, wissen aber auch, dass diese Institution in Beton gegossen ist und man einfach nicht drumherum kommt. Man *muss* da durch. (Muss man natürlich nicht, man könnte auch aufbegehren, protestieren, revoltieren, die Schule, die ganze Welt verändern! ... Aber damit haben sie es nicht so sehr (wie wir damals und vor allem unsere – allerdings deutlich älteren – Freund*innen). Das haben sie dann schnell als Posing durchschaut. Und fühlen sich beim Gedanken an Protest eher an die Sprüche an den öffentlichen Klowänden erinnert.) Man muss da nicht nur durch, sondern auch noch *gut* durchkommen, weil von der Abschlussnote dieser Institution die Möglichkeiten für das zukünftige Glück, z.B. für die Studienplätze abhängig sind. Und die ganze Zeit muss man gute Miene zum anachronistischen Spiel machen und so tun, als gäbe es kein Internet in der eigenen Hosentasche. Klar, manchmal taucht auch in der Schule etwas Interessantes auf. Das nehmen sie dann auch gern mit. Aber wenn man etwas wirklich wissen will, dann fragt man doch besser Google als die Schule. Oder besser noch YouTube. Kennst Du das? Wie gehst Du damit um? Mit Deinem Expertinnenstatus? (Wofür bist Du die Fachfrau? Fürs Wissen? Fürs Können? Fürs Motivieren? Fürs Interessieren?) Und wie gehst Du damit um, dass Du in dieser Beton-Institution arbeitest, die viele Schüler*innen nur noch so quasi-ernst nehmen. Und das auch nur, weil sie müssen und weil sie ja nun wirklich nicht blöd, sondern (dank Internet?) mit ziemlich vielen Wassern gewaschen sind? Wie gehst Du damit um, dass Du diese Institution gewissermaßen persönlich vertrittst oder vertreten musst? Sprecht Ihr darüber in der Schule? Miteinander? Also Du und die Kolleg*innen? Und auch Du und die Schüler*innen?

Aber nochmal zurück zur digitalen Bildbearbeitung. Darum geht es ja eigentlich nicht. Das denken wir manchmal noch, weil das damals in den 1990ern das Thema war: die komplizierten Geräte und die komplexe Software und so weiter. Und manchmal, fataler Weise, auch immer noch (so ein bisschen empört): Die Kunst ist doch das Gegenteil von Technik!!! *Hier* geht es ums Echte, Natürliche, Authentische, manchmal gar ums ‚Somatische‘ usw. – *dort* um das Technische, Kognitive, Rationale, Kalte, Virtuelle etc. Diese Opposition – Kunst vs. Technik – ist tiefstes 19. Jahrhundert: Industrialisierung, Dampfmaschine, Fabrikarbeit, Entfremdung und so weiter. – Mir geht es nicht darum, dass sie alle Photoshop beherrschen. Mir geht es um diesen *Internet state of mind*, um die damit zusammenhängende veränderte Kultur, die anderen Üblichkeiten.

Die anderen Üblichkeiten. Zum Beispiel auch in der Kunst. Ich hatte Dir im vorletzten Jahr so eine Einladung geschickt zu unserer Tagung *Because Internet*. Du bist nicht gekommen (wie erwartet), aber vielleicht erinnerst Du die Einladung. Da ging es um diese ‚Post-Internet Art‘. Die Kunst *nach* dem Internet. Oder besser: *nachdem* das Internet *etwas Besonderes* war. Wir fragen uns: Wie verändern diese anderen Üblichkeiten die Üblichkeiten in der Kunst? Was produzieren Künstler*innen der Generation *Digital Native* als Kunst? Was erwarten Rezipient*innen der Generation *Digital Native* als Kunst? Was kritisieren Kritiker*innen der Generation *Digital Native* als Kunst? Was kuratieren Kurator*innen, was sammeln Sammler*innen? – und natürlich vor allem auch: Was lehren Lehrer*innen der Generation *Digital Native* als/mit/durch Kunst? Das ist unser Forschungsschwerpunkt hier in Köln: *Post-Internet Arts Education* (sieh mal nach unter piaer.net/), mit dem die Tagung zusammenhing: Kunstpädagogik und Ästhetische Bildung nachdem das Internet etwas Besonderes war. Post-Internet Art? Das wirst Du, wie immer gut informiert (und mit so einem ein bisschen triumphierenden, aber freundlich bedauerndem Blick, der mir zeigen soll, dass meine Aufregung um die ‚Neuen‘ Medien damals doch arg hitzköpfig war), sagen: Das ist doch das, was kurz mal zwischen 2012 und 2015/16 in den Feuilletons als neuer Hype aufgetaucht, aber dann auch schnell wieder vergessen wurde. Ja. Für den *Kunstmarkt* ist das durch.

Die Künstler*innen wollen vor allem deswegen auch nicht mehr in diese Schublade gesteckt werden. Die *Kunstgeschichte* kommt naturgemäß so schnell gar nicht hinterher und deshalb spielt es da auch keine Rolle. Aber für die *Kunstpädagogik* sieht es anders aus. Wir müssen ja die Alltagskultur, den ‚Lebensweltbezug‘, wie ihr in der Schule sagt, der Schüler*innen immer mit im Sinn haben. Und deshalb sollten wir diesen Begriff sehr ernsthaft bedenken. Du weißt ja, ich meine, wir haben es immer mit Science Fiction zu tun. Unsere pädagogischen Anstrengungen zielen auf Teilhabequalifikation für eine Gesellschaft, die es jetzt im Moment noch gar nicht gibt. Welche Qualifikationen, welches Wissen, welches Können brauchen unsere Schüler*innen in ihrem zukünftigen Leben? Das können wir gegenwärtig bestenfalls erahnen. Und genau da sehe ich die Post-Internet Art (wenn ich die Kunst grundsätzlich als ein Laboratorium verstehe, in dem die (medien-)kulturellen, sozialen und politischen Wandlungsprozesse in besonderer Verdichtung zur Darstellung kommen): Als ziemlich plausible Ahnung, worum es hier eigentlich und zukünftig (in der Zukunft der Kunst, in der Zukunft der Welt) gehen wird. Ich finde das wirklich spannend! Wir sind live dabei, wie sich die ganze Welt verwandelt. „Ich wäre gern achtzehn,“ schreibt der 1930 geborene Michel Serres, „so alt wie die Kleinen Däumlinge, jetzt, da alles zu erneuern, ja erst noch zu erfinden ist“ (Serres 2013: 23). Ich mag es wirklich, wie wertschätzend und liebevoll er von seinen Enkel*innen spricht (oder sprach – er ist leider im Juni dieses Jahres verstorben). Die „Däumlinge“ – weil sie so bewundernswert schnell mit dem Daumen auf dem Smartphone schreiben können. Er beschreibt sie – hochachtungsvoll – als „neue Menschen“, die „nicht mehr den gleichen Körper“ haben und „nicht mehr die gleiche Lebenserwartung“, sie kommunizieren nicht mehr auf die gleiche Weise, nehmen „nicht mehr dieselbe Welt“ wahr, leben „nicht mehr in derselben Natur, nicht mehr im selben Raum“ (vgl. ebd.: Klappentext). Er schreibt aus der Perspektive des Epistemologen. Das ist seine Profession. Er weiß, dass die kulturelle und damit auch die medienkulturelle Umwelt, in der Du aufgewachsen bist und lebst (aber vor allem – wie wir zurzeit, z.B. am Verhalten mancher Babyboomer im Netz, sehr deutlich sehen können – in der Du aufgewachsen bist), bedingt, was Du wissen, was Du denken kannst, und was nicht.

Und er schreibt aus der Perspektive des lieben und liebenden Großvaters. Ich weiß nicht, wie es Dir damit geht. Wir sind ja nahezu gleich alt. Ich komme allmählich auch in das Alter, wo man über Enkelkinder nachdenkt und sich selbst als Großvater vorzustellen versucht. Also – verstehst Du? – darum geht es hier ja immer auch: Das Leben geht ja weiter. Also das der Anderen. Auch dann, wenn wir gar nicht mehr dabei sind. Das ist zwar – vermutlich systembedingt – schwer vorstellbar, so eine Welt ohne mich. Aber realistisch betrachtet ist es doch ziemlich klar: Irgendwann läuft das hier alles ohne uns, ohne Dich und ohne mich. Und ohne Michel Serres. Aber mit den Däumlingen und Digital Natives und meinen Studierenden (die dann an unserer Stelle die Lehrer*innen und Professor*innen sind). Das ist ja der Sinn der ganzen Sache, der pädagogischen Sache, der *paideia*, dass es irgendwann mal ohne uns (weiter-)läuft.

Auch die *paideia* muss man natürlich epistemologisch sehen: „Ganz so“, schreibt Serres, „wie die Griechen die Pädagogik (*paideia*) im Augenblick der Erfindung und Verbreitung der Schrift erfunden hatten, ganz so, wie sie sich mit dem Aufkommen des Buchdrucks in der Renaissance verwandelte, ganz so verändert sich die Pädagogik völlig mit den neuen Technologien“ (Serres 2013: 22f). Mach Dir das klar! Es ist genauer besehen trivial, aber: Ohne die Erfindung der Schrift ist *paideia* als „Prozess, der die Übertragung von im Gedächtnis einer Generation enthaltenen Informationen in das Gedächtnis der nächsten erlaubt“ (Flusser 2000: 309), gar nicht vorstellbar. Und ‚Kultur‘ in genau diesem Sinn auch nicht. Erst durch die *Medientechnologie* der Schrift (klingt vielleicht komisch, weil Schreiben Dir so un-technisch vorkommt, ist aber genau besehen doch eine Medientechnologie) wird es möglich, dass wir uns aufschreiben können, was wir über die Welt wissen und dieses Wissen durch die Zeit (und an weit entfernte Orte) transportieren können. Vorher konnten wir es uns nur live erzählen. Und je nach Gedächtnisleistung war es dann relativ schnell wieder weg. Genau das ist es, was *paideia* bedeutet, was – wie Régis Debray sagt – „Transmission, Übermittlung“ ist: „das, was Kultur ausmacht und was demnach den Menschen vom Tier unterscheidet“ (Debray 2002). Und dann der Buchdruck, im Verbund mit der Zentralperspektive. Mach Dir das klar: Erst wenn so ein Buch kostengünstig hergestellt (vor Gutenbergs Erfindung hat ein Mönch im Kloster ein Jahr lang daran gearbeitet, ein Buch abzuschreiben. Ein Buch kostete also ein Jahresgehalt!) und in Masse über die Welt verteilt werden kann, ergibt sich die Notwendigkeit für die ‚Medienkompetenz‘ des Lesens. Und erst dann kann jemand wie Martin Luther auf die Idee kommen, dass es gut wäre, wenn die Menschen in den Kirchen verstehen würden, was dort im Weihrauchdunst vorgelesen wird, und man also darüber nachdenken sollte, die heiligen Schriften aus dem Hebräischen, Griechischen, Lateinischen ins Deutsche zu übersetzen. (Du weißt, was dann aus dieser Idee geworden ist und wie die Trennung der christlichen Kirche Europa und die Welt fortan geformt hat.) Auch Comenius muss man (u.a. als ‚early adopter‘ der neuen Medientechnologie mit dem Schul-Buch *orbis pictus*) in diesen Zusammenhang stellen. Mitten im Elend des 30-jährigen Kriegs kommt er auf die Idee, dass man doch eigentlich *alle* Menschen, *alle* Kinder zur Schule schicken könnte, um diese neue Medienkompetenz des Lesens zu erwerben, nicht nur die Kinder der Adligen. Juristisch umgesetzt wurde das als

Schulpflicht dann erst Mitte bis Ende (je nach katholischer oder protestantischer Regierung des Bundesstaats) des 19. Jahrhunderts. Auch die Theorie der Bildung des Menschen (Humboldt 1804), den Humanismus überhaupt, kannst Du als Folge der Buchdrucktechnologie ansehen. Die Aufklärung natürlich, das mündige Subjekt (angefangen mit Descartes' *cogito*, dem selbstdenkenden und selbstlesenden Individuum), den mündigen Bürger, die Demokratie usw.

Und in der Kunst schlägt es mit der Zentralperspektive in die gleiche Kerbe: Der ‚Augpunkt‘, des selbstsehenden Individuums wird zum Maß aller Dinge. Der subjektive Blick wird transportabel und verallgemeinerbar und das selbstdenkende und selbstsehende Ich zum universalen Projektionspunkt visueller Informationsverarbeitung und überhaupt jeglichen Denkens. Und daraus entstand auch das – wie Rancière sagt (lest ihr den auch? Hier in der Uni reden immer alle von Rancière) – „Ästhetische Regime“ der Kunst, das die Kunst so sehr geprägt hat, dass wir die Kunst im Ästhetischen Regime für DIE Kunst überhaupt halten. Und dieses sehr spezielle Verhältnis des Subjekts zum Kunst-Objekt als ‚Ästhetische Erfahrung‘ beschreiben und darauf die ganze Idee der Kunstpädagogik und Ästhetischen Bildung aufgebaut haben. In dieser Größenordnung müssen wir, glaube ich, denken, was da aktuell geschieht. Post-Internet Art, die Kunst nach der Buchdruckkultur, nach der Zentralperspektive, nach dem Durchblick, nach dem menschlichen Individuum als in jeder Lebenslage mündigem Subjekt – und nachdem das ‚Neue‘ geschäftsführende Medium etwas Neues, Besonderes war und sich nun ganz allmählich und bislang doch immer noch nur schemenhaft abzeichnet, was alles auf dem Spiel steht: Das menschliche Individuum als souveränes Subjekt, der*die mündige Bürger*in als gute Idee und idealistisches Ziel humanistisch gedachter Schulbildung. Überhaupt, das Subjekt und sein gegenüberstehendes (auch Kunst-)Objekt. Der Durchblick. Das Ästhetische Regime der Kunstpädagogik. Stattdessen: Kunstwerke als Netzwerke, Künstler*innen als Black-Boxes. (Rezipient*innen auch.) Subjekte als komplexe Funktions-Netzwerke. Post-Humanismus. Kooperation, Kollaboration, Partizipation (aber als Post-Partizipation: „as a condition present everywhere and enacted by humans and non-humans participating together and being already part of something regardless if it is a desired outcome“ (Tyžlik-Carver 2014)) Neuer, Spekulativer Realismus, Object Oriented Ontology als born-digital philosophy und, hinter und über allem, die – übrigens u.a. vom lieben Opa Michel Serres bzgl. Grundidee maßgeblich beeinflusste – Actor Network Theory.

Verzeih, jetzt habe ich gerade wieder mit diesen akademischen Hypes um mich geworfen, die zurzeit noch außerhalb der Universität kaum Bedeutung haben. Das war mehr so ein Geplauder aus der Forschungswerkstatt. Das ist alles noch sehr roh. Aber damit beschäftigen wir uns hier gerade, ausgehend von der Post-Internet Art und der Idee einer entsprechenden Post-Internet Art(s) Education. Wir werden dazu in nächster Zeit einige Texte schreiben, Berichte aus der Forschungswerkstatt *Post-Internet Arts Education Research*, kurz PIAER (wie frz. *Pierre*). Vielleicht läuft Dir der eine oder andere über den Weg. Achte auf Meyer/Zahn, Klein, Herlitz, Schroer, wenn es Dich interessiert. Und wie gesagt piaer.net. Wie weit wir dabei bis in die Schule, wie man so sagt, *Montag, 2. Stunde*, kommen, müssen wir sehen. Wir haben zwar auch eine Plattform für ganz konkrete Unterrichtsprojekte eingerichtet (zusammen mit Konstanze Schütze und Gila Kolb unter MYOW.org). Aber diese großen Fragen – *Wie ist denn eine schulische Praxis denkbar, die nicht in erster Linie von menschlichen Individuen als Subjekte, sondern Bildungsprozessen als Akteur-Netzwerke aus menschlichen Individuen (im Plural!) und nicht-menschlichen Akteuren und Aktanden (inklusive dieser neuen digital-vernetzten Aktanden wie Google, deepL, YouTube usw.) ausgeht? Oder: Was setzen wir an die Stelle der für unsere Konzeptionen von Kunstpädagogik und Ästhetischer Bildung grundlegenden Ästhetischen Erfahrung, wenn diese an die Vorstellung eines Subjekts in Auseinandersetzung mit einem (ästhetischen) Objekt gekoppelt ist, dieser ‚Korrelationismus‘ aber nicht mehr kompatibel ist mit den neuen spekulativen Weltbildern und -erklärungen der born-digital philosophies?* – diese Fragen werden wir so schnell nicht in Lehrplänen und Rahmenrichtlinien unterbringen können. Es braucht noch Zeit, bis diese Gedanken und Ideen den Weg aus der Universität ins richtige Leben gefunden haben, in die Schule zum Beispiel. Aber das richtige Leben, der Alltag, der jugendkulturelle Alltag, der ist auch längst post-Internet. Und die nächste Generation Deiner Kolleg*innen, die, die wir jetzt gerade hier in der Universität haben und in der Verkoppelung von Lehre und Forschung mit diesen Fragen beschäftigen, sind ganz bald bei Dir. Auch *Montag, 2. Stunde*. Wie nennen wir sie? Post-Internet Lehrer*innen? Liebe D., ich muss zum Ende kommen. Dieses Buch muss dringend in den Druck. Und meine ‚E-mail‘ ist schon wieder viel zu lang geworden für eine ‚E-mail‘. Apropos, ein letztes Apropos noch: Du erinnerst Dich, die ‚E-mails‘ in den BDK-Mitteilungen waren damals ja auch eine Anspielung auf die *Briefe aus der Ästhetischen Provinz* (von Axel von Criegern). ‚E-mail‘ als das Neue gegenüber dem Brief (haha! Und man musste es extra ‚-mail‘ nennen und so Briefumschlags-Icons drankleben, damit wir *Digital Immigrants* überhaupt verstehen, was wir damit anfangen sollen) und als das Leichtere, Seichtere, Unverbindlichere gegenüber der ‚Schwere‘ des Briefs ... Und nun? Die Studierenden denken es sich nur höflich heimlich, meine Kinder (im gleichen Alter) sagen es mir in aller Deutlichkeit: *E-mail benutze ich nur, wenn ich mit alten Leuten kommunizieren muss*. Rummms.

Herzlich, Dein T.

Anmerkungen

[1] Von Ausgabe 3/2000 bis 4/2005 habe ich (mit einigen Lücken) für die Fachzeitschrift des BDK – Fachverband für Kunstpädagogik e.V. – BDK-Mitteilungen, kleine Essays unter dem Titel *e-mails from <http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de>* geschrieben. Die immer als Korrespondenzen mit einer gewissen „D.“ formulierten Texte kreisten zumeist um das damals so genannte Thema ‚Neue Medien‘ in der Kunstpädagogik. Die Adressatin habe ich mir von Jacques Derrida geborgt. In seinen *Postkarten von Sokrates bis an Freud und jenseits* schreibt er an eine ominöse D.: „Du würdest einen LiebesBrief lesen, ein bißchen retro, den letzten der Geschichte. Aber Du hast ihn noch nicht bekommen. Ja, mangels oder wegen übermäßiger Adresse eignet er sich, in alle Hände zu fallen: eine Postkarte, ein offener Brief, wo das Geheimnis erscheint, aber unentzifferbar. [...] sie macht aus Dir, was Du willst, sie nimmt D., sie lässt D., sie gibt D.“ (Derrida 1989: Klappentext). Als Arbeitshypothese unterstelle ich ein ‚Du‘. D., das heißt Du, Dich, Dir usw. Ich stelle mir also D. vor als eine Kollegin aus der Kunstpädagogik, mit der ich seit Jahren ‚auf Du‘ bin. Vielleicht haben wir zusammen studiert oder kennen uns von irgendwelchen Fachtagungen o.ä. D. ist Fachfrau auf ihrem Gebiet, mit reichlich Unterrichtserfahrung und mit allen fachdidaktischen Wassern gewaschen. Aber D. ist eben auch eine „übermäßige Adresse“. Was ich ihr zu sagen habe, betrifft nicht nur die Kunstpädagogik. E-mails an D. eignen sich, „in alle Hände zu fallen“.

[2] Meyer 2000 ff.

[3] <https://www.youtube.com/watch?v=7ZL3dBE3fT0> [6.5.2019]

Literatur

Barlow, John Perry (1996): A Declaration of the Independence of Cyberspace. Online: http://w2.eff.org/Censorship/Internet_censorship_bills/barlow_0296.declaration [6.5.2019]

Debray, Régis (2002): Der Tod des Bildes erfordert eine neue Mediologie. In: Heidelberger e-Journal für Ritualwissenschaft <http://web.archive.org/web/20091116172943/http://www.rzuser.uni-heidelberg.de/~es3/e-journal/fundstuecke/debray.pdf> [6.5.2019]

Derrida, Jacques (1989): Die Postkarte von Sokrates bis an Freud und jenseits. 1. Lieferung: Envois/Sendungen. Berlin: Brinkmann & Bose.

Flusser, Vilém (2000): Kommunikologie. Frankfurt /M.: Fischer.

Meyer, Torsten (2000 ff.): e-mails from <http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de> In: BDK-Mitteilungen 3/2000 – 4/2005. Online: <http://www.medialogy.de/emails/> [6.5.2019]

Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: On the Horizon, NCB University Press, Vol. 9, No. 5, October 2001. Online: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky – Digital Natives, Digital Immigrants – Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part1.pdf) [6.5.2019]

Serres, Michel (2013): Erfindet euch neu! eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation. Berlin: Suhrkamp.

Tyžlik-Carver, Magda (2014): Towards an Aesthetics of Common/s: Beyond Participation and Its Post | New Criticals. Online: <http://www.newcriticals.com/towards-aesthetics-of-commons-beyond-participation-and-its-post/print> [6.5.2019]

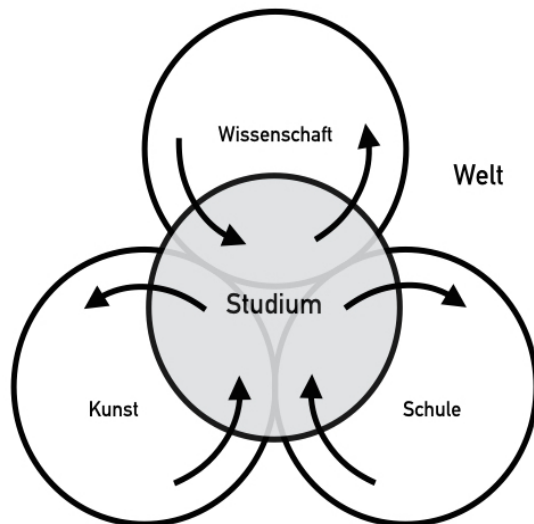
Nach dem Internet

Von Torsten Meyer

In einer von kultureller Globalisierung und vernetzter Digitalisation geprägten Welt konturieren sich die Schnittfelder von Kunst, Wissenschaft und Bildung neu. Die entgrenzten Künste suchen sich neue Orte, neue Zeiten, neue Formen und Formate, neue Themen und ein neues Publikum. Was bedeutet das für die Praktiken der Kunst? Was für die Theorien der Kunst? Und was bedeutet es für die Verkopplung von Kunst und Bildung?

Mit dem Titel dieses Buchs – *Arts Education in Transition* – ist ein Übergang, ein Wandlungsprozess nahegelegt und in Aussicht gestellt, der die Ästhetische Bildung im Kern betrifft. Er basiert auf der Vermutung eines mit den eben genannten Stichworten Globalisierung und Digitalisation zusammenhängenden, sehr grundsätzlichen Wandels der Strukturbedingungen von Gesellschaft, der extrem weitreichende Folgen hat. Kurz gesagt: Die Welt ist im Wandel und mit ihr die Kunst (Meyer/Kolb 2015).

Die Verkopplung von Kunst und Bildung in der Form Ästhetischer Bildung ist davon in besonderer Weise betroffen, weil die grundlegenden Ideen und Selbstverständnisse der Ästhetischen Bildung aus der eurozentrischen Perspektive des 18. Jahrhunderts stammen – aus dem Zeitalter der Aufklärung, der Opposition von Kunst und Technik, Natur und Kultur, der Idee des künstlerischen (weißen, männlichen) Genies und der humanistischen Konzeption des menschlichen Individuums als ästhetisches Subjekt. Dem gegenüber geht diesem Buch die Vermutung voraus, dass diese Ideen nicht mehr kompatibel sind mit den wesentlich auf kollaborativen und netzwerkförmigen sozio-technischen Prozessen beruhenden ästhetischen Praktiken, die seit einiger Zeit in den globalen digitalen Kommunikationsnetzen und den von diesen geprägten Alltagskulturen zu beobachten sind. Als einer der Schwerpunkte dieses Buches resultiert daraus eine Befragung und Konzeption der Ästhetischen Bildung als Raum für machtkritische Reflexionen, alternativen Wissenspraktiken und Epistemologien, die es vermögen, das klassische eurozentrische Bildungsideal zu revidieren.



Davon ausgehend haben wir 2015 am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* in Kooperation mit dem *Institut für Medienkultur und Theater* der Universität zu Köln ein Hochschulentwicklungsprojekt mit gleichnamigem Titel – *Arts Education in Transition*, kurz AEiT – initiiert, um die Schnittfelder des Studiums mit Wissenschaft und Forschung, mit der Institution Schule und mit den pro-

fessionellen Kunst- und Kultureinrichtungen in der Kölner Region zu adressieren. Vor dem Hintergrund der sich durch Globalisierung und Digitalisation wandelnden Rahmenbedingungen von Welt sollte es darum gehen, diese Schnittfelder produktiv miteinander zu vernetzen.

Das Ziel des Projekts war die Professionalisierung des Studiums im Hinblick auf die Zukunft der Ästhetischen Bildung an einer *Schule von morgen* – einer Schule, die entlang der medienkulturellen Wandlungsprozesse gewachsen ist und ihr eigenes Selbstverständnis sicher in einer postmigrantischen Gesellschaft verortet hat. Während der zweijährigen Projektlaufzeit haben wir in Zusammenarbeit mit einer Vielzahl an Akteur*innen aus der freien Kunst- und Kulturszene und aus dem schulischen Kontext in Seminaren, Workshops, Symposien, Spring Schools und Exkursionen mit unterschiedlichen Formen, Themen, Praktiken und Selbstverständnissen einer Ästhetischen Bildung experimentiert, die mit der Alltagskultur des fortgeschrittenen 21. Jahrhunderts auf Augenhöhe steht. Dabei ist ein ganzes Bündel grundlegender Fragen entstanden, die in den folgenden Kapiteln dieses Buchs thematisiert werden: Was sind die Themen zeitgemäßer Ästhetischer Bildung? Wie artikulieren sich ästhetische Praktiken, Formen, Inhalte im Kontext aktueller Medienkultur? Wo und wie findet Ästhetische Bildung im fortgeschrittenen 21. Jahrhundert statt? Wo und wie wird der Wandel der Medienkultur der Adressat*innen/der Künstler*innen (als Problem/Herausforderung/Chance) sichtbar? Was können Schule und Hochschule von den performativen Künsten, von den freien Kunst- und Kultureinrichtungen lernen? Welche (Lehr-/Lern-)Settings befördern die Verschränkung von zeitgenössischer künstlerischer Praxis, Theoriebildung und Vermittlungsperspektiven? Welche Rolle spielen Inter-/Transdisziplinarität – und welche Rolle Fachlichkeit und Expertise? Welche Bedeutung haben inter-/trans- und hyperkulturelle Realitäten im Kontext dieser Form von *Kultureller Bildung*? Welchen Beitrag kann Ästhetische Bildung – insbesondere im Kontext diskriminierungskritischer Perspektiven – zu der Frage leisten, in welcher/n Gesellschaft/en wir leben wollen? Wie kann Ästhetische Bildung in einer zunehmend globalisierten und kapitalisierten Welt ein ideologie- und hegemoniekritisches Mittel sein, die Widersprüchlichkeiten der Welt zu thematisieren? Wie funktioniert Ästhetische Forschung im Global Contemporary? Welche Rolle spielen partizipative Intelligenz und kollektive Kreativität? Was wäre eine Post Internet Arts Education, eine Ästhetische Bildung, nachdem das Internet etwas Besonderes, Erwähnenswertes war? Was sind die Wirklichkeiten Ästhetischer Bildung in den Schulen und Hochschulen des 21. Jahrhunderts? Was ihre Möglichkeiten?

Aus diesem gewaltigen Fragenkomplex kristallisierten sich über die Projektlaufzeit fünf thematische Schwerpunkte des Projekts heraus, die dieses Buch gliedern. Die fünf Kapitel sind damit angelehnt an die thematischen Schwerpunkte, die Lehrende und Studierende des *Instituts für Kunst & Kunsttheorie* und des *Instituts für Medienkultur und Theater* – gemeinsam mit externen Künstler*innen, Theoretiker*innen, Pädagog*innen und Kulturschaffenden verschiedener künstlerischer und wissenschaftlicher Disziplinen – im Rahmen des Projekts bearbeitet haben:

1. Das erste Kapitel *Ästhetische Bildung – Oder: Von der Liebe* geht vom Themenschwerpunkt der Lehre im Sommersemester 2016 aus: *LIEBE2016*. Es beschäftigt sich mit dem Grundverständnis von Pädagogik in Bezug auf die Kunst in dem weiten Spannungsfeld zwischen zwei gegensätzlichen Polen: Den einen Pol markiert Juuso Tervo, indem er kunstnahe Ästhetische Bildung als eine „Politik der Liebe“ zu denken versucht, die die*den*das Andere*n (Subjekt, Schüler*in, Künstler*in) als Fremde*n*s ernst nimmt und deshalb/dennoch begehrt. Den anderen Pol markiert Karl-Josef Pazzini, indem er uns die im *post PISA*-Bildungssystem vielfältig zu beobachtende Tendenz zu einer sozial- und medientechnologisch hochgezüchteten „ängstlich bürokratischen Didaktik der Individualisierung“ in Zeiten von Selbstoptimierung und ubiquitärer Pornographie – als eventuell nicht nur zeitlicher, sondern auch kausaler Korrelation – vor Augen führt.
2. Mit *home/migration* war der thematische Fokus der Lehre des Wintersemesters 2016/17 bezeichnet. Daran angelehnt beschäftigt sich das zweite Kapitel mit den Blickverschiebungen und Anforderungen innerhalb und für die Ästhetische Bildung in einer durch Migrationsprozesse veränderten Gesellschaft. Davon ist die Fachdisziplin im Kern betroffen: Wie funktioniert eine inter-, trans- oder hyperkulturelle Kulturelle Bildung im Kontext einer postmigrantischen Realität? Wie können Zugehörigkeitsordnungen und ihre Wirkungen in Institutionen, Diskursen und Vermittlungsprozessen Ästhetischer Bildung enttarnt und neu verhandelt werden? Und wie sieht, betrachtet man die Fachgeschichte, eine diskriminierungskritische Praxis, wie eine ‚Dekolonisierung‘ der Ästhetischen Bildung aus?

3. Der historische Kontext der ‚Grand Tour‘ wurde – vorbereitet durch das vorherige Semesterthema – im Kunstsommer 2017 mit seinen vielen Großausstellungen in den Zusammenhang der kulturellen Globalisierung des 21. Jahrhunderts und der durch Migrationsprozesse veränderten Gesellschaft(en) gestellt. Im Kapitel *Grand Tour 2017 – The Global Contemporary* geht es um das veränderte Selbstverständnis der Kunst in ihrem professionellen Diskurs nach dem *Curatorial Turn* und die daraus folgenden Bildungspotentiale.
4. Das Kapitel *Post Internet Arts Education* setzt sich mit der Tatsache auseinander, dass die Digital Natives als Schüler*innen, Studierende und seit kurzem auch als Lehrer*innen und professionelle Künstler*innen sowie Wissenschaftler*innen in den Schulen, Universitäten und Kunsthochschulen angekommen sind. Die Kunst, die sie dort produzieren, rezipieren und in die Kontexte von Bildung stellen, ist nicht notwendigerweise ‚digital‘, sondern in einer Art „Internet State of Mind“ (Carson Chan) über das Neue des Digitalen hinausgedacht (und gemacht). Was könnte das heißen für eine demgemäße Kunstpädagogik und Ästhetische Bildung?
5. Das letzte Kapitel beschäftigt sich mit dem Verhältnis Ästhetischer Bildung zu Wissenschaft und professioneller Forschung. Unter dem programmatischen Titel *Kunst als epistemische Praxis* wird u.a. anhand konkreter Beispiele aus dem Forschungskolleg *lab* für Studierende diskutiert, wie *art based research* neben explizit wissenschaftlichen Formen der Erkenntnisproduktion als *Forschendes Lernen* produktiv werden und – als eine den gegenwärtigen kulturellen Umweltbedingungen angemessene Form der Produktion, Anwendung und Kommunikation von Wissen – eventuell sogar in besonderem Maß als *zeitgemäß* gelten kann.

Ästhetische Bildung – Oder: Von der Liebe

LIEBE2016. Wie verändern sich unsere Liebesfähigkeit und die Konfigurationen von Liebe im Zeitalter der Globalisierung und Digitalisierung? Lieben Digital Natives anders als Digital Immigrants? Welche Körper-, Geschlechter- und Sexualitätsbilder kursieren? Was hat Liebe mit Pornografie oder Prostitution zu tun? Wie ist das Verhältnis von Liebe und Kunst? Wie klingt Liebe? Welche Farbe hat Liebe? Ist Liebe ein Gefühl? Können wir Liebe sublimieren? Wenn ja, wie?

Angelehnt an Giorgio Agamben und Alain Badiou eröffnet **Juuso Tervo** das Kapitel und stellt uns Liebe vor als eine Form der Intimität, die uns in ein Verhältnis der unendlichen Nähe und zugleich Distanz zu uns selbst und dem, was wir lieben, setzt. Indem er probenhalber Liebe und Bildung gleichsetzt und die Geschichte und Philosophie der Bildung durch die Brille von Liebesliedern liest, fragt er, inwiefern sich das, was er die „Politik der Kunstpädagogik“ nennt, als ein Akt der Liebe verstehen lässt. Tervos Text kann entsprechend wie ein Motto für dieses Kapitel gelesen werden. Er plädiert für ein Verständnis von Liebe/Bildung jenseits der gängigen Narrative von Vollendung und Vollständigkeit und abseits jeglicher Determinierung, um die „Politik der Kunstpädagogik“ radikal offen zu halten: *Intimacy with a Stranger: Kunst, Bildung und die (mögliche) Politik der Liebe*.

Um eben diese Determinierungen geht es, wenn auch nicht explizit sichtbar, auch **Karl-Josef Pazzini**. In seinem Beitrag *Pornographie als Struktur* erläutert er, warum es lohnt, sich direkt oder indirekt mit der Pornographie als einem erziehungswissenschaftlichen Forschungsthema zu befassen. Bei der Übersetzung kann die Kunst mit Strukturen, Methoden und Mitteln helfen. Pazzini zeigt uns Pornographie als Folge und in gewisser Weise auch als Erfolg einer ängstlich bürokratischen Didaktik der Individualisierung, die mittels sehr übersichtlicher Narrative auf Leistungsfähigkeit, Effektivität, Zielführung, Zeitnähe des Erfolgs und Evaluation getrimmt ist.

Zurückgehend auf ihr Seminar mit Studierenden im Rahmen des AEiT-Projekts untersucht auch **Christiane König** in ihrem Beitrag *Sex sells! Sexualität und Nacktheit im Feld der visuellen Kultur um 1900* den Konnex von ‚Liebe‘ und ‚Selbstoptimierung‘ unter medienkulturhistorischen Gesichtspunkten. König identifiziert die enge Verbindung medientechnologischer Anordnungen, gesellschaftsbildender epistemologischer Prinzipien und (sexueller) Identität zunächst am historischen Gegenstand der visuellen Alltagskultur zum fin-de-siècle. Aus dieser Blickrichtung befragt sie das konstitutive Gefüge von Affekt, Begehren und Liebe in der

Figur des Selbst im 21. Jahrhundert – in Zeiten, in denen Beziehungen libidinöser Art mit Smartphones geführt und Liebesgefühle über Dating-Apps geweckt werden.

Die große Frage *Was ist Liebe?* stellte sich **Jannick Schulz** erstmals im Rahmen der Springschool *how to love?*. Inspiriert durch die Vielzahl an Blickwinkeln und Zugängen, die er dort kennengelernt hat, entwickelt er eine literarische sowie künstlerische Reflexion über das Wesen der Liebe, das sich ihm als ein vielstimmiges, sozial wie kulturell divers geformtes Grundrauschen darstellt, das überfordert, sich nicht in Wort fassen lässt, einer ganz persönlichen Filterung bedarf, um für den Bruchteil eines Moments eingefangen werden zu können: *Was ist Liebe? Ein Erfahrungsbericht.*

Daniel Schüßler reaktiviert in *What is ARTUCATION?* den Begriff der Begegnung als pädagogisches Leitprinzip einer Arts Education in Transition und stellt zwei Möglichkeiten vor, das Prinzip inhaltlich und methodisch in eine performative Unterrichtspraxis zu überführen. Begegnung als Lehrprinzip bedeutet für Schüssler sich Zeit nehmen, das Andere im Blick haben, Teilhaben und Widersprüche anerkennen – Leitsätze einer Ästhetischen Bildung, die in einem auf Verwertbarkeit und Geschwindigkeit ausgerichteten Bildungssystem eine progressive Sprengkraft entfalten könnten.

Aus der Perspektive der Lehrbeauftragten schreibt **Reut Shemesh** in *You Cannot make Mistakes, it's Art!* über die besondere Aufgabe, Studierende in der eigenen künstlerischen Praxis (Tanz und Choreographie) zu unterrichten. Im Verlauf ihrer Lehrtätigkeit, die am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* mit der AEiT-Springschool *how to love?* begann, entwickelte Shemesh eine Methode, die Tanz nicht als Fähigkeit, sondern als ein körperliches Wahrnehmen von und Experimentieren mit den subtilen Verbindungen („invisible wires“) zwischen Körpern, Dingen, Raum und Zeit vermittelt, welche durch Praktiken des Zuhörens, Improvisierens und Choreographierens in eine individuelle künstlerische Sprache übersetzt werden können. Über das Spannungsverhältnis von künstlerischer und pädagogischer Praxis – und über die Kunstpädagogik als ein beharrliches Stretching am *Muskel des Dazwischenseins* – schreibt **Natascha Albert**. Bezugnehmend auf ihre Erfahrungen als Theaterpädagogin spricht sie sich für eine Wiederaaneignung von Pädagogik als „Ermöglichungskunst“ und ein enthierarchisiertes, auf gegenseitiger Anerkennung beruhendes Sowohl-als-auch von Kunst und Pädagogik aus.

Einfach mal die Klappe zu halten ist für **Salih Shagasi** weit mehr als eine psychologische Methode, wie sie in *Zuhören als pädagogische Haltung* deutlich macht. Als Lehrperson zuzuhören, sich nicht über Schüler*innen oder Student*innen zu stellen, sondern vielmehr diese als Expert*innen ihres eigenen Alltags ernst zu nehmen, müsste als pädagogische Form stärker Einzug in den Unterricht sowie in künstlerische Praxen halten. Dass sich dabei Kunst und Pädagogik gegenseitig befruchten, scheint naheliegend – sollte aber der Autorin zufolge stärker praktiziert werden.

Auch **Birte Solinski** plädiert – in Form eines Gedankenexperiments – für mehr Ästhetische Erziehung und Bildung in Schule. Ganz im Sinne von Juuso Tervos Forderung des radikalen Offenhaltens der „Politik der Kunstpädagogik“ abseits jeglicher Determinierung, sieht Solinski die Chance, ohne Curriculum und Lehrplan agieren zu können und mit dem Etablieren des Lernbereichs in den Schulen Raum für die Bildung von Persönlichkeit zu schaffen: Was wäre, wenn die Ästhetische Erziehung längst Einzug gehalten hätte in den Schulen? Wenn sich zwischen den voneinander abgetrennten Schulfächern überall das Ästhetische befände und auf seinen Auftritt wartete? *Vom Undercover-Dasein auf das Cover der Bildungspolitik: Ein Plädoyer für Ästhetische Erziehung und Bildung in Schule.*

Das Kapitel abschließend fokussieren **Jane Eschment** und **Gesa Kriebler** in ihrem Beitrag *Networking Arts Education* den Bedeutungszuwachs des Community-Buildings für die Lehrer*innenbildung im 21. Jahrhundert – und plädieren für ein entsprechend transformiertes Selbstverständnis der Bildungsinstitutionen und ihrer Akteur*innen. In ihrer universitären Lehre implementieren sie Formate und Praktiken, die, im Rückbezug auf Juuso Tervo, mit dem wir das Kapitel eröffneten, als Formen einer „Politik der Liebe“ begriffen werden können: nämlich solche, die die individuellen (institutionellen) Grenzen überschreiten und auf Begegnung und kollaborative Wissensproduktion aus sind.

home/migration – Decolonizing Arts Education

Die Polis ist global geworden. In einer von kultureller Globalisierung und vernetzter Digitalisation geprägten Welt migrieren nicht nur Menschen, auch Medien, Kulturgüter und -techniken zirkulieren. In den durch Migrationsprozesse veränderten Gesellschaften entstehen hybride Lebensformen und Kulturen, die nationalstaatliche Ordnungen und darauf rekurrierende Identitätskonzepte in Frage stellen. Auch für die Künste und die Kunstpädagogik ergeben sich auf der Folie der Migrationsgesellschaft neue Anforderungen, aber auch neue Chancen, die die Fachdisziplinen insgesamt und im Kern betreffen. Wie verändert sich das Verhältnis von Ich und Welt auf der Basis postmigrantischer Realitäten? Welche Potentiale für Transformationsprozesse von Selbst und Weltverhältnissen ergeben sich für eine inter-, trans- oder gar hyperkulturelle Kunstpädagogik? Welche Narrative, Repräsentationen, Raumkonfigurationen oder Konzepte von *Heimat* und *Zuhause* dominieren? Welche gilt es wie zu beschreiben, zu kritisieren, gegen den Strich zu bürsten? Wie müssen die Institutionen kultureller Bildung sich selbst und ihre Ursprünge in eurozentrischen und kolonialen Denktraditionen reflektieren? Ausgehend von diesen Fragen wurde das Semesterthema *home/migration* für die Lehre im Wintersemester 2016/17 gesetzt.

Zu dessen Abschluss und Übergang ins nächste Semester fand im April 2017 ein Symposium unter dem Titel *Decolonizing Arts Education* statt, das den Globalen Süden als Ausgangstopos für eine zukünftige ‚Weltmentalität‘ denkt und Fragen einer kritischen Migrationsforschung mit Praktiken einer ebenso kritischen Kunstpädagogik und -vermittlung diskutiert. **Carmen Mörsch** streicht den Titel ihres Beitrags durch: *Decolonizing Arts Education*. Kunstpädagogik zu dekolonisieren hieße, alles zu verändern: Die Lektürelisten, die historischen Narrative, die Kunstbeispiele, die an sie gestellten Fragen, die Kriterien zur Beurteilung der gestalterischen Praxis, die Zusammensetzung der Lehrenden an den Hochschulen und zukünftigen Schulen, die Zeitlichkeiten usw. Einerseits ist das nur schwer möglich, andererseits bildet genau das den Horizont für Mörschs Arbeit. Im kontinuierlichen Austausch mit Kolleg*innen entwickelt sie ein Curriculum und didaktische Materialien für eine *diskriminierungskritische Aus- und Weiterbildung an der Schnittstelle von Bildung und Künsten*. Dabei zeigt sich, dass die Besonderheit eines diskriminierungskritischen Curriculums darin liegt, dass es solch eine kritische Haltung auch auf sich selbst anwenden muss und die *eigene* gesellschaftliche Gegenwart als Resultat kolonialer Unterdrückungsverhältnisse sowie als von diesen weiterhin durchdrungen versteht – konkret also zum Beispiel anerkennt, dass „Deutschland eine Migrationsgesellschaft und von strukturellem Rassismus geprägt ist.“ **George Demir** und **Tim Wolfgarten** schließen an diesen Punkt an. Anhand zweier künstlerischer Arbeiten beleuchten sie die sozial konstruierten Unterscheidungen von Identitäten in der postmigrantischen Wirklichkeit. Vor dem Hintergrund der Beobachtung eines Rückschritts hinsichtlich der Selbstverständlichkeit von Grundlagen einer migrationsgesellschaftlichen Erziehungswissenschaft, die ebenfalls in benachbarte Fächer sowie Disziplinen – auch und gerade in die Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik – ausstrahlen sollte, wenn migrationsbezogene Aspekte fokussiert werden, plädieren die Autoren mit ihrem programmatischen Beitrag für eine fortbestehende Politisierung der *Differenzkategorie Migration*.

Auch **Ayşe Güleç** thematisiert Muster struktureller Rassismen im Alltag und in Institutionen – hier am konkreten Beispiel der Morde durch den NSU-Komplex, die Gegenstand der auf der *documenta 14* in Kassel ausgestellten Arbeit *The Society Friends of Halit* waren. Der Beitrag *Vermittlung von Realitäten* befragt Strategien wie das *Silencing* (das Leiser-Stellen) der von Rassismus betroffenen Menschen und setzt diesen, ausgehend vom migrantisch situierten Wissen, eine solidarische Wissensproduktion entgegen, die sie mit den Erfahrungen der ‚Chorist*innen‘ der *documenta14* in der kunstvermittelnden Praxis zusammenliest.

Vor dem Hintergrund einer ästhetisch-musealen Tradition der Differenzzerzeugung zwischen natio-ethno-kulturell kodiertem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘, die das ‚Wir‘ aufwertet und die Verfügung über ‚Anderer‘ legitimiert, plädieren **Monica van der Haagen-Wulf** und **Paul Mecheril** für eine rassismuskritisch informierte ästhetisch-kulturelle Bildung. Diese soll es Lernenden ermöglichen, durch das Gestalten symbolischer Formen sich selbst in solchen Zugehörigkeitsordnungen nicht nur kennenzulernen, sondern auch aus- und anzuprobieren, zu verändern und zu verwerfen – und sich zu den eigenen Wahrnehmungsschemata in ein (sinnliches) Verhältnis zu setzen: *Kritik der ästhetischen Erfahrung des Wir*.

In Form einer Lecture Performance haben **Stefanie Busch** und **Ella Tetrault** sich und ihre Studierenden unter der Überschrift *Widerlegen – Widersetzen – Widerstehen* mit der *Situation der Sint*ezze und Rom*nja in Europa und in Deutschland* auseinandergesetzt. Zur Erforschung und Entwicklung politischen Wissens werde hierbei Beschreibungen von performativen Bewegungsabläufen mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von *Amnesty International* und einem Gedicht von Jovan Nikolić verbunden.

Das Kapitel abschließend beschreibt **Eva Busch** in ihrem Beitrag *Wenn die Dinge nicht mehr verfügbar sind* das Gefühl des Nicht-Verstehens bei der Betrachtung der Installation *Another Letter to the Reader* des Künstlers Walids Raads auf der Istanbul Biennale 2015. Im Gegensatz zu sonst gängigen Praxen globaler Großausstellungen wird hier dem*der Rezipient*in nicht das Gefühl vermittelt, in einem vermeintlichen Zentrum des Wissens zu stehen. Vielmehr ermöglicht die Gleichzeitigkeit differenter Erfahrungen, Erinnerungen und Wirklichkeiten während der Betrachtung der Arbeit ein produktives *Verlernen* eurozentrischer Selbstbilder und kolonialer Denktraditionen.

Grand Tour 2017 – The Global Contemporary

Im Sommer 2017 geschah in der Kunst so etwas wie eine kosmische Konjunktion. Während des Sommersemesters fanden gleichzeitig vier große Ausstellungen der Gegenwartskunst statt, die sich aufgrund unterschiedlicher Zyklen nur sehr selten innerhalb eines Jahres überschneiden: Die *documenta 14* (sowohl am traditionellen Standort Kassel als auch in Athen), die *Biennale di Venezia*, die *Art Basel* und die *Skulptur Projekte Münster*. Für die Studierenden des *Instituts für Kunst & Kunsttheorie* ergab sich dadurch eine im Rahmen des (in der Regel ca. 5-jährigen) Studiums einmalige Gelegenheit, an diesem besonderen Ereignis der Gegenwartskunst teilzuhaben. In der Lehre nahmen wir im Sommer 2017 schwerpunktmäßig diese Ausstellungen in den Blick und führten entsprechende Exkursionen durch. Das Semesterthema lautete: *Grand Tour 2017*.

Das Semesterthema schloss damit an das vorherige *home/migration* an. Denn als ‚Grand Tour‘ wurden seit der Renaissance Reisen der Söhne (sic!) des europäischen Adels, später auch des gehobenen Bürgertums durch Mitteleuropa, Italien, Spanien und auch ins ‚Heilige Land‘ bezeichnet. Dieser historische Hintergrund wurde im Sommersemester 2017 in den Kontext der kulturellen Globalisierung des 21. Jahrhunderts gestellt und die klassische Bildungsreise demontiert. Dabei erfährt die bildungsbürgerliche Reise eine längst überfällige Verkehrung, indem sie den Blick des vermeintlich ‚Fremden‘, der zurückblickt, in den Fokus nimmt. Denn: Im 21. Jahrhundert machen sich weltweit viele Menschen aus dem sogenannten ‚globalen Süden‘ auf den Weg, um ein besseres Leben zu finden und bilden – jenseits von essentialistischen Kulturzuschreibungen – eine Gesellschaft der Vielen. Das meint eine Gesellschaft, die die hegemoniale Ordnung der Welt herausfordert und ‚den Anderen‘ als revolutionäres Subjekt positioniert.

Unter anderem darum ging es konzeptuell bei der größten der zu besuchenden Ausstellungen, der *documenta14*, die – so der Kurator Adam Szymczyk in einem Interview – die „Minderwertigkeit des Südens“ in Frage zu stellen versuchte. Das die *documenta14* begleitende Magazin verwies auf diesen Blickwechsel mit dem Titel *South as a State of Mind*.

Diesen Kontext stellen hier die Beiträge von Johannes M. Hedinger und Michaela Ott aus jeweils unterschiedlicher Perspektive her. Beispielhaft erläutert zunächst **Johannes M. Hedinger** in Form eines Reiseberichts von der *Grand Tour 2017*, die er als Lehrender begleitete, den Kontext der *documenta 14* und ordnet die immer noch größte Ausstellung der Gegenwartskunst, die erstmals in zwei Städten – Kassel und Athen – stattfand, in den globalen politischen und kulturellen Gesamtzusammenhang ein. Das von Finanzkrise und Flüchtlingspolitik gebeutelte Athen ist Sinnbild der anhaltenden ökonomischen Krise Europas und der sich rapide verändernden globalen Situation. Ähnlich wie Kassel 1955 – wo die erste *documenta* als Maßnahme der *Reeducation* zur Entnazifizierung Deutschlands nach dem zweiten Weltkrieg statt hatte – für die Notwendigkeit stand, mit dem Trauma der Zerstörung, das der Nationalsozialismus in Deutschland mit sich gebracht hatte, umzugehen, steht nun Athen für die wirtschaftlichen, politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Dilemmas, mit denen sich Europa und die westliche Welt heute konfrontiert sehen. *Learning from Athens* war das Motto der *documenta 14*. Was gab es zu lernen?

Ästhetische Bildung ist heute mit der wachsenden Einsicht konfrontiert, dass sich ästhetische Erfahrung als primäre Affektion und Wahrnehmung kulturell relativ vollzieht und deshalb auch kulturell relativ gelehrt und angeeignet werden sollte. Darum plädiert **Michaela Ott** für eine *Ästhetische Bildung im Global Contemporary*, d.h. eine ästhetische Bildung, die mehr auf zeitgenössische Entwicklungen auch jenseits der westlichen Welt eingeht, die die vielfältigen Tendenzen zunehmender ästhetischer Hybridisierung von Personen und Kunstpraktiken aufmerksam registrieren und analysieren kann.

Hochschuldidaktisch ging es im Sommer 2017 vor allem darum, die Lehre an den aktuellen, globalen Kunstdiskurs anzubinden und die Themen, Problemstellungen und Phänomene, an denen die Studierenden sich während des Studiums bilden sollen, in den

Horizont und Kontext einer multidimensional vernetzten Weltgesellschaft zu stellen. Dementsprechend beschreibt **Eva Hegge** anhand ihrer eigenen künstlerischen Arbeit, die im Rahmen der *Grand Tour 2017* entstanden ist, wie das *Do it Yourself*-Setting der Lehrveranstaltungen von Johannes Hedinger und Torsten Meyer als Methode, sich einer großen internationalen Ausstellung nicht nur durch Betrachtung, sondern auch mittels eigener künstlerischer Praxis zu nähern, funktioniert. Die eigenen künstlerischen Reaktionen werden dabei zum *Gradmesser ästhetischer Erfahrungen*, die so beispielsweise auch in schulischen Lehr-Lernkontexten produktiv werden können, weil sie den alltäglichen Horizont und Erwartungsrahmen verlassen und bildende Erfahrungen in besonderer Weise ermöglichen.

Über die suchende, zeitweilig in Desorientierung verharrende, relationale Rezeption zeitgenössischer künstlerischer Großausstellungen schreibt **Julia Funke** unter dem Titel *Gleichzeitigkeiten* aus der Perspektive ihres Besuchs der Kasseler *documenta 14* während der *Grand Tour 2017*. Nicht als Betrachterin vor einem Kunstwerk erlebt sie sich dort, sondern inmitten einer Gleichzeitigkeit von historischen Narrativen, Theorien, sozialen Kontexten und gesellschaftlichen Zugängen, die nicht-linear zu lesen sind und, unter Mitverhandlung des eigenen Standpunkts in Beziehung gesetzt, eine andere Form von ästhetischer Erfahrung provozieren.

Was ist *Performance*? **Raphael Di Canio** wagt den Versuch einer *Bestandsaufnahme*. Ausgehend von Anne Imhofs *Faust*, die ihm im Kunstsommer 2017 als eine der meistbeachteten Arbeiten der Biennale Venezia begegnet ist, untersucht er die Charakteristika, Motive und pädagogischen Potenziale von Performancekunst als einem vielschichtigen und schwer zu greifenden Phänomen, von ihren machtkritischen Anfängen in den 1960er Jahren bis in unsere Gegenwart, wo sich die Performance in „erschreckender“ Ähnlichkeit mit dem Eventcharakter des neoliberalen Weltsystems wiederfindet.

Anlässlich ihrer Mitarbeit an der Ausstellung *Sublima17*, die die vergangenen beiden Semesterthemen – *home/migration* und *Grand Tour 2017* – aufgriff, fragt **Nada Schroer** in ihrem Beitrag *Curating (in) the classroom*, ob unter bestimmter Perspektive Kuratieren als eine Form von *Arts Education in Transition* verstanden werden kann. Mit Blick auf aktuelle kultur- und bildungswissenschaftliche Diskurse nähert sie sich ausgehend von verschiedenen Experimenten mit kuratorischen Praktiken im Rahmen der kunstpädagogischen Lehre am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* der Frage an, welcher Begriff von *Kuratieren* sich im Sinne einer *Arts Education in Transition* und im Hinblick auf den von Torsten Meyer eingebrachten „Curatorial Turn in der Kunstpädagogik“ (2015) an verschiedenen Lernorten (Schule, Universität, Kulturelle Bildung) als produktiv erweisen könnte

Ähnlich plädiert **Jakob Sponholz** in seinem Beitrag *Ausstellen und ausgestellt werden für eine selbstverständliche Ausstellungskultur in der Kunstpädagogik*. Er stellt die unterschiedlichen Ausstellungsprojekte vor, die in den vergangenen drei Jahren am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* realisiert wurden und führt an ihrem Beispiel aus, welche wertvollen Erfahrungen, Fertigkeiten und Selbstverständnisse Studierende der Kunstpädagogik durch die künstlerische und/oder kuratorische Mitgestaltung von Ausstellungen als ästhetische Lernorte für ihre spätere Profession erwerben können.

Paul Barsch leitet mit seinem Text *Online-Ausstellung. Kurator*innen als Regisseur*innen* über ins nächste Kapitel, indem er sich mit den sich rasant verändernden digitalen Zirkulationsmechanismen in der professionellen Kunstszene und der sich damit einhergehenden wandelnden Rezeptionskultur beschäftigt. Die online gezeigten Bilder zirkulieren direkt, werden allerdings zuweilen aus ihrem Ausstellungshabitat oder ihrer Narrationsstruktur gerissen und damit wieder zu bloßen losgelösten Dokumenten, ohne Einbindung in ein kuratorisches Gesamtkonzept.

Post-Internet Arts Education

Die aktuellen, digital vernetzten Medien produzieren eine vollkommen neue kulturelle und soziale Umwelt, in der zurzeit eine Generation von Menschen heranwächst, für die das Internet schon immer da war. Man könnte sie mit einer schon länger zirkulierenden, nun aber in zweiter Generation alltagskulturell wirklich relevant gewordenen Metapher *Digital Natives* nennen. Die erste Generation dieser Eingeborenen der Digitalkulturen ist in den Kunsthochschulen, Universitäten und in den Lehrerzimmern der Schulen angekommen. Sie verbindet zwar kein erkennbarer (z.B. künstlerischer) Stil, wohl aber eine gemeinsame Haltung, die in Anlehnung an Lyotards „Postmodern Condition“ (1979) nun als *Postdigital Condition* gefasst werden kann: Sie leben mit großer Selbstverständlichkeit eine auf den durch digitale Medien induzierten sozialen, politischen, technologischen und

wirtschaftlichen Veränderungen fußende Normalität, ohne die Gründe dieser Bedingungen als solche noch zu thematisieren, sind also quasi über das „Neue“ und „Besondere“ des Digitalen *hinaus*. Das hat eine in vielen Aspekten postironische Haltung gegenüber fachlichen Traditionen und Selbstverständlichkeiten zur Folge, die zu vielerlei Missverständnissen – u.a. auch im Zusammenhang von Kunst und Bildung – führen kann.

Was bedeutet dieser „Internet State of Mind“ (Carson Chan) für die Kunst und wie sie inszeniert und rezipiert wird, für Bildung im Kontext der Künste, für Ästhetische Bildung in der nächsten Generation? Während des Verlaufs des Projekts *Arts Education in Transition* 2015 bis 2017 hat sich am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* der Universität zu Köln ein Forschungszusammenhang mit Namen *Post-Internet Arts Education* entwickelt, der diesen Fragen nachgeht. **Kristin Klein, Gila Kolb, Torsten Meyer, Konstanze Schütze** und **Manuel Zahn** geben in ihrem einführenden Beitrag einen Überblick über den Stand der Forschung und die daraus entstehenden Perspektiven für eine Theorie und Praxis von Bildung in Auseinandersetzung mit Künsten und Medien im fortgeschrittenen 21. Jahrhundert.

Auch **Juuso Tervo** begreift die Formulierung *Post-Internet* als produktiven Versuch, bestimmte soziale, politische, historische und materielle Bedingung zu charakterisieren, mit der Künstler*innen, Kurator*innen, Pädagog*innen und Kritiker*innen derzeit arbeiten. Mit seinem Beitrag *Education in the Present Tense* schafft er Einstiegspunkte in die Post-Internet-Logik, ihre Konzeptualisierung und ihre Kritik, indem er ihren Ge- und Missbrauch in künstlerischen, pädagogischen und kuratorischen Praktiken untersucht. Für die einen bietet die Post-Internet-Logik eine Sprache, um die komplexen Zusammenhänge zwischen Online und Offline zu artikulieren, während sie für die anderen einen weiteren blasierten Versuch darstellt, die neoliberale Kunstwelt zu begeistern.

Wie Juuso Tervo war auch **Julieta Aranda** als Gastdozentin in das Projekt *Arts Education in Transition* verwickelt. In ihrem Beitrag *The Internet Does Not Exist* behauptet sie, dass das Internet vielleicht einmal existiert hat, aber jetzt ist es nur noch ein *blur*, eine Wolke, ein*e Freund*in, eine Deadline, ein Redirect oder ein 404. Aber das, was wir einst das Internet nannten, hat etwas freigesetzt, wofür wir noch keinen Namen haben – vielleicht, weil es aus der Sprache selbst gemacht ist. Und das hat enorme kulturelle Wandlungsprozesse zur Folge für unser Bewusstsein und unsere kognitive Fähigkeit, ganze Welten aus Widersprüchen in uns aufzunehmen – nicht nur in der Sprache, sondern weit über sie hinaus.

Was bedeutet es vor diesem Hintergrund für die Kunstpädagogik und den Kunstunterricht, wenn wir zum Beispiel von Bilderwelten im Plural ausgehen müssen? Was braucht man in der Kunst und in der Bildung, um unter den gewandelten Bedingungen der Gegenwart auch tatsächlich von emanzipativer, kritischer und radikal gegenwärtiger Bildung sprechen zu können, die auf ein Leben im *Post-Internet* vorbereiten kann? Es bedarf, so **Gila Kolb** und **Konstanze Schütze** in ihrem Beitrag *Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld*, einer interdisziplinären Infrastruktur der Gegenwartsbewältigung mit Know-How zwischen Institutionen, viel Denkzeit und sehr vielen Freund*innen des Neuen auf wirklich allen Ebenen.

Die aktuellen medienkulturellen Wandlungsprozesse transformieren auch die uralte Institution und Kunstform des Theaters. **Kathrin Tiedemann** und **Katja Grawinkel-Claassen** vom *Forum Freies Theater* (FFT) Düsseldorf betrachten in Ihrem Beitrag *Games, Hacks und Pranks* exemplarisch anhand aktueller Produktionen der Kollektive *She She Pop*, *machina eX* und *Pulk Fiktion* sicht- und erfahrbare Veränderungsprozesse in den Performativen Künsten. Sie skizzieren zentrale Verschiebungen in Erzähl- und Erlebnisweisen, in der Zuschauer*innenrolle und ein verkompliziertes Bild-Körper-Verhältnis im *Theater der Digital Natives*.

Unter dem Titel *Branding and Trending*, geht es im Beitrag von **Kristin Klein** um *Post-Internet Art im Kontext aktueller Markenökologien*. In Zeiten von Aufmerksamkeitsknappheit angesichts steigender Informationsdichte spielen massenmediale Verwertungs- und Verbreitungslogiken auch in Bezug auf Produktion und Rezeption von Kunst eine zunehmend große Rolle. Das ist zwar seit Andy Warhol und Jeff Koons kein unbekanntes Phänomen mehr, in der Post-Internet Art werden derzeit jedoch völlig neue Formen etabliert. Dabei unterscheiden sich Post-Internet Artists in ihrer Haltung von ihren Vorgänger*innen aus der Pop Art: Sie sind durch das Internet sozialisiert. Sie kümmern sich kaum noch darum, welche imaginierten oder zugeschriebenen Grenzen – zwischen Kunst und Kommerz, High and Low Culture, on- oder offline – zu sprengen wären. Es geht um das Schwimmen im Mainstream, um ihn durch konkrete künstlerische Aktivitäten und daraus entstehende Infrastrukturen hier und da umzu lenken.

Diese postdigitale Kondition erläutert **Christopher Kulendran Thomas** anhand der Arbeit *New Eelam*. In seinem Beitrag

beschreibt er seine Arbeitsgrundlage als Künstler im Kontext des Post-Internet: *ART & COMMERCE: Ecology Beyond Spectatorship*. Die kulturelle Form, die als ‚Zeitgenössische Kunst‘ bekannt ist, entstand im Fernsehzeitalter. Sie ist speziell bestimmt für das Publikum, für Rezipient*innen, Zuschauer*innen. Die aktuellen Medienplattformen (Google, Facebook etc.) nehmen uns jedoch nicht nur als ihre Zuschauer*innen, sondern als ihr Material für algorithmisch datenverarbeitende Zwecke, die weitgehend unsichtbar bleiben. Um vor diesem Hintergrund die Möglichkeiten der Kunst im Kontext Post-Internet zu verstehen, beginnt Thomas seine Überlegungen in der ca. 200-jährigen Geschichte der emanzipierten Zuschauer*innenschaft der Gegenwartskunst bei Kant und kommt über Duchamp und Timothy Mortons *Hyperobjects* zu künstlerischen Praktiken, bei denen die Zuschauer*innenrolle nur noch eines unter anderen Materialien der Ökologie der Kunst ist. Eine andere Form, ein anderes Verständnis von oder gar eine Alternative zur *Ästhetik* als Regime des Verhältnisses menschlicher Subjekte zu den Objekten der Kunst deutet sich an.

In ihrem mit psychoanalytischer Theorie fundierten Beitrag *Grenzgänge: Bild(ung) und Begegnung im Netzwerkzeitalter* stellt **Julia Florin** Überlegungen über das besondere Potential von Kunstwerken für Bildungsprozesse an, die vornehmlich genau in jene Tabubereiche einbrechen, die sich aus den kollektiven Verdrängungstendenzen einer Gesellschaft ergeben. Die daraus resultierenden Unsicherheiten, die sich in starken Affekten wie Begehren und Aggressionen äußern, lassen sich lösen, wenn in geeigneten Settings wie z.B. im Kunstunterricht Verhandlungs- und Schutzräume geboten werden, in denen die Auseinandersetzung mit den (Ein-)Bildungen der Gegenwart und den Einfällen des Anderen und Fremden (z.B. auch des Zukünftigen) geübt werden kann.

Torsten Meyer blickt in seinem Beitrag *Nach dem Internet* in ungewöhnlicher Form einer Korrespondenz mit einer langjährigen Kollegin aus der Schulpraxis zurück auf die fachliche Auseinandersetzung der Kunstpädagogik (und Bildungstheorie) mit digitalen Geräten, Medien, Netzen und Kulturen in den vergangenen 25 Jahren vor dem Hintergrund der kulturellen Wandlungsprozesse und deren Folgen für Kunst und Pädagogik seit nun 500 Jahren.

Kunst als epistemische Praxis

Wie zeigt sich Kunst als epistemische Praxis? Ließe sie sich auch als ein (Aus-)Handlungsort für eine andere Form des Denkens verstehen? Ist wissenschaftliche Erkenntnisproduktion immer allein Ergebnis selbsttransparenter, objektivierbarer Verfahren? Oder ist sie – wie künstlerische Praxis auch – durch weitere, andere Wissensformen geprägt? Lässt sich unter Berücksichtigung künstlerischer Blickwinkel das Erkenntnismonopol der Wissenschaft vielleicht sogar aufbrechen? Und was bedeutet das für Lehre und Lernen? Mit diesen Fragen befasste sich das Symposium *TRANSVERSAL RESEARCH | .zeigen .wissen .bilden*, das anlässlich der Gründung des Forschungskollegs *AEiT.lab* im Kontext des Projekts *Arts Education in Transition* im Juli 2016 veranstaltet wurde.

Die Studierenden und die lehrenden Teilnehmer*innen sollten sich gemeinsam mit den eingeladenen Expert*innen in die aktuell intensiv geführten Debatten zur ‚Künstlerischen Forschung‘ verwickeln und damit auf ein durchaus nicht unumstrittenes Terrain neuer denkbarer Korrelationen zwischen Kunst und Wissenschaft vorwagen, die sowohl als mögliche Transformation der Künste, als auch als kritische Selbstbefragung der Wissenschaft diskutiert werden. Dabei galt es, gerade auch über die Frage nach aktuellen Bildungsentwürfen an, mit und durch die Künste(n) in den Austausch zu treten und über das Verhältnis von *Bildung* zu einer möglicherweise transversal bzw. quer durch verschiedene Wissensformen und Denkmodi verlaufenden *Forschung* nachzudenken.

Die für den Beitrag von **Constanze Schellow** titelgebende Frage nach der Art und den Begleiterscheinungen einer Institutionalisierung von *Forschung* stellt die in den letzten Jahren immer stärker werdende Anbindung des Tanzes an die Wissenschaft in den Fokus und gibt einen durchaus auch kritischen Überblick, inwieweit die Forschung bereits ein eigenständiger und zentraler Bereich innerhalb der zeitgenössischen Tanzausbildung geworden ist: *Probst du noch oder forschst du schon? Zur Institutionalisierung von ‚research‘ im Rahmen der zeitgenössischen Tanzausbildung*.

Der Bildessay *Die Aura der Reproduktion* von **Anja Dreschke** macht andere Formen der Wissens(re)produktion sichtbar. Durch die Vermittlung mit Bildmaterial wird unmittelbar deutlich, dass nicht nur Texte Wissen speichern und weitergeben können. Die Bilder verweisen auf Reenactments vermeintlich ‚fremder‘ Kulturen und bringen neue Medienpraktiken und mediale Ausformungen hervor, mit denen sich räumlich und zeitlich ferne Welten in neuen Konstellationen zusammenfügen lassen.

Ale Bachlechner arbeitet in ihrem Text *You made me love you – Selbstinszenierung und der direkte Kamerablick* die Potenziale performativer Strategien der Selbstinszenierung für künstlerische und kunstpädagogische Settings heraus. Im Zentrum ihrer Analyse steht der *direkte Kamerablick* – gemeinsam mit der Frage, welche Effekte von Intimität, Authentizität und Fetischisierung erzielt werden können, wenn die „vierte Wand“ durchbrochen und die Kamera direkt adressiert wird. In ihrer Argumentation setzt Bachlechner an den Musikvideos popkultureller Ikonen an und führt die darin befindlichen Strategien mit den Arbeiten zeitgenössischer Künstler*innen sowie kritischen Ansätzen in Gender Studies, Soziologie und Dokumentarfilm zusammen.

Wie kann ein Lehr- und Lernort aussehen, in dem sich die Studierenden möglichst autonom ihre Lerninhalte und -ziele setzen können – und die Lehrenden ebenso wie die anderen Kommiliton*innen davon auch noch profitieren? Frei nach dem Learning by Doing-Prinzip geht **Hannah Neumann** dieser Frage basierend auf ihren Erfahrungen in der (Co-)Organisation des Forschungskollegs *AEiT.lab* nach: *Das Lernen der Anderen. Mit Rancière gedacht*.

Die folgenden Texte zeigen, wie die teilnehmenden Studierenden mit diesem besonderen Lehr-/Lernort umgegangen sind. In einem Dialog lassen **Daniel García González** und **Elsa Weiland** ihr gemeinsames Semester im Forschungskolleg *AEiT.lab* Revue passieren. Aus zwei unterschiedlichen Perspektiven geben sie Beispiele für studentische Forschungsfragen, deren individuelle Entwicklung und die Arbeitsweise im Kolleg: *Das Forschungskolleg als dialogische Schnittstelle*.

Lisa Anetsmann besuchte das Forschungskolleg als Studentin der Medienkulturwissenschaft kurz vor ihrem Masterabschluss. Sie beschreibt, wie sich das Thema ihrer Masterarbeit durch die Gespräche mit den Dozentinnen und anderen Kollegiat*innen von anfänglich vielen Fragen immer weiter konkretisierte und schließlich mittels neu entdeckter Methoden und Blickwinkel völlig anders entfalten konnte, als es ihr im Selbststudium möglich gewesen wäre: *Der Weg zur Masterarbeit: Authentizität im deutschsprachigen Theater*.

Der Text von **Ronja Eickmeier** und **Marie Schwarz** reflektiert eine gemeinsame Arbeit, die sich mit der Suche nach dem Selbst und seiner Verortung in der Welt beschäftigt. Künstlerisch erforschten die beiden mittels Tanz ihr Verhältnis zu sich und der und den Anderen – mit Methoden, die sie während gemeinsamer Workshops im Rahmen des AEiT-Projektes entwickelten und im Forschungskolleg weiter ausarbeiteten: *Ein Metadialog zwischen Ich und Du – im Gespräch mit Welt*.

Wie hilfreich es sein kann, sein Forschungsthema vor einer anderen, fachfremden Zuhöre*innenschaft zu präsentieren, erläutert **Johanna Rafalski** in ihrem Beitrag *Wie sich Macht kleidet. Und das Wo und Wann und vom Wem und Warum*. Neben der Entstehungsgeschichte ihrer Bachelorarbeit erzählt sie dabei zugleich von dem, mitunter holprigen, Anfang des Forschungskollegs.

In seinem Beitrag *Ein magisches Projekt. Zaubererplakate und das AEiT* beschreibt **Tobias Linden** das Forschungsprojekt, das er während seiner Teilnahme am Forschungskolleg entwickelte. In den Plakaten vom Ende des 19. Jahrhunderts spiegeln sich einige Entwicklungen und Strömungen der Zeit wider: Das Aufkommen neuer Techniken, die Anziehungskraft des vermeintlich Fremden, der Okkultismus aber auch das Festhalten an traditionellen Rollenbildern.

–

In Anerkennung der argumentativen Wirksamkeit von Bildern hat **Julia Dick** eine Bildstrecke für den vorliegenden Band konzipiert, die verschiedene weitere Projekte künstlerischer Forschung von Studierenden dokumentiert. Die ausgewählten performativen Arbeiten sind überwiegend im Kontext des Projekts *Arts Education in Transition* entstanden:

Hanna Beuel, **Bernhard Schobel** und **Miriam von Kutzleben** haben die Performance *is there life on mars?* im Rahmen des Seminars *how to perform?*, in dessen Verlauf das hier sehr inspirierende Berliner *Performing Arts Festival* besucht wurde, entwickelt.

In Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Theorien über den Begriff der Identität konzipierte **Luca Tüshaus** die Performance *to be*. Sie entstand im Verlauf des Bachelorstudiums im Studiengang Intermedia als künstlerische Prüfungsleistung. Die Performance wurde u.a. im Rahmen der Ausstellung *Sublima17* im Kontext von *Arts Education in Transition* aufgeführt.

Jeanne van Eeden gibt mit der Videoperformance *abraxas* der Erfahrung einen Ausdruck, die einem (z.B. lernenden, forschenden) Menschen widerfährt, sobald er oder sie die eigene begrenzte Welt in seinem*ihrem Kopf aufgeben und hinter sich lassen muss. Die Arbeit entstand während des Bachelorstudiums der Kunstpädagogik im Kontext des Seminars *Liebe zum Selbst* und

wurde im Rahmen der *Sublima17* am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* ausgestellt.

Das Performerinnenduo *Stamina** besteht aus **Judith Niggehoff** und **Saliha Shagasi**. Die erste gemeinsame Performance *Dis/co/Kurs* entstand während des Abschlusses des Masterstudiums der Ästhetischen Erziehung als künstlerischer Teil der gemeinsamen praktisch-wissenschaftlichen Masterarbeit und wurde an der Humanwissenschaftlichen Fakultät 2018 uraufgeführt.

Ronja Eickmeier und **Marie Schwarz** haben eine eigene Forschungsmethode entwickelt, die versucht, an das *Wissen des Körpers* heranzukommen. Das Forschungsprojekt *ICH-DU- WELT.* und die dazugehörige Methode sind in Begleitung des Forschungskollegs *AEiT.lab* entstanden.

Raphael Di Canio und **Dennis Frasek**, ehemalige Studenten der Kunstpädagogik, treten seit mehr als fünf Jahren als *ein-fachzwei* auf. Die Performance *Produkt* wurde 2018 erstmalig gezeigt im Rahmen des 6. *Performancegarten: watch us work it*, einer Initiative von ehemaligen und aktuellen Studierenden des *Instituts für Kunst & Kunsttheorie*.

–

Auch für die Auswahl des Cover-Bildes sind wir **Julia Dick** zu großem Dank verpflichtet. Und ebenso **Jon Rafman**, der das Bild gefunden/kreiert und uns für dieses Buch zur Verfügung gestellt hat.

Es sei außerdem allen Autor*innen ganz herzlich für ihre Mitwirkung gedankt. Insbesondere auch Marie Schwarz für das Lektorat und Carmela Fernández de Castro für den Satz und das Layout.

Auch denen, die nicht explizit im Buch auftauchen, aber zum Teil entscheidend am Projekt *Arts Education in Transition* mitgewirkt haben, sei hier noch einmal herzlich gedankt: Dekan der Humanwissenschaftlichen Fakultät (während der Laufzeit des Projekts) Hans-Joachim Roth, Dekanin (in der Schlussphase des Projekts) Susanne Zank, Fakultätsmanagerin Sabine Domhan, den Kooperationspartner*innen im *Institut für Medienkultur und Theater* sowie im FFT Düsseldorf, in der Akademie der Künste der Welt, im Filmclub 813, den an den Symposien, Springschools und Semesterthemen der Lehre beteiligten Künstler*innen und Wissenschaftler*innen, den Mitgliedern des *Instituts für Kunst & Kunsttheorie*, dem International Office, Cologne Summer Schools, und der Competence Area IV – Cultures and Societies in Transition der Universität zu Köln, der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst Medien Bildung e.V.. Ein besonderer Dank gilt den beteiligten Kolleg*innen im AEiT-Projekt: Julia Rorig, Julia Dick, Saliha Shagasi, Susanne Giershausen und allen teilnehmenden Studierenden. Und nicht zuletzt auch der Leitung der Universität zu Köln für die gute Idee der Ausschreibung von Projektmitteln zur Förderung der *Innovation in der Lehre*, aus denen das Projekt *Arts Education in Transition* 2015 bis 2017 gefördert wurde.

Jane Eschment, Hannah Neumann, Aurora Rodonò, Torsten Meyer

Köln, im Sommer 2019

Nach dem Internet

Von Torsten Meyer

Ausgangspunkte der Entwicklung inklusiver kunstpädagogischer Praktiken

Vor einem Jahrzehnt wurde die Behindertenrechtskonvention [UN-BRK] in Deutschland ratifiziert. Schnell wurde auch von schulisch wie außerschulisch tätigen Pädagog*innen dieses Thema aufgegriffen und das Ziel formuliert, inklusive Bildung verwirklichen zu wollen (u.a. Kultusministerkonferenz 2011). Man kann heute, eine Dekade nach Unterzeichnung der UN-BRK, fra-

gen, warum inklusive pädagogische Praktiken im Allgemeinen und eine inklusive Kunstpädagogik im Besonderen längst nicht verwirklicht sind, denn in diesen Diskurs kann die Kunstpädagogik eine weitgefächerte Expertise einbringen und auf umfangreiche Auseinandersetzungen mit Fragen von Inklusion und Exklusion im Hinblick auf die Zugänglichkeit von Kunst zurückgreifen.

Im Anschluss an die sich aus dem Otto-Selle Konflikt fortentwickelten kunstpädagogischen Ansätze und Konzepte fließen eine ungleichheitskritisch informierte Bildanalyse, die mit der Bildorientierung in Verbindung gebracht werden kann, die Selbstgestaltungsfähigkeit und Positions- und Orientierungsfähigkeit in komplexen gesellschaftlichen Verhältnissen, die mit der künstlerischen Bildung herausgestellt werden, vor allem aber die Orientierung an den Potenzialen des Subjekts und der natürlichen Differenzierung entsprechend der ästhetischen Forschung (zusammenfassend Peez 2012), als wichtige Bildungsvalenzen in die Entwicklung einer inklusiven Kunstpädagogik ein. Neben diesen wichtigen Impulsen werden jedoch die Fragen, wie die Kunstpädagogik auf die Diversität von Kindern und Jugendlichen hin geplant werden kann, in diesen Ansätzen nicht explizit beantwortet. Wohl aber lassen sich die Ansätze auf die Frage zuspitzen, ob Kunst lehrbar ist und somit auf Egalität abzielt oder aber, ob künstlerisches und ästhetisches Handeln nicht curricular vermittelbar und somit einer exklusiven Personengruppe vorbehalten ist.

Parallel zur schulpädagogischen Debatte hat sich im Kontext der heil- und sonderpädagogischen Kunstpädagogik und den kunsttherapeutischen Strömungen eine differenzierte, jedoch gleichermaßen separierte und infolgedessen separierende schulische und außerschulische kunstpädagogische Landschaft entwickelt. Entwickelt wurden zielgruppenspezifische Ansätze und Konzepte, allerdings ist mit ihnen, insbesondere im Bereich der außerschulischen Kunstpädagogik, eine Förderlandschaft entstanden, die sich durch ein Nebeneinander von Maßnahmen, deren Marktgängigkeit sich durch die Qualität sogenannter „Outsider Art“ und „Art brut“ auszeichnet, charakterisiert. Mit den Debatten der Sonder- und Heilpädagogik ebenso wie mit den Beiträgen feministischer und dekonstruktivistischer, inter- und transkultureller Ansätze der Rezeption und Produktion von Kunst kann mittlerweile auf eine fünfzig Jahre währende kunstpädagogische Tradition der Konzeptentwicklung zurückgeblendet werden. Sicher ist, dass mit ihr eine breite Expertise im Hinblick auf eine kunstpädagogische Förderung junger Menschen aufgebaut wurde. Die kunstpädagogischen Entwicklungen prägt, wie aufgezeigt, ein geschichtlich gewachsenes Spannungsfeld: eine Tendenz zur sozialen Öffnung und einer gleichzeitig stattfindenden Hierarchisierung künstlerisch-ästhetischer Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge. Für die kunstpädagogischen Positionen der letzten Jahrzehnte bezeichnend ist, dass sie die Simultanität dieser Entwicklungen zum Ausdruck bringen, denn die Offenheit des Kunstbegriffs ermöglicht eine Verbindung mit unterschiedlichen Konzepten, wie Egalität und Exzellenz (Rebentisch 2015) oder anders gesagt, mit Inklusion und Exklusion. Dennoch steht die Thematik erst seit kurzem auf der Agenda der Kunstpädagogik (Blohm et al. 2017; Brenne 2017a; Engels 2017; Kaiser 2019), weshalb sie vor die Herausforderung gestellt ist, kunstpädagogische Entwicklungen im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion vor dem Hintergrund der eigenen disziplinären Verortung zu reflektieren.

Anknüpfend daran legt dieser Beitrag einen an Teilhabe orientierten Begründungsrahmen zugrunde (dazu im Allgemeinen Sen 2011; bezogen auf die Kunstpädagogik Sindermann 2018), um eine inklusive kunstpädagogische Konzeptentwicklung durch die Formulierung von Leitideen zu spezifizieren. Wenn Teilhabe sich in der Ansprache von Kindern und Jugendlichen durch eine differenzielle und an den Voraussetzungen der Einzelnen orientierten Pädagogik ausrichten soll, dann zentriert sich Teilhabe um die Frage, inwiefern Individuen die Möglichkeiten erfahren, ihre Potenziale zu entfalten (vgl. Seitz et al. 2012: 12). Seinen Ausdruck findet dies in einer potenzialaffinen und differenzversierten Pädagogik (Kaiser 2019). Potenzialaffinität meint, Kinder und Jugendliche gemäß ihrer Interessen und Stärken an den aktuellen Grenzen ihres Könnens herausfordern (Seitz & Scheidt 2012), um ihnen größtmögliche Entwicklungsräume zur Transformation von individuellen Potenzialen in künstlerisch-ästhetische Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge zu ermöglichen. Die Affinität für die künstlerischen Potenziale von Kindern und Jugendlichen versteht sich daher als ein Steigbügel inklusiver Kunstpädagogik. Hingegen verweist der Begriff der Differenzversiertheit auf die transaktionalen Differenzierungsprozesse (Walgenbach 2017) innerhalb einer heterogenen Lerngemeinschaft. Es wird hieran anschließend davon ausgegangen, dass Differenzen unhintergebar sind (vgl. Emmerich & Hormel 2013:153 ff.). Praxeologisch gesehen ist Differenz aber lediglich als eine Momentaufnahme eines fluiden, im Wandel begriffenen und intersektionalen Differenzierungsprozesses zu verstehen. Deshalb erfordert das Konstrukt der Differenz eine reflexive und komplexitätserweiternde Versiertheit für die praktischen Handlungsvollzüge, mit denen Differenzen hinterlegt sind (vgl. Kaiser 2019: 33-34), was sich als zweiter Steigbügel einer inklusiven Kunstpädagogik erweist. In der Kunstpädagogik werden aber eine an den Potenzialen orientierte Sichtweise und eine ungleichheitskritische Versiertheit für die Differenzierungsprozesse innerhalb einer Lerngemeinschaft noch zu selten explizit im Hinblick auf ihre Synergien betrachtet. Damit ist die Ausgangslage inklusiver kunstpädagogischer Entwicklungen angedeutet und es soll nun genauer die Kontur einer inklusiven Kunstpädagogik bestimmt werden.

Skizziert wurde, dass eine inklusive Kunstpädagogik als Weiterentwicklung vorliegender kunstpädagogischer Ansätze verstanden werden kann. Hieran anschließend ist zu fragen, welche Implikationen daraus für die Entwicklung einer inklusiven Kunstpädagogik abgeleitet werden können. Zwar wurde sich bereits vereinzelt kunstpädagogischen und -didaktischen Fragestellungen genähert, jedoch wurde diesbezüglich schon früh ein umfassendes Desiderat verzeichnet (Brenne 2016). Es folgten weitere Veröffentlichungen (bspw. Blohm et al. 2017; Brenne 2017a, b; Engels 2017; Kaiser 2019; Loffredo 2016) und es liegen bereits ausdifferenzierte Konzepte für den Unterricht im Allgemeinen (Engels 2017) und einzelne Lernbereiche im Besonderen (bspw. Bauernschmitt & Sansour, 2017; Schirmer 2015) vor, jedoch fehlen kunstpädagogische Positionen, die sowohl der Kultur des Fachs Kunst als auch den Grundlagen einer inklusiven Didaktik angemessen Rechnung tragen. Daher soll in diesem Beitrag die Explikation einer inklusiven Kunstpädagogik vorangetrieben werden. Darin wird der Kunstpädagogik jedoch ein herausfordernder Prozess der Beantwortung von Anforderungen und Möglichkeiten im Zuge ihrer inklusionsorientierten Umgestaltung zugesprochen: Vor dem Hintergrund der Einsicht, dass sich die Kunstpädagogik „der Herausforderung stellen [muss], *fachliche* Inhalte unter Berücksichtigung *allgemeindidaktischer* und *pädagogischer* Aspekte so zu vermitteln, dass alle Schülerinnen und Schüler einbezogen werden und die komplexe Fachlichkeit erhalten bleibt.“ (Brenne 2017b: 195, Hervorhebung MK), gilt es sie entsprechend auf der Ebene der fachlichen, didaktischen und pädagogischen Einflüsse weiterzuentwickeln. Hierzu werden Prinzipien zur Reflexion und Planung inklusiver kunstpädagogischer Lernsettings erarbeitet, denn ohne solche fachlichen, didaktischen und pädagogischen Verknüpfungen scheint der Anspruch einer inklusiven Kunstpädagogik, die sich potenzialaffin und differenzversiert ausgestaltet, kaum einzuholen sein. Unter dieser Perspektive geht es zum einen um die Suche nach mit diesen Ansprüchen vereinbaren kunstpädagogischen Ansätzen und Konzeptionen und zum anderen um eine kritische Reflexion blinder Flecke in den vorliegenden Zugängen. Im Dialog fachlicher, didaktischer und pädagogischer Perspektiven im Kontext der Weiterentwicklung einer inklusiven kunstpädagogischen Praxis sollen hiervon ausgehend drei Prinzipien herausgearbeitet werden, mit denen ihre Anschlussfähigkeit an vorhandene Ansätze und Konzeptionen aufgezeigt wird.

Anerkennende Beziehungsgestaltung

Spannungsfelder ergeben sich derzeit in den Umsetzungspraktiken der Inklusion, vor allem im Hinblick auf die Entwicklung einer inklusiven kunstunterrichtlichen Praxis, in der sonderschulpädagogische Konzepte additiv zur kunstpädagogischen Unterrichtspraxis eingesetzt werden (bspw. Schirmer 2017) sowie mit Blick auf eine sich in einem Parallelsystem etablierte Faszination für die Kunst von Menschen mit Behinderungen. Vermeintliche Förderbedarfe und Behinderungen stehen hier als scheinbar statische Eigenschaft im Vordergrund der kunstpädagogischen Handlungspraxis. Im Kontext inklusiver Kunstpädagogik geht es hingegen darum, Unterschiedlichkeit nicht als stigmatisierendes Moment herauszustellen, sondern als Quelle für individuelles, wechselseitiges Lernen und Entwicklung (Seitz & Scheidt 2012; Sonntag & Veber 2014). Die künstlerischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge von Heranwachsenden anzuerkennen und die Vielgestaltigkeit der künstlerischen Unterschiedlichkeit zu akzentuieren, ist Teil einer Kultur der Akzeptanz (Prenzel 2013). Dies erfordert eine wertschätzende Haltung gegenüber der (künstlerischen) Individualität (Ameln-Haffke 2014; Kirchner 2014) und die Anerkennung, dass jedes Kind auf seiner Stufe kompetent ist (vgl. Prenzel 2015: 40), anstelle vorgezeichneter Lern- und Entwicklungswege. So konstituiert sich die pädagogische Beziehungsgestaltung im Kontext inklusiver Bildung in besonderer Weise, denn die Affinität für die künstlerischen Potenziale von Kindern und Jugendlichen geht mit dem Anspruch personaler Anerkennung einher.

Damit ist die Beziehungsebene zwischen Kindern und Jugendlichen und Kunstpädagog*innen angesprochen (Reich 2014), die auf Wertschätzung und Anerkennung individueller künstlerisch-ästhetischer Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge aufbaut und Gemeinsamkeit entstehen lässt. Die Entwicklung einer anerkennenden und wertschätzenden Beziehungsgestaltung ist jedoch von vielerlei Faktoren abhängig, u.a. von den Kunstpädagog*innen selbst und ihren handlungsleitenden Orientierungen über Inklusion und den Umgang mit Heterogenität (Kaiser & Brenne 2019). In nicht wenigen Fällen verbindet sich die (kunst-) pädagogische Handlungspraxis mit einer „Sehnsucht nach Homogenität“ (Tillmann 2004), sodass eine Anerkennung der künstlerischen Individualität und Potenzialität von Kindern und Jugendlichen nicht wenig voraussetzungsreich erscheint. Diese erfordert jedoch die Irritation des *modus operandi* und eine reflexive kunstpädagogische Professionalisierung (Brenne & Kaiser 2020). Eine an den individuellen Potenzialen orientierte Kunstpädagogik aber kann einen Beitrag leisten, alle jungen Menschen als Person in ihrer Besonderheit anzuerkennen und damit wichtige Impulse für die Selbstmotivation, die Selbstkompetenz und in der Folge für die Persönlichkeitsentwicklung zu setzen (vgl. Legler 2009: 141). Damit ist ein kunstpädagogischer Perspektivwechsel, weg von bildana-

lytischen und gestalterischen Kompetenzen und Defiziten hin zu den auch unentdeckten künstlerischen Potenzialen und der Einzigartigkeit der künstlerischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge verbunden (vgl. ebd.). Den künstlerischen Ausdruck nicht zu korrigieren, Heranwachsende mit ihrem künstlerischen Ausdruck anzunehmen, gilt Legler (2009) zufolge als eine wichtige Voraussetzung, um Zutrauen in die eigene gestalterische und bildanalytische Leistungsfähigkeit zu entwickeln (vgl. 141).

Individualisierung und Gemeinsamkeit in kunstpädagogischen Prozessen

Hierzu muss auf didaktischer Ebene danach gefragt werden, wie eine inklusive Kunstpädagogik individualisiert und selbst-differenziert (Kullmann, Lütje-Klose & Textor 2014; Seitz 2017) realisiert werden kann, denn neben einer hohen kunstpädagogischen Fachlichkeit, die sich in komplexen Frage- und Aufgabenstellungen äußert (Kaiser 2019), bilden sowohl Gemeinsamkeit *und* Individualisierung gleichermaßen eine Klammer kunstpädagogischer Settings. Individualisiertes und gemeinsames Lernen sind darin Komplemente und können *gleichzeitig* realisiert werden (Scheidt 2017). So gehen künstlerische Lernsettings zugleich von individuellen- als auch gemeinsamen künstlerisch-ästhetischen Interessen und Erfahrungen aus, die sich in unterschiedlicher Weise entsprechend der individuellen künstlerisch-ästhetischen Wege entfalten (Seitz & Scheidt 2012), indem Kinder und Jugendliche einerseits mittels subjektiv bedeutungsvoller Aneignungsprozesse in ihren künstlerischen Interessen und Potenzialen individuell herausgefordert werden und sie andererseits zugleich ko-konstruktive Lernprozesse in und von der Gemeinschaft anregen.

Eine individualisierende Kunstpädagogik konnte sich bereits mit den Ansätzen der künstlerischen (Brenne 2004) und ästhetischen Forschung (Kämpf-Jansen 2001) etablieren. Gemein ist ihnen, dass sie die Diversität der kindlichen Fragestellungen für die Erschließung des Gegenstandes in ihr Zentrum stellen. Künstlerische Lernsettings, die sich an den Fragestellungen von Heranwachsenden orientieren, machen Angebote, die einer von ihnen ausgehenden Differenzierung entsprechen und bringen damit ihre pluralen Potenziale zur Entfaltung. Gerade die Potenzialität der Person ist für die Kunstpädagogik insofern ein genuines Moment (vgl. Krautz 2013: 8).

Der künstlerisch-ästhetisch-forschende Prozess verbindet normatives und deklaratives Wissen mit dem gezielten Aufbau von gestalterischen Handlungsstrategien und bildanalytischen Kompetenzen sowie mit vertiefenden offenen Fragestellungen, die kreative und künstlerische Denk- und Handlungsweisen fordern und fördern, sodass eine Orientierung an den individuellen Potenzialen aller Kinder und Jugendlichen möglich ist. Ausgehend von dieser Perspektive wird die ästhetische Forschung aus einem eigenen pädagogischen Prinzip heraus begründet, nämlich dem der Person und ihrer hier anknüpfenden Diversität (Weigand 2015), deren Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge sich in unterschiedlicher Weise differenzieren (Kämpf-Jansen 2001).

Eine individualisierte Planung, die Räume der Förderung individueller Potenziale eröffnet, kann entsprechend nur gelingen, wenn sich künstlerisch-ästhetische Lernprozesse durch das Erkunden einer selbst gewählten Thematik auszeichnen (vgl. Kämpf-Jansen 2001: 157), die an Talente und Interessen anknüpft. Diese an der Person des Kindes orientierte Vorstellung ist für ein bildungstheoretisch reflektiertes Inklusionsverständnis konstitutiv. Entsprechend erfährt die Projektarbeit einen erhöhten Stellenwert, „da sie [...] einen großen Spielraum für individuelle Wege und Entscheidungen lässt, und Momente der Selbststeuerung sowie der Kooperation enthält.“ (Engels 2017: 20-21). Indem innerhalb der künstlerischen Ausdrucksprozesse mit neuen (künstlerischen) Handlungsweisen experimentiert wird, vergrößern Heranwachsende das Vertrauen in die eigenen Kompetenzen. Innerhalb des explorativen Prozesses entwickelt sich das Bewusstsein über die individuellen Entscheidungsmöglichkeiten, Vorlieben und Abneigungen sowie über die persönlichen (künstlerischen) Stärken (Haeyen 2011), die im Rahmen kunstpädagogischer Settings Raum bekommen.

Individuelle Erkenntnis- und Deutungsmuster werden darin als Bereicherung für die Perspektivenvielfalt in der Gemeinschaft aufgegriffen und kunstpädagogisch eingebunden. Der kommunikative Austausch über künstlerisch-ästhetische Erfahrungs- und Handlungsvollzüge sowie über das ästhetische Produkt ist konstitutives Element. Sowohl auf der inhaltlichen Ebene des künstlerisch-ästhetischen Handlungsvollzugs kommt es zu Auseinandersetzungen mit der eigenen Welt- und Selbstsicht sowie der Anderer als auch in der Interaktion mit anderen. So liefern der künstlerisch-ästhetische Prozess und die Kunstrezeption bereichernde Interaktionsanlässe mit anderen. Daneben findet in der Kunstrezeption die Begegnung mit subjektiven und kollektiven Wahrneh-

mungskontexten statt. Zum einen machen sie Gemeinsamkeiten der ethnokulturellen und sozioökonomisch eingelassenen Wertvorstellungen sichtbar, zum anderen legen sie Divergenzen der kulturellen und historischen Bedingtheit der Heranwachsenden offen und machen ihre Unterschiedlichkeit kommunizierbar (vgl. Heil & Hummerich 2015: 18). Die Erfahrungen von Differenz, Ambiguität und Perspektivübernahme in entsprechenden bildnerischen und interaktiven Aushandlungsprozessen erfahren darin eine konstruktive *und* eine ko-konstruktive Wendung (für die Kunstpädagogik vgl. Bauernschmitt & Sansour 2017: 190-191; für die Schulpädagogik Brüning & Saum 2012; Seitz & Scheidt 2012). Damit ist ein Lernbegriff angesprochen, der die Verschränkung von differenten Wahrnehmungsweisen wie in der Ästhetischen Bildung der Differenz (Maset 2012) als konstitutiv begreift.

Reflexive Auseinandersetzung mit den individuellen und kollektiven Wahrnehmungs- und Deutungsweisen

Selbstdifferenzierte und zugleich ko-konstruktive kunstpädagogische Prozesse lassen sich nicht über zielgruppenbezogene Themenstellungen und Aufgabenniveaus – von pop- bis hochkulturell, von simpel bis komplex – erreichen (bspw. Schirmer 2015). Man kann meinen, dies läge angesichts der nicht nur erlaubten, sondern geradezu erwünschten Individualität künstlerischer Prozesse (Ameln-Haffke 2014) auf der Hand, jedoch erweist sich die Frage nach der Umsetzung selbstdifferenzierter und ko-konstruktiver künstlerisch-ästhetischer Prozesse oder kurz: nach der Verwirklichung von Individualität und Gemeinsamkeit in kunstpädagogischen Settings nicht selten als Leerstelle des professionellen Selbstverständnisses (*Kaiser & Brenne 2019*). Dabei bieten kunstwissenschaftliche Perspektiven zahlreiche Anknüpfungspunkte für eine potenzialaffine und differenzversierte Entwicklung der Kunstpädagogik, welche Heranwachsenden vermitteln, dass sie in kulturellen Konventionen nicht aufgehen müssen, sondern Urheberschaft über ihre künstlerisch-ästhetischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzüge besitzen.

So wird mittels künstlerischer Produktmotivisch ein Verständnis von Vielfalt wiedergegeben, welches kunstgeschichtlich kontextualisiert und als Teil soziokultureller Diversität herausgestellt werden kann. Der Stellenwert kunstgeschichtlicher Reflexion ist in der kritischen Auseinandersetzung mit kulturgeschichtlich vermittelten Werten und Traditionen zu sehen, indem mit Heranwachsenden die Entstehung von Werten und kulturelle Identitätsbildung reflektiert wird (vgl. Hornäk 2006: 106-108). Insbesondere die Reflexion des gesellschaftlichen Umgangs mit Diversität und hegemonialen soziokulturellen und -ökonomischen Machtasymmetrien, die in den Werken der Kunstgeschichte und der Gegenwartskunst zum Ausdruck gebracht werden, können in den Vordergrund gerückt werden. Diese Diversität ermöglicht über differente Deutungsweisen hinausgehend vielfältige Bildzugangsweisen (Kirschenmann & Schulz 1999; Schirmer 2015). Hier ansetzend verbinden sich fachliche Lern- und Entwicklungsprozesse mit „Milieu-, kultur- und geschlechtersensibler Pädagogik“ (Seitz 2011: 51).

Wie darüber hinaus ausgehend von zeitgenössischer Kunst hegemonial legitimierte Subjektpositionen neu verhandelt werden können, beantwortet Heil (2017), wenn sie unter Rückgriff auf Silverman eine Befremdung des Blickregimes einfordert. Befremdungen des Blickregimes fasst sie als „Chance, etwas über unbemerkte, aber wirksame Vorprägungen und strukturelle Effekte des eigenen Blicks auf Kunst wie auf uns selbst und andere in Erfahrung zu bringen und sie vielleicht zu verändern und zu erweitern.“ (210). Insofern ist Befremdung auch als Befragung von Normalitätsvorstellungen in künstlerisch-ästhetischen Wahrnehmungs- und Handlungsvollzügen zu verstehen. Ihren Ausdruck findet eine solche aktuell in den Themen queerer, transkultureller, postkolonialer und post-Internet Kunst (vgl. Heil 2017: 212), mit welcher die regulierende Wirkung kultureller Prägungen kritisch befragt wird. Hierauf aufbauend sollten in inklusiven kunstpädagogischen Lernarrangements Räume eröffnet werden, in denen sich aufgebrochene Bildgewohnheiten neu inszenieren lassen, was zu einer „Verschiebung der Erwartungen von Vertrautem und Andersartigem“ (ebd.) führen kann. Dazu zählt auch, den bisher noch stark eurozentrisch geprägten Blick der Kunstpädagogik auch für außereuropäische Bildsprachen zu öffnen. Es sollte infolgedessen auch auf rezeptiver Ebene expliziertes Ziel einer inklusiven Kunstpädagogik sein, hegemoniale Vorstellungen von Normalität in unterschiedlichen Epochen, Milieus usw. zu thematisieren und ihnen gegebenenfalls eine künstlerische Bildantwort entgegen zu setzen (vgl. Skladny 2017: 154 f.).

Nicht nur auf rezeptiver Ebene, sondern auch auf produktiver Ebene regt die reflexive Auseinandersetzung mit dem künstlerischen Werk die Positions- und Orientierungsfähigkeit in komplexen sozio-kulturellen Verhältnissen an (vgl. Buschkühle 2003: 40). Künstlerisch-ästhetische Handlungsvollzüge können jenseits von Sprache einen Raum eröffnen, um Sichtweisen zu

kommunizieren und in Interaktion zu treten. So können künstlerisch-ästhetische Handlungsvollzüge vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten über die verbale Kommunikation hinaus anbieten (vgl. Lofreddo 2016: 145). Vor allem aber kann es durch die Offenheit der Kunst gelingen, den Raum zu öffnen, um auch marginalisierte Perspektiven in das Bild zu setzen (vgl. Brenne 2017a: 39). Erleben kann artikuliert und behauptet werden (Lenk & Wetzel 2017: 171), denn im Medium der Künste verliert die Auseinandersetzung mit der eigenen Person ihren flüchtigen und prozessualen Charakter, indem sich diese aus der Einbindung in die praktischen Lebensvollzüge herauslöst und im künstlerischen Werk manifest wird (Liebau 2015). Der ästhetische Prozess konfrontiert Künstler*innen mit einer „permanenten Selbstdeutungs- und Findungsprozedur“ (Zirfas 2008: 136). So kann der künstlerische Prozess einen Zugang schaffen, persönliche Ordnungen herzustellen und bedeutungsvolle Erfahrungen zu kommunizieren.

Die künstlerische Ikonografie bietet eine größere Offenheit als sprachliche Zeichen, da sie nicht den Anspruch auf Logik erhebt (vgl. Brenne 2004: 262). Gerade die Unbestimmtheit künstlerischer Zeichen ist es, die zu einem ästhetisch bedingten „Freiheitspielraum der Wahrnehmung“ (Zirfas 2004: 79) zu führen vermag. So lassen sich die ästhetischen Produkte von Heranwachsenden nicht auf eine Perspektive vereinfachen, sondern veranlassen aufgrund ihrer Vieldeutigkeit dazu, Ungewohntes, Eigenartiges und Mehrdeutiges zu tolerieren, da eindeutige Kategorien zur Rezeption fehlen. Sie setzen sich mit ihren Selbst- und Weltansichten auseinander, indem sie auch möglichen Dissens kreativ aufgreifen und produktiv künstlerisch wenden können (vgl. Heil 2006: 235). Heranwachsende werden entsprechend ermuntert, Sichtweisen zu erkunden, die sich von ihren eigenen unterscheiden. Das Kunstwerk regt hierdurch eine erweiterte und reflexive Wahrnehmung an. Dies kann als wichtiger Aspekt zur Erhöhung der Ambiguitätstoleranz von Heranwachsenden und zur Entwicklung eines positiven Verständnisses von Unterschieden gesehen werden

Zukünftige Herausforderungen

Inklusive kunstpädagogische Entwicklungen können an bestehende Erfahrungen kunstdidaktischer Ansätze und Konzeptionen, insbesondere den subjektorientierten (u.a. Brenne 2004; Kämpf-Jansen 2001), sowie an den Entwicklungen der heilpädagogischen Kunstpädagogik (u.a. Aissen-Crewett 2001; Ameln-Haffke 2014) anknüpfen und auf der Basis eines potenzialaffinen und differenzversierten Perspektivwechsels solche weiterentwickeln. Zentrale Ressourcen auf diesem Weg stellen eine anerkennende Beziehungsgestaltung, die didaktische Adressierung der Gleichzeitigkeit von Individualisierung und Gemeinsamkeit und die fachlich reflexive Auseinandersetzung mit den individuellen und kollektiven Wahrnehmungs- und Deutungsweisen dar. Die in diesem Beitrag herausgearbeiteten Ressourcen zur Umsetzung einer inklusiven Kunstpädagogik können als Anregung zur Weiterentwicklung einerseits und zur Erforschung von inklusiver Kunstpädagogik andererseits dienen. Zu berücksichtigen gilt dabei jedoch, dass die kunstpädagogischen Entwicklungen nicht isoliert betrachtet werden können.

- So erweist sich die in diesem Beitrag vorgeschlagene konzeptionelle Entwicklung einer inklusiven Kunstpädagogik nicht nur als Herausforderung für die kunstpädagogischen Praxen, sondern auch als Impuls im Hinblick auf die Reformierung kunstpädagogischer Strukturen, denn es gilt zu berücksichtigen, dass die Entwicklung kunstpädagogischer Praktiken in einem engen Verhältnis zu den institutionellen Strukturen schulischer und außerschulischer Bildungsorte und ihrer Curricula, der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Kunstpädagog*innen usw. steht. Daher bedarf es einer kontinuierlichen Rückbildung an diese.
- Zudem werden Impulse für die Entwicklung potenzialaffiner und differenzversierter kunstpädagogischer Kulturen gesetzt, die danach fragen, inwiefern es im Kontext schulischer und außerschulischer kunstpädagogischer Lernsettings gelingt, ein inklusives Selbstverständnis zu verankern, das durch inklusive Überzeugungen und Haltungen repräsentiert ist.
- Schlussendlich wird ein weiterer Impuls für die wissenschaftliche Erforschung dieses Feldes gesetzt.

Anders gewendet sind Rückkopplungen zwischen der Entwicklung inklusiver kunstpädagogischer Praktiken, Kulturen und Strukturen zu erwarten und im Rahmen von Forschungsarbeiten zu berücksichtigen.

Literatur

Aissen-Crewett, M. (2001). *Ästhetische Erziehung für Behinderte. Ein Arbeitsbuch für die Praxis*. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Ameln-Haffke, H. (2014). Inklusion und Kunstunterricht. Eine Annäherung. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 153-168). Münster: Waxmann.

Bauernschmitt, S. & Sansour, T. (2017). Teamteaching im inklusiven Kunstunterricht. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 189-194). Hannover: fabrico.

Brenne, A. (2004). *Ressource Kunst. Künstlerische Feldforschung in der Primarstufe*. Münster: Monsenstein & Vannerdat.

Brenne, A. (2016). Inklusion und Kunstunterricht. In M. Blohm (Hrsg.), *Kunstpädagogische Stichworte* (S. 51-54). Hannover: fabrico.

Brenne, A. (2017a). Inklusion. In S. Burkhardt & A. Dudek (Hrsg.), *1-13 kunstpädagogische Begriffe* (Kunstpädagogische Knotenpunkte, Bd. 02, S. 34-45). Halle (Saale): Hochschulverlag Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle.

Brenne, A. (2017b). Inklusion und die künstlerische Feldforschung. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 195-199). Hannover: fabrico.

Brenne, A & Kaiser, M. (2020, i.E.). Inklusionsbezogene Anforderungsbearbeitung angehender Kunstlehrkräfte und die Entwicklung kunstpädagogischer Fachlichkeit. In T. Iwers, U. Graf & A. Clausen (Hrsg.), *Vielfalt thematisieren – Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten. Herausforderungen und Chancen in pädagogischen Kontexten*.

Brüning, L. & Saum, T. (2012). Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In I. Kunze & C. Solzbacher, (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*(S. 83-90). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Buschkühle, C.-P. (2003). *Perspektiven Künstlerischer Bildung*. Köln: Salon.

Emmerich, M. & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS.

Engels, S. (2017). Inklusion und Kunstdidaktik heute. In S. Engels (Hrsg.), *Inklusion und Kunstunterricht. Perspektiven und Ansätze künstlerischer Bildung* (S. 11-28). Oberhausen: ATHENA.

Haeyen, S. (2011). *De verbindende kwaliteit van beeldende therapie. Effecten van beeldende therapie in de behandeling van persoonlijkheidsstoornissen: introductie van een beeldende therapie vragenlijst*. Apeldoorn: Garant.

Heil, C. (2006). Kartierende Erkenntnispraxen. Rahmenwechsel zur Erfindung und Erforschung von Vermittlungsräumen. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 391-398). München: koopaed-Verlag.

Heil, C. (2017). Inklusion und aktuelle Kunst. Das Blickregime befremden und Normalität dekonstruieren. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 209-215). Hannover: fabrico.

Heil, C. & Hummerich, M. (2015). Bildung in der Begegnung mit den Dingen der Kunst. In C. Heil (Hrsg.), *Kreative Störfälle. (un-)gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen* (S. 15-55). Hannover: fabrico.

Hornäk, S. (2006). Zur Kunstgeschichte als Bezugsfeld der Kunstpädagogik. Der Stellenwert der Kunst, ihrer Geschichte und ihrer Theorie innerhalb der ästhetischen Bildung. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Hrsg.), *Kunstpädagogik im Projekt der*

allgemeinen Bildung (S. 98-109). München: kopaed.

Kämpf-Jansen, H. (2001). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Köln: Salon.

Kaiser, M. (2019). *Kunstpädagogik im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. Explikation inklusiver kunstpädagogischer Praxen und Kulturen*. (Kunst und Bildung, Band 20). Oberhausen: Athena

Kaiser, M. & Brenne, A. (2019). Typisch Kunstpädagogik? Inklusionsbezogene Überzeugungen angehender Kunstlehrkräfte. In: N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit – Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 290-295). Wiesbaden: Springer VS.

Kirchner, C. (2014). Identitätsbildung im Kunstunterricht. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 503-517) Wiesbaden: Springer.

Kirschenmann, J. & Schulz, F. (1999). *Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption*. Stuttgart: Klett.

Krautz, J. (2013). Ich, Wir, Welt: Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. In Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung Zugriff am 15.06.2017. Verfügbar unter https://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/fff/Schriftenreihe/KRAUTZ_Schriftenreihe_01.pdf

Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Texter, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89-107) Münster u.a.: Waxmann.

Kultusministerkonferenz (KMK). (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen*. Zugriff am 23.01.2017. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

Legler, W. (2009). Ermutigung und künstlerischer Anspruch. Ein kunstdidaktisches Plädoyer für Maßstäbe anhand individueller Lernfortschritte. In G. Peetz (Hrsg.), *Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung* (S. 134-143). Seelze: Klett/Kallmeyer.

Lenk, S. & Wetzel, T. (2017). Haltung. In S. Burkhardt & A. Dudek (Hrsg.), *1-13 kunstpädagogische Begriffe* (Kunstpädagogische Knotenpunkte, Bd. 02, S. 162-173). Halle (Saale): Hochschulverlag Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle.

Liebau, E. (2015). Arenen Kultureller Bildung. In J. Zirfas (Hrsg.), *Arenen der Ästhetischen Bildung. Zeiten und Räume kultureller Kämpfe* (Ästhetik und Bildung, Bd. 9, S. 117-130). Bielefeld: transcript.

Loffredo, A.-M. (2016). Kunstunterricht und Inklusion. Eine Annäherung. In A.-M. Loffredo (Hrsg.), *Kunstunterricht und Inklusion. Eine bildungstheoretische und fachdidaktische Untersuchung gegenwärtiger Anforderungen an ausgewählten Unterrichtsbeispielen für die Primar- und Sekundarstufen* (S. 11-57). Oberhausen: ATHENA.

Maset, P. (2012). *Ästhetische Bildung der Differenz. Wiederholung 2012*. Lüneburg: HYDE.

Peetz, G. (2012). *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Prenzel, A. (2015). Inklusive Bildung. Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 27-47). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Rebentisch, J. (2015). *Theorien der Gegenwartskunst*. Hamburg: Junius

Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.

- Scheidt, K. (2017). *Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schirmer, A.-M. (2015). *Kunstgeschichten gemeinsam entwickeln. Ein Projekt aus dem integrativen Kunstunterricht*. In KUNST 5 bis 10. Ausgabe 38.
- Schirmer, A.-M. (2017). Kognitiv Anderssein im Bild. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 133-138). Hannover: fabrico.
- Sen, A.-K. (2011). *The idea of justice*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard Univ. Press.
- Seitz, S. (2017). Enrichment im Unterricht oder: Wie sich inklusive Schulen bereichern können. In A. Textor, S. Grüter, B. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (S. 69-76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. (2011). *Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. Gewinn für LehrerInnen und SchülerInnen*. In Journal für LehrerInnenbildung (Heft 3, S. 50-54) Wien: Verbund für Bildung und Kultur.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). *Vom Reichtum inklusiven Unterrichts. Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung*. Zeitschrift für Inklusion, 1–13. Zugriff am 04.06.2017. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62>
- Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Scheidt, K. (2012). Inklusiv gleich gerecht? Zur Einführung in den Band. In S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 9-14) Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sindermann, M. (2018). *Inklusive Kunstpädagogik – potenzial- und differenzaffin*. In Zeitschrift für Inklusion (1). Zugriff am 30.04.2018. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/428>
- Skladny, H. (2017). Disability Studies. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 151-156). Hannover: fabrico.
- Sonntag, M. & Veber, M. (2014). Die Arbeit in multiprofessionellen Teams als Herausforderung und Chancen – ein Dialog über den Tellerrand. In *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift* (164, H. 3-4, S. 288-296).
- Tillmann, K.-J. (2004). System jagt Fiktion: die homogene Lerngruppe. In G. Becker, Gerold u.a. (Hrsg.), *Heterogenität. Unterschiede nutzen. Gemeinsamkeiten stärken* (S.6-9). Frankfurt a. M.: Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Weigand, G. (2015). Personenorientierung und kulturelle Bildung. Ein Vergleich pädagogischer Ansätze zu Grundlegung und Gestaltung von Schulen. In M. Fuchs & T. Braun, (Hrsg.), *Die Kulturschule und kulturelle Schulentwicklung. Grundlagen, Analysen und Kritik* (S. 118-133). Weinheim: Beltz Juventa.
- Zirfas, J. (2004). *Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kolhhammer.
- Zirfas, J. (2008). Das Spiel mit der Welt. Über das Theaterspielen. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung* (Ästhetik und Bildung, Bd. 2, S. 129–148). Bielefeld: transcript.
-

Nach dem Internet

Von Torsten Meyer

„Die *Entgrenzung* der Bereiche der Kunst und deren Übergang ins Leben, was man auch als deren *konsequente Weltlichwerdung* bezeichnen könnte, ist kein Phänomen, welches erst heute in Erscheinung tritt [...] Es ist eine Idee, welche sich bis zu den Avantgarden zurückverfolgen lässt, sich heute jedoch unterschiedlich manifestiert. Spannend wäre dabei, die Linien der Diskurse der Avantgarden zu verfolgen und ihre Entwicklung zu betrachten im Hinblick auf eine neoliberale Aneignung der ehemals libertären Ideen und Praxen. In diesem Sinne ist die Behauptung, dass der Künstler das ‚Vorläufer-Vorzeige-Subjekt‘ für die Transformation der Disziplingesellschaft hin zu einer neoliberalen Selbstverwirklichungs- und Selbstausbeutungsgesellschaft sei, nicht sehr weit weg geholt.“²

Dies ist eine Passage aus meinem Abstract, eine Reaktion auf den Call for Papers für die Tagung *where the magic happens – Bildung nach der Entgrenzung der Künste*, in welchem für das 21. Jahrhundert ein „post-autonomes Verständnis von Kunst“ (Meyer/Dick/Moormann 2015)³ konstatiert wird. Nachdem ich an der Tagung in einem Kurzvortrag anhand von zwei künstlerisch-educativen Projekten mögliche zeitgenössische Ansätze für eine Bildung an und mit einem erweiterten Kunstverständnis vorbrachte⁴, möchte ich nun nochmals auf historische Beispiele für solche interdisziplinäre Bildungsansätze zurückkommen. Auf die Frage, wie eine Bildung *nach* der Entgrenzung der Künste aussehen könnte, lässt sich entgegen: Wie hat sie denn schon ausgesehen, *als* Entgrenzung der Künste? Dabei zeige ich anhand von drei Beispielen auf, dass eine Entgrenzung in den Künsten schon lange praktiziert wird und wurde, und dass solche Praxen sich oft dort entwickelten, wo Behauptungen und Versuche im Raum standen, die Kunst und das Leben zu vereinen, die Hierarchien zwischen bildenden und angewandten Künsten abzubauen, und nicht zuletzt Kunst auch als edukativen – oder eben umgekehrt Bildung auch als künstlerischen – Prozess zu betrachten. Ein frühes Beispiel dafür findet sich während der russischen Avantgarde, wo ab 1920 in den Wchutemas gelehrt wurde. Diese höheren künstlerisch-technischen Werkstätten in Moskau standen allen, die studieren wollten, offen, ohne dass spezifische Vorkenntnisse vonnöten waren. In den Werkstätten wurden die sogenannten angewandten Künste ebenso wie die bildenden Künste unterrichtet und die Studierenden konnten frei wählen, bei wem sie ihren Unterricht belegen wollten. Die Wchutemas werden oft als „russisches Bauhaus“ bezeichnet. Varvara Stepanova (1894-1958) war Lehrerin an diesen staatlichen Werkstätten und Künstlerin der russischen Avantgarde. Unter anderem wirkte sie als Textildesignerin, Malerin, Theoretikerin und Kostümdesignerin. So entwarf sie etwa die Kostüme für das Agitpropstück „an evening of the books“, in welchem die Bücher lebendig werden und die Protagonist*innen aus ihnen heraustreten (Abb. 1). Die pre-revolutionären und revolutionären Bücher befinden sich im Kampf, am Ende siegen die revolutionären Held*innen und es gibt eine Parade von Bibliotheken und Editionen. Das Theater wird so zur Bühne für ein Zusammenspiel der Künste und verfolgt edukatorische Ziele, welche in diesem Moment der politischen Bildung gewidmet sind.

Es scheint zur Zeit der russischen Avantgarde eine solche „Entgrenzung“ Praxis zu werden; im Zusammenspiel von Architektur, Tanz, Kostüm- und Textildesign, Theater, Musik und Druckgrafik werden die Künste zu aufklärerischen Zwecken verwendet und sollen die Transformation der Gesellschaft auf einer ästhetischen Ebene umsetzen.

Eine um verschiedene wissenschaftliche Disziplinen erweiterte Kunstausbildung entwickelt sich im Herbst 1933 in North Carolina, als ehemalige Dozent*innen und Student*innen des Rollins College das Black Mountain College gründen. Der Mythos dieses College ist anhaltend und wird zum Moment der Entstehung dieses Textes (September 2015) fortgeschrieben in einer Ausstellung am Hamburger Bahnhof in Berlin. Dies jedoch zu Recht, da die Ansätze dieses interdisziplinären Bildungsexperiments bis heute nicht an Aktualität verloren, wenn nicht dazugewonnen haben. Josef Albers schrieb dazu im Jahr 1935:

„Under the term ‚art‘ I include all fields of artistic purposes – the fine arts and applied arts, also music, dramatics, dancing, the theatre, photography, literature, and so on. (...) If art is an essential part of culture and life, then we must no longer educate our students either to be art historians or to be imitators of antiquities, but for artistic seeing, artistic working, and more, for artistic living. (...) As academic separation is passing, we in school have to connect as far as possible the scientific fields with the artistic fields.“ (Albers 1953: 391)

So wurde das Hauptgebäude des Black Mountain College in gemeinschaftlicher Arbeit selbst erbaut: die wechselnde, internationale Lehrer*innenschaft unterrichtete unter anderem Fächer wie „mathematics for artists“, und Xanti Schawinsky erprobte mit seinem *Spectodrama* „an educational method aiming at the interchange between the Arts and the Sciences and using the theatre as a laboratory and place of action and experimentation.“ (Dubermann 2009: 89f.) Diese Idee einer „edukativen Methode“, die Kunst und Wissenschaften umfasst und in performativen oder theatralen Experimenten aktiviert wird, treffen wir in Varianten bei Stepanovas „evening of the books“ und im Folgenden Beispiel bei Doris und Serge Stauffer wieder an.

Eine ähnliche Entstehungsgeschichte wie das Black Mountain College weist die F+F Schule für experimentelle Gestaltung Zürich auf, welche 1971 aus einer Abspaltung der Klasse F+F (Farbe und Form) von der Kunstgewerbeschule Zürich hervorging. An der F+F unterrichtete unter anderem Serge Stauffer, ein Künstler, welcher explizit seine Lehrtätigkeit als Kunst bezeichnete und eigene Thesen zur „Kunst als Forschung“ aufstellte; „Als Künstler bin ich tätig, indem ich an der F+F unterrichte, Aufgaben erfinde, um die ‚freie Kreativität aller‘ anzuregen, solche Textblätter schreibe, eine ‚Kunsttheorie‘ entwickle, Anstrengungen unternehme, um einen Ort der ‚Kunstforschung‘ (Kunst-Labor) zu finden, mich laufend orientiere über den gegenwärtigen Stand der ‚Kunst‘ und meine Einsichten in praktischer Form übermittle“ (Stauffer (1977) zit. n. Hiltbrunner (2013: 232)) Die F+F war damals durch Klassenräte basisdemokratisch organisiert, in den Kursen wurden nicht nur individuelle Erfahrungen, sondern auch kollektive Experimente gefördert. So zum Beispiel in den „Hexenkursen“ und „Teamwork“-Kursen von Doris Stauffer (Abb. 2), welche eine feministische Kunstvermittlung praktizierte und performative Praxen und Happenings in ihre Kurse einbaute (vgl. Koller/Züst 2015).

Dieser schnelle und verkürzte Ausflug durch eine mögliche Geschichte der interdisziplinären/entgrenzten Künste und ihrer experimentellen und fortschrittlichen Vermittlung führt uns direkt zu zeitgenössischen künstlerisch-edukativen Projekten, in welchen spätestens seit dem proklamierten „educational turn“ ähnliche Fragen aktualisiert wiederanzutreffen sind.

Den genannten sowie auch zahlreichen aktuellen Beispielen wohnt etwas Gemeinsames inne; sie waren und/oder sind jeweils zeit- und ortsspezifische Versuche, eine Bildung an der/mit der/als Kunst zu denken, dabei den Kunstbegriff zu erweitern, und eine Praxis und Form zu finden, welche diesem Denken entspricht. Es ist kein Zufall, dass in historischen und zeitgenössischen Beispielen Korrelationen von revolutionären, gesellschaftskritischen und aktivistischen Ansätzen mit einem entgrenzten Denken von Kunst und Bildung auszumachen sind.⁵ Denn solche transdisziplinäre, „entgrenzte“ Kunstpraxis geht oft einher mit einer Form von Kollektivität, welche ihren Nährboden braucht und einen solchen findet in einer enthierarchisierten und entinstitutionalisierten Form von Bildung, die Platz lässt für Experimente.



Abb.1



Abb.2

Anmerkungen

- 1 Doris Stauffer 1976, vgl. Koller/Züst 2015: 139.
- 2 Hier aufbauend auf dem Gedanken, dass das moderne Künstler*innensubjekt, nach den Akademiekünstler*innen, als erstes in die Logik des Autors bzw. der Autorin und des Individuums stürzte (siehe hierzu auch Gielen, Pascal/Bruyne, Paul de 2015).
- 3 „Mit dem postautonomen Verständnis von Kunst gehen zwei Bewegungen einher: Zum einen wird im Zuge eines consequenten Weltlichwerdens die Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst destabilisiert, zum anderen vernetzen sich die Künste untereinander.“ (Meyer/Dick/Moormann 2015).
- 4 Im Rahmen der Tagung hielt ich einen Pecha-Kucha-Vortrag mit dem Titel *fiction as a tool. art as education*. Dabei untersuchte ich fiktionale künstlerische Settings, welche in sich Praxen der Performance, der artistic research, der Pädagogik und des Aktivismus vereinen (wie etwa sistersacademy.dk oder louiseguerra.ch).
- 5 Die Untersuchung der jeweiligen Kontexte greift in einem solchen Text natürlich zu kurz. Mehr zu diesem Thema bei Nora Sternfeld (2010).

Literatur

- Albers, Josef (1935): Art as Experience. In: Progressive Education, 12. Jg., Nr. 6, S. 391-393.
- Duberman, Martin (1972): Black Mountain: An Exploration in Community. New York: E.P. Dutton & Co., Inc.

Gielen, Pascal/Bruyne, Paul, de (Hrsg.) (2015): *The Murmuring of the Artistic Multitude, Global Art, Memory and Post-Fordism*. Amsterdam: Valiz.

Hiltbrunner, Michael/Helmhaus Zürich (Hrsg.) (2013): *serge stauffer – kunst als forschung*. Zürich: Scheidegger & Spiess.

Koller, Simone/Züst Mara (2015): *Doris Stauffer, eine Monografie*. Zürich: Scheidegger & Spiess.

Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter (2015): *CfP where the magic happens*. Online:

<http://kunst-medien-bildung.de/2015/01/07/cfp-where-the-magic-happens/> [17.3.2016].

Sternfeld, Nora (2010): *Unglamorous Tasks; What Can Education Learn From Its Political Traditions?* In: *e-flux*, 3. Jg., Nr. 14,

2010. Online: <http://www.e-flux.com/journal/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/> [17.3.2016].

Abbildungen

Abb. 1: Varvara Stepanova, *Designs for the performance of An Evening of the Book* with the protagonists standing in front. Foto: Alexander Rodchenko (1924).

Abb. 2: Doris Stauffer, *Hexenkurs*, 1979. Online:

<http://www.lescomplices.ch/recollect/doris-stauffer-der-januar-der-februar-der-marz-die-april-die-mai-die-welt/> [17.3.2016].

Nach dem Internet

Von Torsten Meyer

„In einem unglücklichen Moment der Geschichte beschloss irgendein Philister oder irgendeine Gruppe von Philistern in einer Machtposition, die Kunst von der Erziehung zu trennen und sie zu degradieren: Von der Metadisziplin, die sie gewesen war, zur Handwerkskunst, die sie heute ist.“^[1]

Luis Camnitzer (2009: 177)

Eine blonde Frau im blauen, fast schwarzen Mantel

*Die Bustür öffnet sich und eine Gruppe von zwanzig Kindern samt Lehrerin steigt aus. Über einen weilläufigen Innenhof laufen sie zur Halle 16, die sich am anderen Ende auf der linken Seite befindet. Die Lehrerin klopft an die Tür. Eine kleine Frau mit hellblonden Haaren in einem blauen, fast schwarzen Mantel öffnet und bittet sie herein. Sie treten in einen großen und lichtdurchfluteten Raum, die Kinder verspüren plötzlich den Drang zu rennen. Hin und wieder wird die Halle durch die Arbeitsräume der hier arbeitenden Artists in Residence unterbrochen. Am Ende des Raums angelangt, setzen sie sich in einem Kreis um die Frau im blauen Mantel, die sie längst wiedererkannt haben: Es ist Essi Kausalainen, eine finnische Künstlerin, von der sie bereits in der vergangenen Woche in der Schule besucht wurden. Dort hatte sie die Kinder eingeladen, mit ihr an *Interior Landscape* zu arbeiten.*

Interior Landscape ist ein Projekt, das Essi Kausalainen als Artist in Residence im Zuge einer Ausschreibung von *El Ranchito* im *Centro de Creación Contemporánea Matadero Madrid* erarbeitet. In der Konzeption ihres Projekts hat sich die Künstlerin dafür

*entschieden, eine Gruppe von Fünftklässler/-innen in zwei Schritten teilhaben zu lassen: zuerst in der Schule der Kinder und dann in Halle 16, ihrem Arbeitsplatz. Als Essi die Kinder in ihrer Schule besuchte, hatte sie ihre Arbeit vorgestellt und ihnen Grundlegendes über Performance-Art erzählt. Dabei erklärte sie die in den künstlerischen Arbeiten enthaltenen Bedeutungsebenen und machte auf die thematisierten Inhalte und auf möglicherweise entstehende Erfahrungen aufmerksam. Des Weiteren stellte die Performancekünstlerin ihre letzten Arbeiten vor, die sie in Zusammenarbeit mit einem Biologen entwickelte, der sich mit der Kommunikation zwischen Pflanzen beschäftigt. In ihren neusten Arbeiten befasst sie sich damit – jedoch nicht aus wissenschaftlicher, sondern aus künstlerischer Perspektive. Zum Abschluss dieses ersten Tages lud Essi die zukünftigen Performer/-innen ein, in der Gruppe über die Frage nachzudenken, welche Dinge Leben erst möglich machen. Nachdem sie die Antworten sorgfältig notiert hatte, gab sie den jungen Künstler/-innen noch eine Hausaufgabe: Vor ihrem Besuch im Zentrum für zeitgenössische Kultur *Matadero Madrid*^[2] sollte sich jede/-r in einem kleinen Aufsatz zur Bedeutung von „Landschaft“ verfassen.*

Wir kehren nun wieder zurück in die Halle 16. Nachdem Essi den Kindern die Spielregeln erklärt hat (keine Arbeiten der anderen dort ansässigen Künstler/-innen anfassen und sich nicht gegenseitig verletzen), bittet sie die Kinder am zweiten Tag zunächst darum, ihre Teilhabe an diesem Projekt zu bestätigen, indem sie – wie Künstler/-innen – einen Vertrag unterschreiben. Nach dieser Kontaktaufnahme verschwindet sie für einen Moment, um kurze Zeit später wieder mit einem Gefäß voller Blumen zurückzukommen, die sie unter den Teilnehmenden verteilt. Die Kinder wählen jedes für sich die Blumen aus, die ihnen am besten gefallen, und finden für sie einen festen Ort an ihrem Körper. Auf diese Weise scheinen sie 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 Essi die Kinder, sich in einen Kreis zu setzen, um darüber zu reflektieren, was geschehen ist und welche Erkenntnisse die Gruppe mitnehmen kann. Die Teilnehmenden beginnen zu beschreiben, woraus sich ihre „Innere Landschaft“ zusammensetzt hat. Anschließend 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.

Handelt es sich in der eben beschriebenen Sequenz um Kunst oder um Pädagogik? Lässt sich von Kunstpädagogik sprechen? Oder waren es für die Kinder neue Erkenntnisse, Erfahrungen und das Erleben kreativer Prozesse? Überraschende und stärkende Schritte, anregende Erfahrungen, die uns mit dem verbinden, was in der Realität geschieht, uns heranzuführen und kritisch darüber reflektieren lassen, was aus Perspektive der Bildenden Kunst in der Welt passiert? (In Bezug auf die Inszenierung Essis ist es wichtig hervorzuheben, dass sie die Kinder nicht eingeladen hat, damit sie zu Objekten einer von ihr initiierten Performance werden. Essi hat ihnen ermöglicht, sich in Performancekünstler/-innen zu verwandeln, sodass die Schüler/-innen und nicht die Künstlerin zu Subjekten der Aktion wurden.)

Ich habe eine sehr klare Vorstellung davon, wohin sich die Kunstpädagogik entwickeln müsste – diese werde ich im Laufe des Textes erläutern. Ich habe mit dieser Beschreibung von Beobachtungen begonnen, um zu zeigen, dass es bereits Praktiker/-innen gibt, die in verschiedene mögliche Richtungen einer grundsätzlich veränderten Kunstpädagogik denken. Dieser Text soll nicht nur davon handeln, was nicht sein soll. Es soll nicht nur um das NEIN zur traditionellen Kunstpädagogik^[3] gehen, ich möchte zum JA arbeiten und damit Kunstpädagogen/-innen bestärken, einen Paradigmenwechsel zu ermöglichen, der für Bildung im Zusammenhang mit den bildenden Künsten notwendig ist. Das ist das Ziel dieses Artikels. Denn seien wir ehrlich: Das Projekt *Interior Landscape* bildet bislang nur eine Ausnahme. In vielen Unterrichtsräumen in Museen, Schulen, Krankenhäusern sehe ich nahezu immer das Gleiche: Mädchen und Jungen, die malen. Kinder in Schürzen vor einer Unmenge von Werkzeug und Materialien (Wasserfarben, Ölfarben, Acrylfarben, Knetmasse), die, ohne einen Moment innezuhalten, um etwa darüber nachzudenken, warum und was sie da eigentlich tun werden, ein Wandbild oder eine Skulptur in weniger als zehn Minuten produzieren ...

Aus alten Denkmustern ausbrechen: Von Art and Education zu *artEducation*^[4]

Außerhalb unseres Arbeitskontextes ist der Paradigmenwechsel, die Bildungsrevolution oder, wie ich sie zu nennen pflege #rEDU-revolution mittlerweile ein Gemeinplatz geworden. Es werden immer mehr Stimmen, angeführt von Ken Robinson, laut, die ein

Umdenken fordern. Es ist absolut offensichtlich, dass ein Wandel der Methoden in dieser Welt, in der wir leben, dringend nötig ist (vgl. Acaso 2013).

Aber was geschieht in unserem Bereich, in der Didaktik der Bildenden Kunst? Kunst ist ein Prozess, eine anthropologische Konstante. Das gilt dann offenbar auch für die Pädagogik der Kunst. Im Laufe der Menschheitsgeschichte wurden die Formen und Theorien künstlerischen Schaffens an die neuen Generationen vor allem mündlich weitergegeben und dem entsprechenden Kontext der jeweiligen Zeit und des entsprechenden Orts angepasst. Aktuell ist die Kunstpädagogik aber an ein Paradigma gebunden, das ihr nicht entspricht. Fest in der Schule verwurzelt und losgelöst von der Welt, in der zeitgenössische Kunst produziert wird, folgt die alte Kunstpädagogik einem obsoleten Modell, dessen Rückgrat daraus besteht, sogenannte *Handarbeiten* zu kreieren. Es wäre an der Zeit, einen Wandel der Theorien und Praktiken unseres Fachs ins Rollen zu bringen und uns von der Kunstpädagogik abzuwenden – ich verwende hier genau diesen Begriff, um die traditionellen Praktiken zu beschreiben, von denen ich meine, dass sie eines Umdenkens bedürfen. Es ist Zeit, uns der *artEducation* zuzuwenden, einer Disziplin, die auf einer Reihe von Kernideen basiert.

Die erste Kernidee dieser Disziplin, die es zu gestalten gilt, ist das Auflösen der Grenzen zwischen Kunst und Pädagogik. Das bringt Baumanns Flüchtigkeitkonzept (Baumann 2000) in unser Blickfeld. In der Vorstellung der traditionellen Kunstpädagogik existiert eine stillschweigende Trennung zwischen dem, was Kunst, und dem, was Erziehung sei. Diese Trennung wird in der *artEducation* endgültig aufgehoben. Denn eine Bipolarität der Disziplinen weitet sich auf eine Bipolarität der Akteure/-innen aus, die in der Praxis agieren, in der wiederum andere, substantziellere Gegensätzlichkeiten eine Rolle spielen: Künstler/-in vs. Erzieher/-in, weiblich vs. männlich, Schaffen vs. Reproduzieren, Genie vs. Betreuer/-in.

Ein weiterer Gedanke, an dem wir arbeiten sollten, ist, dass „Kunstpädagogik“ nicht nur malende KINDER meint. Unsere Disziplin richtet sich nicht ausschließlich an Kinder, sondern ist ein Wissensgebiet, dessen Praktiken sich an alle Altersklassen richten kann. Im 21. Jahrhundert und genauso in anderen Bildungsbereichen, sollten wir uns in Richtung einer Intergenerationalität orientieren. Wenngleich die traditionelle Vorstellung immer noch vom Bild malender Kinder dominiert wird, sollte der Fokus der *artEducation* auf den Interessens- und Aktionsräumen von Personen jeden Alters liegen und ein besonderes Augenmerk auf die Interaktionen zwischen Menschen verschiedener Generationen legen. Grenzen zwischen den Generationen müssen aufgebrochen werden, sodass ein Arbeiten in Wissensgemeinschaften möglich wird, innerhalb derer gegenseitiger Austausch statt finden kann – in denen die Kinder von den Erwachsenen lernen und vice versa.

Zwei weitere wirkmächtige Vorstellungen in der Vorstellung von traditioneller Kunstpädagogik sind sehr konkrete physische Arbeitskontexte: die Schule und das Künstleratelier. Die *artEducation* fordert, dass die mit Bildender Kunst und Kultur zusammenhängende Lehre in jedwedem Moment an jedwedem Ort stattfinden kann. Dadurch wird etwas geschaffen, das wir als *expanded artEducation* bezeichnen können, ein Begriff, der auf Dewey (*Art and experience; Dewey 1934/2008*) und Kaprow (*The Education of the Un-Artist; Kaprow 1971/2007*) zurückzuführen ist.

Außerdem IST KUNSTPÄDAGOGIK KEINE DISZIPLIN, DIE DARIN BESTEHT, SCHÖNE OBJEKTE UND HÜBSCHER DINGE HERZUSTELLEN! Wenn wir uns in die visuelle Komplexität von Gesellschaften hineinversetzen, die sich zukünftig entwickeln werden, dann sind wir dazu verpflichtet, die Arbeit an der visuell wahrnehmbaren, gestalteten Welt, die uns umgibt, als eine der Grundkompetenzen einer/eines jeden Bürger(s)/-in zu begreifen. Für diese Kompetenzen ist die Rezeption von Bildern genauso wichtig wie deren Produktion. Innerhalb einer solchen Auffassung von künstlerischer Praxis wird es unabdingbar sein, auch in einer Geschwindigkeit zu arbeiten, in der die Kunst arbeitet, die sich parallel zur jeweiligen Gegenwart entwickelt; es ist immer Kunst, die all das in Frage stellt, was eine Gesellschaft beschäftigt. Daher müssen wir, anstatt schöne Objekte herzustellen, INFRAGESTELLENDE OBJEKTE kreieren, wie es zeitgenössische Künstler/-innen derzeit tun. Das ist wohl einer der wichtigsten Schritte auf dem Weg von der (alten) Kunstpädagogik zur *artEducation*. So ist offensichtlich, dass die in der Kunstpädagogik angewandten Methoden und aufgegriffenen Praktiken nur selten mit der zeitgenössischen Kunst in Berührung kommen, und genau das gilt es zu ändern. Damit will ich keineswegs sagen, dass die Kunst vergangener Epochen ignoriert werden sollte, sondern dass es absolut notwendig ist, die Richtungen und Auftrittsformen von Kunst mit einzubeziehen, die momentan wahrnehmbar werden. Denn in welcher anderen Disziplin verschließt man sich schon gegenüber dem Wissen, das gerade erdacht wird? Würden wir einem Arzt vertrauen, der Praktiken aus dem 19. Jahrhundert anwendet? In diesem Sinne müssen wir auch die visuelle Kultur als infragestellendes Wissen miteinbeziehen, sodass sich für die *artEducation* drei grundlegende Bezugfelder ergeben: die zeitgenössische Kunst, die Kunst vergangener Epochen und die visuelle Kultur.

Diese Grundideen führen zu einer konkreten These: Die Arbeit der *artEducation* basiert auf emanzipatorischem Wissen, das sich innerhalb eines komplexen Prozesses entwickelt und dessen Hauptarbeitsweise im kreativen Remix besteht.

Emanzipatorisches Wissen

*Der Raum der Jugendpsychiatrie eines Krankenhauses strahlt eine angenehme Atmosphäre aus, voller Pflanzen und von Tageslicht durchflutet. Jedoch lässt sich unterschwellig spüren, worum es hier geht: Ernstzunehmende Probleme wie Selbstmord und Depression bestimmen den Alltag der Insassen/-innen, die uns viel zu jung vorkommen, um hier zu sein. Die Entwicklung von *artEducation*-Programmen im klinischen Bereich steckt noch in den Kinderschuhen und trifft auf einen unglaublichen Widerstand gegenüber Veränderung, der gewissermaßen der Spezifik dieser Orte geschuldet ist. Im Kunstunterricht an Schulen hat solch ein Umdenken bereits eingesetzt, wenngleich nur minimal spürbar. Im klinischen Kontext jedoch ist es nicht mehr als Science-Fiction. Daher beschloss Clara Mégias (vom Níbol Kollektiv^[5]), das konzeptuell keine Trennung zwischen Pädagogik und Kunst vornimmt die Fiktion als Empowerment zu nutzen, als ihr die Möglichkeit gegeben wurde, mit Jugendlichen in stationärer Behandlung zu arbeiten. Bei der Vorbereitung des Projekttags Bildende Kunst verzichtete Clara auf Wachs-, Filzstifte und Knetmasse und lud stattdessen die Künstlerin Claudia Claremi^[6] ein, den Teilnehmer/-innen von ihren aktuellen Projekten zu erzählen und sie dazu anzuregen, sich einen Entlassungsschein auszustellen. Danach ist das Projekt auch benannt: Certificado de Altd^[7]. So verbrachten die in einem der größten und hektischsten Krankenhäuser von Madrid eingewiesenen Jugendlichen mehrere Stunden damit, ihre eigenen Entlassungsscheine zu fälschen.*

Dieses Projekt zeigt genau, was wir in unserem ersten Schritt begonnen haben, was notwendig erscheint, um die Kunstpädagogik zu modernisieren: Wir brauchen Wissen, wir müssen die intellektuelle Komponente der Prozesse zurückfordern, aus denen wir unsere Methoden ableiten. Es ist zudem eine durch und durch politische Handlung, mit Jugendlichen zu arbeiten, die schwere psychische Probleme haben, sich mit ihnen mit dem Thema Fälschung auseinanderzusetzen, sie anzuregen, darüber nachzudenken, welche Bedeutung solche Dokumente für unser Leben haben und inwiefern die Jugendlichen, wenn sie ihre Entlassungsscheine erhalten werden, darauf vorbereitet sind, das Krankenhaus zu verlassen. Ein derartiges Unterfangen ist untrennbar mit der Antwort auf die Fragen verbunden: Wer entscheidet, wann ich bereit bin, das Krankenhaus zu verlassen, und warum ist es eine mir völlig fremde Person? Wer hat meine Einweisung verordnet? All diese Problematiken, über die sonst nur wenig gesprochen wird, wurden von Clara Mégias, Claudia Claremi und den Teilnehmer/-innen des Workshops bearbeitet. Dadurch entstand eine Gemeinschaft von Fragenden und Befragten, die eine Reflexion über sich selbst und die Situationen, in denen sie sich wiederfinden, zuließen; eine Kritikgemeinschaft, ein Miteinander von Gleichgesinnten und nicht nur eine Gruppe, die gemeinsam in einem Raum ausschneidet, aufklebt und innerhalb vorgegebener Linien ausmalt ...

Für eine gegenwärtige und künftige Vorstellung von Kunstpädagogik, die es zu entwickeln gilt, ist es grundlegend zu verstehen, dass alle uns umgebenden visuellen Objekte immer auch intellektuelle Herausforderungen bergen. Neben den verschiedenen Techniken, die ihre Realisation bedingen, liegt ihr eigentlicher Wert jedoch in den Bedeutungen, die sie entstehen lassen. Solche nämlich, die die Betrachtenden ihnen anhand ihres gesammelten Wissens zuweisen und die sie aus ihrer Beziehung zu ihnen und aus dem jeweiligen Kontext entwickeln. Dieses Wissen, das die visuellen Objekte in uns erzeugen, ist nicht banal, es ist ein Wissen, das uns tief angeht, ein politisches, ein verinnerlichtes Wissen. Bei der *artEducation* geht es folglich nicht einfach um die Kombination von Farben, sondern darum, wie sie auf eine bestimmte Weise zusammengestellt werden, also auch um die Frage, wer über eine bestimmte Kombinatorik von Farben entscheidet und letztlich auch um die Reaktionen der Betrachtenden auf diese Zusammenstellung, wie beispielsweise das Verlangen, *etwas zu kaufen, das man eigentlich nicht braucht* (vgl. Acaso, 2009).

Für die *artEducation* sind handwerkliches und technisches Geschick eine relevante Fähigkeit, aber nur eine Möglichkeit unter vielen, nicht aber das zentrale Ziel. In einer von Bildern übersättigten Welt ist ein wichtiges Ziel die Arbeit mit jenem Wissen, das sich aus der Bildkultur generiert. Denn sie ist es, und das gerät oftmals in Vergessenheit, womit in der *artEducation* primär gearbeitet wird. Als Lehrer/-innen müssen wir die Bildkultur sowohl aus einer analytischen Perspektive heraus – auf die gleich noch näher eingegangen werden soll – als auch in Hinblick auf Produktion bearbeiten.

Makronarrative als Basiswissen im Kunstunterricht der *artEducation*

In beiden Fällen sollten zwei inhaltliche Schwerpunkte gelegt werden: die Bildkultur und die zeitgenössische Kunst, verstanden als visuelle Mikro- und Makronarrative. Die Bildsprache stellt das meist genutzte Zeichensystem in der westlichen Gesellschaft dar, weil sie sich hervorragend zur Kommunikation eignet. Fährt man zum Beispiel auf der Autobahn, so wird auch eine Fülle an flachen Bildern wahrgenommen wie etwa Verkehrszeichen und verschiedene auf den Asphalt gedruckte Piktogramme. Betritt man ein Einkaufszentrum, so ist dort jeder Zentimeter der glänzenden Oberflächen dazu da, Wünsche in uns auszulösen: Sogar das Regal mit den Dosentomaten, die wir uns in jenem Moment kaufen wollen, ist nach einem komplexen System aufgebaut; die teuersten stehen direkt auf Augenhöhe, die billigsten ganz unten und die mit dem Durchschnittspreis ganz oben im Regal. Auf diese Weise schaffen es die Magier/-innen des *visual merchandising* uns innerhalb der wenigen Sekunden unserer Entscheidung, in die visuelle Falle zu locken. Wir brauchen an dieser Stelle noch nicht einmal über *packaging* zu sprechen oder über jene Enttäuschung, die einsetzt, wenn wir merken, dass der Inhalt der Dose nicht hält, was die Verpackung verspricht. Abgesehen vielleicht von einzelnen Bäumen und Straßenlaternen sind auch Städte mit Werbung überfüllt, auf Plakaten, Leuchtreklametafeln und in Schaufenstern... Die Bilder führen dazu, dass wir Produkte kaufen, die wir nicht brauchen, Parteien wählen, an die wir nicht glauben und unsere Körper Schlankheitskuren unterziehen, die uns eigentlich beängstigen. Das ist eine Frage von Macht, von machtvollen Akteure/-innen und visuellen Kampagnen, die uns dazu bringen sollen, Produkte und Dienstleistungen zu konsumieren, die wir nicht nur nicht brauchen, sondern gar nicht kaufen wollen...

Aufgrund von alledem plädiert die *artEducation* paradoxerweise dafür, genau diese Bildgruppe, die nicht als künstlerisch angesehen wird, miteinzubeziehen und die gegenwärtige Bildkultur als Kanal zu verstehen, über den uns visuelle Makronarrative erreichen. Enthalten im Kunstlehrplan 2006 innerhalb des Buchs *Postmodern art education: an approach to curriculum* ist dies eine der Strömungen unseres Arbeitsfelds mit der stärksten Wirkung, vor allem im US-amerikanischen Kontext, in dem Fachleute wie Kerry Freedman (2003/2006) oder Paul Duncum (2006) eine Vorgehensweise entwickelt haben: die „Art Education for Visual Culture“.

Mikronarrative als Basiswissen für den Kunstunterricht der *artEducation*

Wenn sich jedoch die *artEducation* lediglich auf die Bildkultur beziehen würde, wäre sie unvollständig: In der entstehenden neuen Kunstpädagogik sollte die zeitgenössische Kunst (oder Mikronarrative) mindestens die Hälfte von dem ausmachen, was in den Klassenzimmern, Museen oder Krankenhäusern erarbeitet wird. Wenn Lehrer/-innen sich nun aber trauen, Kunst ins Klassenzimmer zu bringen, sind trotz alledem – das konnte ich in allen Ländern erleben, die ich besuchte – die Künstler/-innen und ausgewählten Arbeiten in den seltensten Fällen als zeitgenössisch zu bezeichnen: Rubens oder Picasso sind noch immer die am häufigsten präsentierten Künstler, obwohl doch auf wunderbare visuelle Darstellungen zurückgegriffen werden könnte, die genau jetzt in unserer Gegenwart entstehen. Sie werden jedoch nicht in den Unterricht einbezogen, was an einer fehlenden Kenntnis unserer Gesellschaft über zeitgenössische Kunst liegen mag, am Unverständnis ihr gegenüber und in vielen Fällen sogar an einer absoluten Geringschätzung.

In der *artEducation* soll auf zeitgenössische Künstler/-innen auf die gleiche Weise einbezogen werden, wie wir Werbung verwenden, die sich in Echtzeit ereignet (etwa die Werbekampagne, die in der ganzen Stadt und in jeder Werbepause zu sehen ist). Denn Sprachen und Techniken der zeitgenössischen Künstler/-innen passen exakt zur Ästhetik und Vorstellungswelt der Schüler/-innen – auch wenn es vielen schwerfällt, dies zu akzeptieren. Es geht um eine Schüler/-innenschaft, die durch Videoclips lernt und mit Leichtigkeit einen Zugang zur Videokunst findet; um Schüler/-innen, die sich von komplexer und technologischer Kunst begeistern lassen, wie beispielsweise von *Crown Fountain*^[8], die Jaume Plensa für Chicago schuf (in welcher zwei sich gegenüberstehende Projektionen menschlicher Gesichter als wasserspritzende Springbrunnen wetteifern). Genauso begreifen diese Schüler/-innen sofort die Botschaft von *Dignatario*, einer Skulptur von Nadin Ospina, die Bart Simpson in Form einer präkolumbianischen Terrakottafigur darstellt.

Es ist kaum zu glauben, aber die zeitgenössische Bildende Kunst ist ein im Kunstunterricht kaum thematisierter Gegenstand, weder inhaltlich noch als Format. Jedoch sprechen viele Gründe dafür, sie in die Klassenzimmer zu holen, so zum Beispiel ihre

potenzierende Wirkung auf das visuelle Wissen in einer Welt voller Bilder. Aktuelle Kunst gehört, wie bereits gezeigt, zu den sogenannten Mikronarrativen; das sind kleine visuelle Manifestationen, kreiert von denen, die NICHT die Macht besitzen und die uns Bürger/-innen dazu anzuregen, darüber zu reflektieren, was der Rest der Bilder verbirgt. Daraus resultiert eine Art kritische Reflexion, die sich auch mit den Zielen der *artEducation* verbinden lässt. Zeitgenössische Künstler/-innen sind die soziale Realität eingebettet. Somit behandeln sie in ihren Arbeiten Themen, die jetzt von Bedeutung sind: Von Päderastie bis Mutterschaft, von Umweltzerstörung bis zu allen Formen von Terrorismus, von Quantenphysik bis Fußball bieten sie die Möglichkeit, Verbindungen zu jedem möglichen Unterrichtsinhalt zu ziehen – eine ideale Form also, einen inhaltlich neuen Unterrichtsblock zu beginnen. Kurzum, die zeitgenössische Kunst sollte als Inhalt im Schulalltag verankert werden, ohne dadurch die Kunst anderer Epochen verdrängen zu müssen.

Es erscheint leicht, hegemoniale Modelle visueller Darstellungen herzustellen. *Makronarrative* zu reproduzieren, ist dabei wesentlich einfacher, weil sie sehr leicht zugänglich sind: Es handelt sich um Bilder, die von Menschen in Machtpositionen geschaffen wurden (wie Werbung, kommerzielles Kino, viele Informationstafeln und bestimmte Formen von Kunst). *Mikronarrative* zu suchen, ist hingegen komplizierter: Bilder, die von Menschen geschaffen wurden, die nicht in Machtpositionen stehen (dazu zählen Graffiti, Adbusting und die zeitgenössische Kunst, das Kunsthandwerk oder zum Beispiel das, was die Schüler/-innen produzieren etc.). Ich erinnere mich noch mit Schauern an einen Fall, den ich wiederholt in Lehrbüchern für Kunst- und Werkunterricht fand: In diesen Büchern wurde als Beispiel für eine Kreuzkomposition von beinahe allen Autor/-innen die mythische Darstellung *Raub der Sabinerinnen* von Rubens gewählt. Darin sind Frauen zu sehen, die entsetzt vor der ihnen drohenden Gefahr einer Vergewaltigung davonlaufen und versuchen, vor Misshandlung und Folter zu fliehen. Trotz dieser unglaublichen Thematik verwenden Lehrer/-innen die Darstellung – natürlich mit Hilfe des Buchs und gründlich vorbereitet – um die Funktion einer bestimmten Bildkomposition zu veranschaulichen. Findet dieses Kunstwerk auf solche Weise Verwendung als didaktisches Material, so wird den Schüler/-innen nicht nur vermittelt, was eine Kreuzkomposition ist, sondern sie werden in eine Situation versetzt, Zeugen einer kurz darauf stattfindenden Vergewaltigung zu sein. Man vermittelt ihnen sozusagen „dieses Bild ist so perfekt und sein Erschaffer so anerkannt, dass seine Thematik, also der sexuelle Missbrauch einer Gruppe von Frauen, sekundär ist“. So etwas passiert, wenn keine Zeit gegeben wird, über Bilder als Gegenstand in der Pädagogik nachzudenken; wenn man unfähig dazu ist, in die Tiefe zu gehen und nur an den Oberflächen kratzt: Dann werden Lehrer/-innen zu Vermittler/-innen von Ideen oder Gesinnungen, die in vielen Fällen nicht zu den eigenen passen.

Für eine Aktualisierung der Kunstpädagogik eignet sich nicht jedes Bild: Wir müssen anfangen, Bilder in einer angemessenen Weise zu verwenden, d.h. die Auswahl sollte sehr sorgsam und bedacht erfolgen, um so eine gleiche Anzahl an Makro- und Mikronarrativen entstehen zu lassen. Als Fachleute der *artEducation* müssen wir die Bilder, mit denen wir arbeiten, überdenken und unsere Auswahl anhand eines kritischen Kanons neu organisieren. Wir müssen es schaffen, dass in unserem Unterricht sowohl globale als auch lokale Bilder Platz haben, die sowohl von Männern als auch von Frauen gemacht sind, im Okzident sowie in anderen Kulturen. Es geht um Bilder aus Bereichen der Hochkultur (Museen, wissenschaftliche Zeitschriften, renommierte Dokumentarfilme und offizielle Landkarten, etc.) sowie aus der Populärkultur (Musikvideos, Regenbogenpresse, Videospiele etc.) und um Bilder der Vergangenheit und der Gegenwart, die den Schüler/-innen gefallen oder ihr Interesse wecken. Um beispielsweise biologische Inhalte zu bearbeiten, könnte man die bekannte Zeitschrift *National Geographic* nutzen und um das Konzept der visuellen Makronarrative zu erklären, könnte in Zusammenhang mit dem parodistischen Pendant *Contranatura* (eine weitere Arbeit von Joan Fontcuberta) gearbeitet werden, in der die offensichtlich neutralen Inhalte des Originals auf ironische Weise umgeschrieben werden (vgl. Fontcuberta 2001).

Von der Kunstpädagogin zum *artEducator*

Um den Abschnitt *Emanzipatorisches Wissen* abzuschließen, muss betont werden, dass wir uns folgendem Prozess in der neuen Rolle als Kunstpädagogen/-innen des 21. Jahrhunderts verweigern sollten: das Ausgestalten und Aufhübschen der Einrichtungen in denen wir arbeiten, wenn unsere Vorgesetzten (vor allem) gegenüber der Elternschaft gut dastehen wollen. Denn das ist genau der Moment, in dem die sonst ignorierte Kunstlehrerin – die, die immer vergessen wird, da im Lehrplan nur harte Fächer wie Mathematik und Physik wichtig sind – aus ihrer Verbannung geholt wird, um eine Wandzeitung zu gestalten, die Bühne zu dekorieren oder eine kleine Ausstellung in den Schulkorridoren zu organisieren. Solche Aufforderungen dürfen wir nicht tolerieren, denn sie degradieren uns zu gelegentlichen Dekorateur(en)/-innen, zu Fachkräften, deren Aufgabe es ist, „schöne Dinge“ für

Schulfeierlichkeiten herzustellen.

Im totalen Gegensatz zur traditionellen Figur der Kunstlehrer/-in müssen wir die Figur des *artEducators* erschaffen, ein/-e Intellektuelle/-r, der an der Schnittstelle von Kunst und Pädagogik arbeitet, sodass beide Sphären sich vermischen, bis sich ihre Definitionsgrenzen auflösen. Es geht um Experten/-innen, die die Kunst als pädagogischen Prozess und die Pädagogik als künstlerischen Prozess begreifen (Camnitzer, 2009: 182), um Fachleute, die über ein hybrides Profil verfügen, das die Bipolarität der Berufsstereotype durchbricht; das damit aufhört, Künstler/-innen und Lehrer/-innen zwei verschiedenen Sphären zuzuweisen und oft die Figur des/der Künstlers/-in über die des/der Pädagogen/-in stellt. Die Rede ist von Kunstpädagog(en)/-innen, deren Arbeit unterm Strich intellektuell, politisch und transformativ ist. Und genau sie sind gemeint, wenn die Theoretiker/-innen der critical pedagogy von „intellektuellen, transformativen Lehrern“ (Giroux 1988/1991) sprechen. Den intellektuellen Wert der Arbeit eines *artEducators* sichtbar zu machen und das Wissen darüber zu einem Grundpfeiler unseres Handelns werden zu lassen, *that's what comes next*.

Ein komplexer Prozess

Der Raum ist weiß, der Boden aus Marmor. Vor den Gemälden sitzen einige Teilnehmer/-innen, die die Hand heben, um auf Fragen der Pädagogin zu antworten. Als diese ihre Einführung abgeschlossen hat, wechseln alle in den Vermittlungsraum des Museums, um „ein Kunstwerk zu erschaffen“. Die Materialien hierzu sind in Boxen geordnet und auf jedem Tisch liegt ein Papier, auf dem die einzelnen Arbeitsschritte beschrieben sind. Nach einer halben Stunde bravem Einhalten der Spielregeln ist „das Kunstwerk“ fertig und alle dürfen ihr ganz persönliches Ergebnis mit nach Hause nehmen, damit der Vater oder die Mutter es dann für die nötige Zeit an der Kühlschrantür ausstellen kann, bis es sich selbst zerstört.

Es zeigt sich, dass die Realität der traditionellen Kunstpädagogik daraus besteht, dass die meisten von Kunstpädagogen/-innen geplanten Aktivitäten darauf abzielen, etwas zu produzieren und auf Techniken zurückgreifen, die in der Welt der zeitgenössischen Kunst kaum verwendet werden. Tätigkeiten, die schnell gehen und deren Ergebnisse schön anzusehen sind, die in wenigen Minuten einen Abschluss finden und nicht lange zum Trocknen brauchen, sodass die Teilnehmenden sie mit nach Hause nehmen können, ohne lang warten zu müssen.

Diese Arbeitsform vermittelt lediglich eines: Kunstwerke entstehen wie durch Zauberhand, im Kunstunterricht muss man nicht nachdenken, nichts planen, es gibt keine Produktionsphasen. Alles passiert spontan, im Moment und das führt genau dazu, dass die Schüler/-innen wenn sie erwachsen sind, vor zeitgenössischen künstlerischen Arbeiten stehen und sagen: „Das kann ich auch“. Weil niemand ihnen beigebracht hat, wie viel Aufwand, Planung, Konzept, Zeit und Energie hinter einer solchen künstlerischen Arbeit steht, die von außen betrachtet so einfach erscheint.

Deshalb ist der Arbeitsprozess ein zweiter Grundgedanke, den wir für die Kunstpädagogik benötigen. Es sollte deutlich werden, dass jedes Produkt einer Planung bedarf und zwischen Entwurf und Ausstellung meist ein größerer Zeitraum liegt. Denken wir an Filme, Musikstücke oder Romane, so haben in allen drei Fällen deren Autoren/-innen einen langen Prozess durchlaufen, um zu einem Ergebnis zu kommen. Ich glaube – sicher gibt es auch hier Ausnahmen –, dass es keine guten Filme, Symphonien oder Romane gibt, die in einer halben Stunde entstanden sind. Folglich scheint es absolut notwendig zu sein, dass alle Beteiligten an Projekten im Bereich der Bildenden Kunst verstehen, wie wichtig es ist, zu vermitteln, dass sich die Arbeit von Kulturschaffenden in Projekten erstreckt und diese als zeitliche Konstrukte immer aus verschiedenen Phasen bestehen. Weit über die Inhalte hinaus müssen wir eine *artEducation* erreichen, die eine Vorstellung von Arbeitsprozessen respektiert und verbreitet, die mittels eigener Formate und Arbeitsmethoden vermittelt, dass die Arbeit von Künstler/-innen lange dauert und in verschiedene zeitliche Phasen unterteilt ist. Innerhalb dieser Metakategorie, die ich Prozess nenne, werden im Folgenden drei bestimmende Felder näher betrachtet: der Projektunterricht, die zeitgenössische Kunst als Format und die Berücksichtigung der Analyse als Teil des Arbeitsprozesses.

Projektunterricht

Am Tag der Vernissage (14. Juni 2013) war das Museum vollkommen überfüllt, so voll, wie es vielleicht noch bei keiner anderen Vernissage gewesen war. Viele Familien mit strahlenden Gesichtern drängten sich hier, um der letzten Arbeitsphase des Werks beizuwohnen, an dem zwölf Künstlerkollektive, bestehend unter anderem aus 524 Schüler/-innen und 38 Dozent/-innen der Provinz Navarra, die letzten neun Monate im Zuge des Projekts VACA (Vehiculizando el Arte Contemporáneo como proceso de Aprendizaje, zu deutsch: Nutzung der zeitgenössischen Kunst als Lernprozess) gearbeitet hatten.

Das Projekt VACA^[9] ist eines der wenigen Beispiele (neben *Room 13*^[10] in Großbritannien und *LEVADURA*^[11] in Madrid) für Projektunterricht im Kontext der Kunstpädagogik (im englischsprachigen Raum als Project Based Learning (PBL) bezeichnet). Die Idee dahinter ist zugleich einfach und komplex: Sie besteht darin, eine Klasse – egal in welchem Bildungsstadium, im Kindergarten, in der Grundschule, der weiterführenden Schule oder an der Universität – in ein Kollektiv zu verwandeln, das gemeinsam im Laufe eines gesamten Schuljahrs ein zeitgenössisches Kunstprojekt entwickelt und dieses sowohl in die verschiedenen Lehrplaninhalte integriert, als auch in einem Format ihrer Wahl verarbeitet. Für die erste Auflage wurden die Arbeitsformate der Kollektive auf drei beschränkt, darunter Videokunst, Installation und Performance. Außerdem wurde festgelegt, dass pro Kollektiv nur ein gemeinsames Stück erarbeitet werden sollte. Jede/-r Dozent/-in schlug zu Beginn des Schuljahrs ein Projekt vor. Wenn die Schüler/-innen es annahmen, dann startete der künstlerische Prozess, das Projekt wurde innerhalb eines Zeitraums von neun Monaten verwirklicht und schließlich mit allem, was dazugehört, in einem angesehenem Kunstzentrum ausgestellt – was dem Projekt eine besondere Bedeutung gab.

Die Arbeitsschritte wurden klar eingegrenzt, sodass jedes Kollektiv und alle Teilnehmenden verstehen konnten, wie wichtig es ist, jeden Schritt zu planen und zeitlich auszuloten. Eine Ideenfindung war zentral für die erste Phase, vor allem um ein Thema von gesellschaftlicher Relevanz zu bestimmen, also letztlich Problemstellungen, die auch zeitgenössische Künstler/-innen beschäftigen. Unter der Fragestellung „Welche Themen bewegen uns?“ wurden viele verschiedene Ideen in den Ring geworfen: Gewalt, Angst, die Unsichtbarkeit einiger gesellschaftlicher Gruppen. Die Schüler/-innen wählten hierbei offensichtlich kritische Themen, was die Überzeugung bestärkt, dass emanzipatorisches Wissen nicht nur Erwachsenen vorbehalten ist. Nach Abschluss der ersten Phase folgte der Entwurf: Hier wurde die Zeichnung zum unverzichtbaren Instrument, um die Themen sichtbar zu machen und die Vorschläge zu konkretisieren. Diese Phase war lang, komplex und voller Versuche, Fehlschläge und Neuanfänge. Sie zeigte die organisch und oft nicht linear verlaufenden Arbeitsprozesse von Künstler(n)-innen bzw. Kulturproduzent(en)/-innen. Nachdem der Entwurf fertiggestellt war, folgte die Produktionsphase: Schreiner/-innen, Grafiker/-innen, Maskenbildner/-innen, jede Produktionsphase benötigte spezifische Fachleute, die in einigen Fällen an die Schule eingeladen wurden, um ihre Arbeit vorzustellen. Von der Phase der Konzeption und Produktion in der Werkstatt wurde das Ganze dann in den Ausstellungs- oder Bühnenraum verlagert und aufgebaut. Daraufhin begann eine intensive Presse- und Öffentlichkeitsarbeitsphase, ohne die niemals so viele fröhliche Familien ins Museum gefunden hätten.

VACA ist ein Beispiel dafür, wie wichtig es ist, das Ergebnis für eine Weile aus den Augen zu verlieren, sowohl für den Stellenwert des Prozesses als auch für die Arbeit im Kollektiv zu kämpfen und die romantische Vorstellung vom einzelnen Genie/ Genius zu widerlegen, die im kollektiven Gedächtnis immer noch vorherrscht und die zu den großen Schwachstellen der traditionellen Kunstpädagogik gehört. In der *artEducation* wird die Figur der Künstler/-in als Kulturschaffende/-r verstanden, der/die immer im Team arbeitet. So ist sie immer bereits mit der umgebenden sozialen Wirklichkeit verbunden und sitzt nicht isoliert im Elfenbeinturm. Deshalb sind diese Kulturschaffenden eben auch kritische Gestaltende und dazu verpflichtet, eine entsprechende Bildsprache zu verwenden, soziale Ungerechtigkeiten aufzuzeigen und so die Zuschauenden zu Reflexionen anzuregen.

Das eigentliche Ziel der *artEducation* in unserer heutigen schnelllebigen Welt sind Erfahrungen, die Betrachter/-innen vor dem Objekt machen, die auf Intentionen basieren und deren Absicht in Beziehung zu einem gesellschaftlich relevanten Thema stehen. Diese Erfahrungen sind der Realität verpflichtet und entstanden in einem langwierigen Prozess innerhalb verschiedener Phasen. Es geht um eine Arbeit, auf die sich mit Leidenschaft und Disziplin eingelassen wird, die innerhalb einer Gemeinschaft und in Zusammenarbeit entsteht, eben genau mit den Methoden, wie sie Künstler/-innen auch gegenwärtig in Kooperationen mit anderen Akteur(en)/-innen praktizieren. So wird das Wissen der gesamten Gemeinschaft rhizomatisch verbunden, ohne dabei bestimmten

Kenntnissen mehr Relevanz zuzusprechen als anderen. Das ist eine Praxis, die mit der realen Arbeitswelt zu tun hat und somit legitimiert ist, zum gegenwärtigen Zeitpunkt in einer renommierten Kulturinstitution gezeigt zu werden.

Zeitgenössische Kunst als Format

Fünf Frauen schreien wütend in Megafone: Pedagogías invisibles (Unsichtbare Pädagogik) ist ein Kollektiv, das seit mehreren Jahren im Sinne der artEducation arbeitet. 2012 wurden sie eingeladen, im Zuge der Veranstaltung Apren12 eine Aktion durchzuführen. Die Veranstaltung sollte auffordern, gegenwärtige pädagogische Strukturen in Madrid neu zu gestalten. Das Format, das Pedagogías Invisibles wählte, um die in der pädagogischen Gemeinschaft benötigten Veränderungen sichtbar werden zu lassen, bestand aus einer Fiktion zum Mitmachen, genannt Consejo de Ministras (Ministerinnenrat). Die Aktion setzte sich aus zwei Teilen zusammen: Im ersten Teil verkündeten mehrere Mitglieder des Kollektivs über Mikrofone den Beginn der Versammlung von Ministerinnen eines imaginären Landes mit nur einem einzigen kompetenten gesetzgebenden Organ, dem Bildungsministerium, das 25 völlig revolutionäre Dekrete erlassen werde. Nach diesem fulminanten Beginn teilten die Mitglieder des Kollektivs weiße Pappteller an die Anwesenden aus und luden sie dazu ein, ihre eigenen Dekrete aufzuschreiben, welche dann später als Teil einer riesigen Wand aufgehängt und somit sichtbar gemacht wurden ...

Der Prozess, die Methodik und das Format: drei unterschiedliche Konzepte, die zugleich verbinden und trennen. In der *artEducation* – und darin zeigt sich deutlich der Unterschied zur alten Kunstpädagogik der Vergangenheit – wird zeitgenössische Kunst nicht nur als emanzipatorischer Inhalt verstanden, wie im vorangegangenen Abschnitt gefordert, sondern als Format, als Methodik und als Arbeitsweise, bei der die Form der Übertragung nicht getrennt von ihrem Inhalt zu denken ist.

Es ist absurd, Schüler/-innen über die wichtigsten Performancekünstler/-innen in Form von traditionellem Frontalunterricht zu unterrichten, wenn doch eine pädagogische Aktion genauso gut als Performance verstanden werden kann. Akzeptiert man, dass jegliches pädagogisches Konstrukt einen Aufführungscharakter hat, so lässt sich sagen, dass in der *artEducation* die von den *artEducators* für ihren Unterricht gewählten Darstellungsstrukturen die gleichen sind, die Künstler/-innen für den Inhalt ihrer Performances verwenden.

Wäre es sinnvoll gewesen, über Veränderungen im Bildungswesen innerhalb eines so obsoleten Vermittlungsformats wie dem des Frontalunterrichts nachzudenken? Die *artEducation* fordert, dem Inhalt die gleiche Bedeutung zu geben wie der Vermittlungsform, und zwar einem ausgewogenen, wohl durchdachten Inhalt, der den/die Lehrer/-in auf die Stufe einer Kurator/-in hebt. Und demzufolge – das hängt damit zusammen, dass wir im Bereich der Bildenden Künste arbeiten – kann diese Struktur keine andere sein, als jene, die auch Künstler/-innen nutzen. Das heißt also: Partizipatorische Installationen, Aktionen, Performances, Videos, Relationale Ästhetik etc., statt des Frontalunterrichts oder des Werkstattunterrichts des 19. Jahrhunderts.

Die Verwendung der zeitgenössischen Kunst als Format erweist sich als wichtig für einen Bildungsprozess, gerade in einem Moment der Geschichte, in dem, wie bereits gezeigt, die traditionsgebundene Pädagogik in eine neue Richtung navigiert, mit der Lernen nicht mehr langweilig sein muss und auch der Kunstunterricht spannend sein kann. Um den Bann der traditionellen Kunstpädagogik zu brechen, muss all das zurückerobert werden, was der zeitgenössischen Kunst innewohnt und was ihr die Pädagogik genommen hat.

Das Zerlegen der Bildwelten, die uns umgeben, befindet sich auf einer Ebene mit den Produktionsprozessen

Ko-nichi wART entstand durch die Zusammenarbeit der Grundschule Las Naciones mit dem Zentrum für zeitgenössische Kultur Matadero Madrid. Im Zuge des Projekts hat Yuta Nakajima (ein japanischer Künstler, der als Artist in Residence an der letzten Ausgabe von El Ranchito teilgenommen hat, vgl.: <http://nakajimayuta.net>) zwei Workshops mit Erstklässler/-innen aus eben dieser Grundschule durchgeführt. Yutas Werk ist sehr speziell, da er in die Mehrzahl seiner Arbeiten Kinder miteinbezieht, die an komplexen Aktivitäten als aktiv Gestaltende teilnehmen, indem sie beispielsweise in einem Kühlraum Figuren aus nassen

Handtüchern formen. Fast all seine Arbeiten könnten der Richtung einer kindgerechten Relationalen Ästhetik zugeordnet werden und sind damit ein treffendes Beispiel für das Konzept der artEducation. 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: ein japanisches Mädchen zeichnen (im Workshop in Japan lautete die Aufgabe, ein spanisches Mädchen zu zeichnen), dann ein japanisches Getränk, ein japanisches Monster (Monstruo japonés) und zum Schluss eine Lüge. Yuta hatte große Papierbögen mitgebracht und teilte sie jeweils in acht Teile, indem er sie einfach faltete. Darauf visualisierten die Teilnehmenden ihre Lösungen. Die interessantesten entstanden bei der Problemstellung, eine Lüge zu malen. Denn das setzt voraus, zu wissen, was „Lügen“ bedeutet bzw. selbst schon einmal gelogen zu haben. Und lügen, um zu malen ist eine komplexe kognitive Aufgabe: „Heute habe ich eine Nacktschmücke gefrühstückt“, „Ich habe mir ein neues iPad gekauft“ oder „Ich bin alt“ lauteten einige der Lügen, die später gemalt wurden.

Für den zweiten Workshop kamen die Erstklässler/-innen an Yuta Nakajimas Arbeitsplatz in Matadero Madrid. Alle waren in rot gekleidet. Diese absurd erscheinende Normierung hatte Yuta sich ausgedacht, um die Teilnehmenden dazu anzuregen, sich darüber Gedanken zu machen, wer warum eigentlich Regeln und Normen aufstellt. Allein die Erfahrung, dass alle rot gekleidet waren, erwies sich als sehr wirksam. Diese Wirkung verstärkte sich dann um ein Vielfaches, als die Kinder in El Ranchito ankamen und sich auf den Boden setzten, der mit verspiegelten Papierrechtecken ausgelegt war: Die sich spiegelnden Körper gaben der Situation einen ganz eigenen, neuen Sinn, als die Kinder auf der Papieroberfläche mit ihnen Formen bildeten und sich durch die Struktur eine Art Teppich bildete. Da diese Session durch Fotos festgehalten wurde, ergab sich für Yuta die Möglichkeit, diese zu einem Video zu schneiden und so einen Teil des Prozesses sichtbar zu machen.

Während die traditionelle Kunstpädagogik den Schwerpunkt darauf legt, etwas zu produzieren, das sich mit nach Hause nehmen und temporär an der Kühlschranktür ausstellen lässt, hat in der *artEducation* der Prozess der Analyse von Bildern, die uns umgeben, die gleiche Relevanz wie der Produktionsprozess. Damit unterstellen wir, dass der Akt des Analysierens ein Akt kultureller Produktion ist, wie es der spanische Künstler Joan Fontcuberta formuliert:

„Der wahrhaftigste und kohärenteste schöpferische Akt unserer Zeit besteht nicht darin, neue Bilder zu schaffen, sondern den bereits bestehenden einen Sinn zu geben.“^[12] (Cannitzer 2010)

In der *artEducation* muss mindestens die Hälfte aller Aktivitäten daraus bestehen, zu analysieren, denn die Analyse, das Zerlegen und die Reflexion sind genau so relevant wie der Produktionsprozess. Mehr noch: Solche Analyseprozesse sollten zur Normalität und Gewohnheit werden, beispielsweise so wie meine Töchter Filme, die sie gesehen haben, nacherzählen und dabei abschätzen, wie viele Mädchen mitspielten und ob sie Haupt- oder Nebenrollen hatten.

Die *artEducation* versteht Dekonstruktion im Sinne Derridas. Es kommt ihr auf das Entdecken der Geschichten an, die in visuellen Produkten versteckt sind, seien dies nun Makro-, Mikronarrative oder die Graustufen dazwischen; Vertiefen, Perspektivwechsel, erneutes Betrachten, Suchen. All das sollte auf professionelle Weise unterrichtet werden, obwohl uns vielleicht unsere innere Stimme sagt, dass einige soziale Gruppen (wie z.B. Kinder) noch ungeübt darin sind/sein könnten, etwas derartiges zu bewältigen.

Kreativer Remix

Das emanzipatorische Wissen und der Prozess kommen nicht ohne Kreativität aus, diese wird jedoch zeitgemäß als Remix verstanden. Eine traditionelle Kunstpädagogik strebt nach einer falschen Kreativität, denn – seien wir ehrlich – in vielen der Aktivitäten des Kunstunterrichts sehen alle Ergebnisse am Ende gleich aus. Alles ist darin von vornherein derart festgesetzt: Dass eine Tätigkeit einen gewissen Zeitraum abdeckt und sich auf eine Technik konzentriert, statt nach der Bedeutung zu fragen oder ein kritisches visuelles Wahrnehmen anzuregen. Anstatt von einer Projektidee auszugehen und mit dem Prozess der Ideenfindung zu

beginnen, wird in vielen Fällen genau gegensätzlich gearbeitet: Es wird eine bestimmte Technik gewählt, der dann ein Thema übergeordnet wird. Das führt viel zu oft dazu, dass wir etwa reihenweise *Mäuse*, die aus Joghurtbechern gebaut wurden und alle gleich aussehen, vorfinden. Solche Ergebnisse zeigen dass Kreativität nicht Teil des vorangegangenen pädagogischen Akts gewesen sein kann.

Remix als Grundlage: der *artEducator* als DJ

Wenn man im Kontext von Kunstpädagogik von Kreativität spricht, bezieht sich das immer auf die Kreativität von Schüler/-innen. Darauf, wie wichtig es ist, diese Fähigkeit gerade auf dem Gebiet der Bildenden Künste zu entwickeln und diese ausgehend von der Lebenswirklichkeit zu fördern. Denn im späteren Berufsleben wird eine sogenannte Kreativität in allen Arbeitsbereichen – nicht nur in den künstlerischen – als Grundkompetenz betrachtet/. Die *artEducation* allerdings versteht Kreativität zunächst als eine Kompetenz des/der Lehrer(s)/-in, der/die sich selbst als Kulturschaffende/-r versteht.

Wenn wir uns selbst als Gestalter/-innen verstehen, so erkennen wir auch, dass Kreativität die wichtigste Kompetenz eines *artEducators* ist: Wir müssen aufhören, nur dann von Kreativität zu sprechen, wenn wir über Schüler/-innen, über Künstler/-innen oder mit Presseleuten sprechen. KREATIVITÄT IST EINE NOTWENDIGE KOMPETENZ FÜR DIE PÄDAGOGIK (und für jede andere Arbeit auch, aber für unsere ganz besonders). Im 21. Jahrhundert, in dem alles Wissen im Netz zu finden ist, verändert sich unsere Rolle als Lehrende vom Distribuieren des Wissens hin zum Generieren: Unsere Aufgabe besteht darin, Impulse auf halbem Weg zwischen Vergnügen und Abgrund zu geben, damit sich Schüler/-innen für bestimmte Themen begeistern und sie erforschen wollen. Die Vorstellung, uns in Produzent/-innen von Impulsen zu verwandeln, zwingt uns zum kreativen Umgang mit der Gegenwart, denn die größte Herausforderung, der wir uns stellen müssen, wird die Gestaltung von Unterrichtsinhalten sein, die mit Videospielen, Fernseh-Serien und der Wii mithalten können.

Heute zeigt sich jedoch, dass sich das Gestalten-Wollen im 21. Jahrhundert sehr von dem des 19. Jahrhunderts unterscheidet. In einer übertechnologisierten Welt, in der sich das Bild von Experten vollständig gewandelt hat, wird das Ausüben schöpferischer Tätigkeiten anders verstanden als früher und ähnelt eher dem, was Nicolas Bourriaud zu Beginn des neuen Jahrtausends über den bildenden Künstler sagt:

„Es geht [dem/der heutigen Künstler/-in, Einfügung M.A.] nicht mehr darum, aus einem Rohmaterial Formen zu erschaffen, sondern darum, mit Objekten zu arbeiten, die tatsächlich auf dem kulturellen Markt zirkulieren [...]. Die Begriffe Ursprünglichkeit (der Ursprung von etwas sein) und auch Schöpfung (aus dem Nichts) lösen sich so langsam in dieser neuen Kulturlandschaft auf, die von den Zwillingenfiguren DJ und Programmierer bestimmt wird, deren beider Aufgabe es ist, Kulturgüter auszuwählen und diese in neue Kontexte zu stellen.“^[13] (Bourriaud 2002b / 2010: 13)

Bourriaud ist einer der interessantesten Theoretiker, der sich in Bezug auf die Rolle des Künstlers in der Gegenwart finden lässt. Aktuell und kritisch können seine beiden Bücher *Relational Aesthetics* (1998/ 2002a) und *Postproduction* (2002b) als Essays über zeitgenössische Kunst und eben auch als der Pädagogik eng zugewandt verstanden werden. Laut Bourriaud erhält der Begriff *Autor* (ob nun Musiker/-innen, Köche/-innen oder Lehrer/-innen) im 21. Jahrhundert eine neue Bedeutung: Denn wir gestalten nun ausgehend von Ideen anderer. Die französischen Philosophen Gilles Deleuze und Félix Guattari (1972/ 2008) vertreten mit der Idee, dass sich Wissen rhizomartig produziert, die Meinung, dass kopieren immer auch (re)produzieren ist, etwa so wie ein DJ, der beim Auflegen einen persönlichen Diskurs entstehen lässt, indem er die Musik anderer auf bestimmte Weise neu abmischt. In *Postproduction* vertritt Bourriaud die Theorie des/der Künstler(s)/-in als DJ, ein Gestalter, der mit bereits *Gestaltetem* arbeitet, denn „all diese künstlerischen Praktiken [...] haben gemeinsam, dass sie auf bereits vorhandene Formen zurückgreifen. Sie zeugen vom Willen, Kunstwerke in ein Netz von Zeichen und Bedeutungen einzufügen, anstatt sie als autonom und original anzusehen“^[14]. (Bourriaud 2002b: 18 ff.) Aus diesen Zeilen lassen sich deutlich Parallelen zur Pädagogik herauslesen; man muss nur den Begriff *Kunst* durch *Lehrplan* ersetzen, damit sich ein Sinn ergibt:

„All diese [pädagogischen Praktiken] [...] haben gemeinsam, dass sie auf bereits vorhandene Formen zurückgreifen. Sie zeugen vom Willen, [Lehrpläne] in ein Netz von Zeichen und Bedeutungen einzufügen, anstatt sie als autonom und original anzusehen.“

(Bourriaud 2002b: 16, Einfügungen M.A.)

Bourriaud stellt klar, dass es in der heutigen Zeit undenkbar ist, etwas aus dem Nichts zu erschaffen. Das steht in direktem Bezug zum Rhizomgedanken. Wenn wir etwas gestalten, so steht am Anfang immer ein vorangegangener *input*, durch den wir etwas (wieder)verknüpfen; dadurch verliert ein authentisches und ursprüngliches Werk seinen Sinn. Vielleicht könnte *reprogrammieren* ein neues Verb sein, das auf zeitgenössische Künstler/-innen angewendet werden kann. Schaut man allerdings genauer hin, dann stellt sich heraus, dass Lehrer/-innen eine solche Arbeit seit jeher ausüben, denn die Inhalte, mit dem sie arbeiten ist in seltenen Fällen eigenen Ursprungs. Daher muss die Arbeit der Pädagog/-innen des 21. Jahrhunderts der eines DJs gleichen und müssen sich die Pädagog/-innen sich als *Remixer* verstehen und deutlich machen, dass *Remixen* gestalten und nicht kopieren bedeutet.

Die *artEducation* ist eine hybride Disziplin

Während die traditionelle Kunstpädagogik eine Disziplin ist, die vor allem Nabelschau betreibt, sich also überwiegend mit sich selbst beschäftigt, ist ein Grundbedürfnis der *artEducation*, sich mit anderen Disziplinen zu vermischen. Dabei geht es nicht mehr so sehr um Kenntnisse aus der Welt der Bildenden Kunst oder der Pädagogik, sondern um die aus anderen Bereichen wie beispielsweise der Soziologie, Philosophie, der Queer theory oder des kolumbianischen Magischen Realismus^[15]. Das Konzept des kreativen Remix weitet sich definitionsgemäß auf all das aus, was a priori nicht dazugehört. Genau an dieser Schnittstelle des Nicht-Zugehörigen, an der transformatorisches Wissen entsteht, verschwindet die Simulation und das wesentliche Lernen beginnt.

Die Fachleute der Kunstpädagogik müssen aufhören, ausschließlich kunstpädagogische Texte zu lesen und anfangen, sich mit Konzepten anderer Herkunft, Disziplinen oder Bezugswissenschaften auseinanderzusetzen (und für ihre Erfahrung als Lehrende zu nutzen). Elizabeth Ellsworth (2005) beispielsweise verwendet für die Pädagogik den Begriff *Direktionalität* (im Englischen: to address) und zeigt, dass die von uns Lehrenden gestalteten Curricula geprägt sind von unserer eigenen Absichten, (verstanden als eine Gesamtheit unsichtbarer Elemente, die festlegen, wie ideale Schüler/-innen auszusehen haben – und wie nicht – und warum einige auf der Strecke bleiben, da sie sich durch ihre Art zu lernen vom Rest unterscheiden). Beispielsweise ermöglicht mir die Lektüre von *El beso de Judas* – ein Text, in dem Joan Fontcuberta darüber reflektiert, ob es sich bei der Fotografie nicht eher um eine Strategie der Fälschung handelt und weniger um eine Strategie der Wahrheit – diese Gedanken auch auf die Bildung zu übertragen. Der/die Lehrer/-in könnte demnach als Betrüger/-in, als Märchenerzähler/-in verstanden werden, als jemand, der sich Geschichten ausdenkt. Denn Objektivität existiert nicht, weder in der Wissenschaft, noch in der Kunst, der Politik, im Journalismus und schon gar nicht in der Pädagogik.

Als Bürger/-innen müssen wir den visuellen Produkten, die uns umgeben misstrauen, als Lehrer/-innen und Schüler/-innen jedoch müssen wir auch dem Lehrplan misstrauen und die Unterrichtsstunden an denen wir teilnehmen, auf ihre Glaubwürdigkeit hin prüfen. So wie es auch Fontcuberta in *El beso de Judas: fotografía y verdad* formuliert: „Oftmals sind sich sogar die Betrüger selbst des Betrügens nicht bewusst; oftmals wird aus bestem Willen betrogen und zwar in zahlreichen Lebensbereichen: in der Familie, in der Schule [Hervorhebung M.A.], in der Kirche, bei der Arbeit, in der Gewerkschaft und in den Medien [...] Weil Betrügen bedeutet, für andere Menschen zu entscheiden und vielfältige vorhandene Möglichkeiten zu verheimlichen“^[16] (Fontcuberta 2009: 138).

Es ist notwendig, über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen und alle neuen Entdeckungen oder Bezüge zu nutzen, seien sie aus dem Bereich der Architektur, des Designs, des Tanzes oder der Neurologie. Das ist eine notwendige Strategie, um eine wirklich zeitgemäße Kunstpädagogik zu entwickeln.

Die Forschung

Abschließend möchte ich noch auf die Forschung eingehen, ein Diskurs, der in der traditionellen Kunstpädagogik durch vollkommene Abwesenheit glänzt. Sie ist für zeitgenössische *artEducators* jedoch unabdingbar, da sie Professionelle mit fachlichen oder transdisziplinären Expertisen sind, die ihre Praxis auf Reflexion begründen und in ihrer tagtäglichen Arbeit Strategien anwen-

den, um einen Vorrat an Methoden zu schaffen, an denen das Infragestellen geübt werden kann.

Um Kohärenz zu meinen Anregungen herzustellen, ordne ich die von mir vorgeschlagene Richtung den Methoden der qualitativen Forschung zu. Dieser Ansatz geht aus den Überlegungen hervor, die sich Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelten und zu dem Schluss führten, dass quantitative Daten nicht alles sein können, worauf sich die Sozialwissenschaft stützen kann. Viele Intellektuelle kritisierten aus einer postmodernen Perspektive den Positivismus und die Methode allgemein, was zum Entstehen neuer Vorschläge für die sozialwissenschaftliche Forschung und zu einer Kehrtwende des Systems führte: mit dem Postmodernismus (Ristock und Pennell 1996), dem Poststrukturalismus, dem Konstruktivismus, der Dekonstruktion, der Kritischen Theorien, der Diskursanalyse (Martínez 2006), der Feministischen Wissenschaftstheorie (Reinharz /Davidman 1992) und auf besondere Weise mit der auf Kunst basierenden narrativen Forschung, innerhalb welcher Valerie Janesick (2011) als bekannteste Vertreterin zu nennen ist, die unser Verständnis von Forschung am besten repräsentiert.

Die *artEducation* ermöglicht es uns, zu Künstler/-innen, Vermittler/-innen und definitiv auch zu Forscher/-innen, wie Indiana Jones' der Postmoderne zu werden, und uns auf riskante Reisen Gebiete und Landschaften zu begeben, die noch nie zuvor betreten wurden.

Ohne Wissen, Fortschritt und vor allem ohne einen Remix würde die Kunstpädagogik weiterhin eine Quelle des gesellschaftlichen Rückschritts und des Festhaltens an der Vergangenheit bleiben. Wir müssen in Richtung eines Wandels arbeiten, bei dem die Kunst und die Pädagogik als ein und dasselbe verstanden werden und bei dem alle Künstler/-innen sich selbst als Pädagogen/-innen und alle Pädagogen/-innen sich selbst als Künstler/-innen verstehen. Die Kreativität als Schlüsselkompetenz der Lehrer/-innen und die Pädagogik als Schlüsselkompetenz der Künstler/-innen verbindet die beiden Figuren, die in unserer Vorstellung als Gegenstücke auftauchen, obwohl sie das nicht sind – wie wir es schon so oft argumentiert haben. Nur indem wir die Pädagogik als etwas der Kunst Innewohnendes verstehen und die Kunst als etwas der Pädagogik Innewohnendes, werden wir es schaffen, zeitgemäße Prozesse in der Kunstpädagogik anzustoßen und dadurch die Welt zu einem besseren Ort für uns alle werden zu lassen.

Aus dem Spanischen übersetzt von Dana Ersig, Robert Hausmann und Gila Kolb.

Literatur

Maria Acaso (2009): *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata

María Acaso (2013): *rEDUvolucion. Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós

Zygmunt Bauman (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity

Zygmunt Bauman (2005): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa

Nicolas Bourriaud (2002b): *Postproduction. Culture as Screenplay: How art reprograms the world*. New York: Lukas & Sternberg

Nicolas Bourriaud (1998/ 2002a) *Relational Aesthetics*. Paris: Presses du réel

Luis Camnitzer, Gabriel Pérez- Barreiro (2009). *Educación para el arte, arte para la educación*. Porto Alegre. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Online einsehbar unter: http://www.fundacaobienal.art.br/novo/arquivos/publicacao/pdf/Livro_Arte_Educacao.pdf

Luis Camnitzer, zitiert von Roberta Bosco im Artikel: *Relatos de la era de los espejos*. *El País*, 30.10.2010 Online einsehbar unter: http://elpais.com/diario/2010/10/30/babelia/1288397534_850215.html [25.10.2015]

Deleuze/Guattari (1972/ 2008): *El anti-Edipo: capitalismo y esquizofrenia*, (1972), Valencia, Pretextos

John Dewey (1934/ 2008): *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós

Paul Duncum (2006): *Visual Culture in the Art Class. Case Studies*. RESTON: NAEA

Eilizabeth Ellsworth (1997/ 2005): *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, Pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal

Joan Fontcuberta (2001): *Contranatura*. Alicante, Spain: Museo de la Universidad de Alicante.

Joan Fontcuberta (2009): *El beso de Judas. Fotografía y verdad*, Barcelona, Gustavo Gili

Kerry Freedman (2003/ 2006): *Enseñar cultura visual*. Barcelona: Octaedro

Henry Giroux (1988/1990): *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós

Valerie Janesick (2011): *Stretching: exercises for qualitative researchers*. London: SAGE

Alan Kaprow (1971/ 2007): *La educación del des-artista*. Madrid: Árdora

Miguel Martínez (2006). *La investigación cualitativa, síntesis conceptual*. *Revista IPSII 1*, vol. 9. 123-146.

Shulamit Reinharz, Lynn Davidman (1992): *Feminist methods in social research*. New York: Oxford University Press

Janice L. Ristock, Jean Pennell (1996): *Community research as empowerment: feminist links, postmodern interruptions*. New York: Oxford University Press

Endnoten

[1] Originalzitat: „En algún momento desafortunado de la historia, algún filisteo o algún grupo de filisteos que ocupaba una posición de poder, decidió aislar el arte de la educación y degradarlo, de la meta-disciplina del conocimiento que había sido a la disciplina y artesanía que es hoy.” Luis Camnitzer: *Introducción*. In: Luis Camnitzer, Gabriel Pérez- Barreiro (2009). *Educación para el arte, arte para la educación*. Porto Alegre. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

[2] <http://www.mataderomadrid.org> [25.10.2015]

[3] Vgl.: Maria Acaso: *La educación artística no son las manualidades. Nuevas practicas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. (Deutsch: *Die Kunstpädagogik ist das Handarbeiten. Neue Unterrichtspraktiken für den Kunst- und Bildunterricht*, Übersetzung: GK.) Im Buch argumentiert M.A. für den Einbezug von kognitiven Prozessen in die von ihr als produktionsorientiert dargestellte Kunstpädagogik. Um dies im deutschen Diskurs abbilden zu können, ließe sich von Handarbeiten/Werken oder Kunsterziehung sprechen.

[4] Anmerkung der Übersetzerin: ArtEducación ist ein Wortspiel. „arte“ und „educación“ würden jeweils mit einem e geschrieben werden, das sie sich hier nun groß geschrieben teilen: > ArtEducation. Zugleich wird „e“ im Spanischen für „und“ verwendet, wenn das folgende Wort mit einem „i“ oder „hi“ beginnt. Es ist das Zusammendenken der beiden Felder gemeint; korrekt wäre: La educación del arte.

[5] <http://nubol.tumblr.com> [25.10.2015]

[6] <http://www.claremi.net> [25.10.2015]

[7] <http://cargocollective.com/claremi/Altas> [25.10.2015]

[8] Eine Dokumentation der Arbeit gibt es hier zu sehen: <https://www.youtube.com/watch?v=NziRaGxI8Ow> [25.10.2015]

[9] <http://www.centrohuarte.es/actualidad/las-aulas-transformadas-en-colectivos-artisticos-con-el-proyecto-vaca/> [25.10.2015]

[10] <http://room13international.org> [25.10.2015]

[11] <https://levaduramadrid.wordpress.com> [25.10.2015]

[12] „El acto de creación más genuino y coherente en nuestros días no consiste en producir nuevas imágenes, sino en asignar sentido a las existentes“ – Deutsche Übersetzung: Dana Ersig. Zitiert nach einem Artikel in El País am 30.10.2010 (Roberta Bosco) http://elpais.com/diario/2010/10/30/babelia/1288397534_850215.html [25.10.2015]

[13] Originalzitat: „[For present artists, M.A.] It is no longer a matter of elaborating a form on the basis of a raw material but working with objects that are already in circulation on the cultural market [...]. Notions of originality (being at the origin of) and even of creation (making something from nothing) are slowly blurred in this new cultural landscape marked by the twin figures of the DJ and the programmer, both of whom have the task of selecting cultural objects and inserting them into new contexts.“ – Deutsche Übersetzung: Dana Ersig. In: Nicolas Bourriaud, (2002/ 2nd edition 2010): Postproduction. Culture as Screenplay. How Art Reprograms the World. New York: Lukas & Sternberg, S.13.

[14] Originalzitat: „[a]ll these artistic practices [...] have in common the recourse to already produced forms. They testify to a willingness to inscribe the work of art within a network of signs and significations, instead of considering it an autonomous or original form.“ – Deutsche Übersetzung: Dana Ersig. In: Nicolas Bourriaud, Postproduction (2002), New York Lukas & Sternberg, S. 16

[15] Dessen bekanntester Vertreter Gabriel García Márquez war.

[16] Originalzitat: „A menudo incluso los estafadores no son ni mucho menos conscientes de serlo; a menudo se estafa con la más beatífica voluntad en numerosos ámbitos por los que discurre nuestra vida: en la familia, *en el colegio*, en la iglesia, en el trabajo, en el sindicato, en los media... Porque estafar significa decidir por los demás, esconder la diversidad de opciones de que se dispone.“ – Deutsche Übersetzung: Dana Ersig. In: Joan Fontcuberta Villà (2009): El beso de Judas. Fotografía y verdad, Barcelona, Gustavo Gili.

Online einsehbar unter: http://www.pucrs.br/famecos/professores/sempe/Joan_Fontcuberta.pdf [25.10.2015]

Nach dem Internet

Von Torsten Meyer

Die Auseinandersetzung mit der Kunst- und Kulturgeschichte Europas hat seit der Entstehung des Faches Kunst in der Schule zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine wesentliche Rolle in dessen Entwicklung gespielt.

So heißt es etwa in den von Rudolf von Eitelberger publizierten Ergebnissen des ersten internationalen kunstwissenschaftlichen Kongresses in Wien⁽¹⁾ von 1873:

„Nach der Frage, welche die Catalogisierung und Conservirung von Kunstgegenständen zum Gegenstand hatte, war die Unterrichtsfrage weitaus die wichtigste am Congresse. Die Beantwortung der Frage, wie der kunsthistorische Unterricht an Mittel- und Hochschulen zu erteilen sei, steht gegenwärtig fast überall an der Tagesordnung, denn nachdem sich gezeigt hat, dass kunstgeschichtliche Bildung heutigen Tages unerlässlich ist und dass alles, was auf Bildung Anspruch macht, sich mit dem Studium der Kunstgeschichte beschäftigt, so ist es ganz begreiflich, dass auch die Art und Weise erörtert wird, ob und in welchem Umfang und in welcher Art die Kunstgeschichte in die Reihe der Unterrichtsgegenstände auf Mittel- und Hochschulen einzufügen sei.“ (z. it. n. Schulze 2004: 172)

Die 1873 in Wien begonnene Diskussion ist bis heute nicht beendet. So wird etwa in dem 2013 erschienenen Band „Kunstgeschichte und Bildung“ eine beinahe inexistenten Fachdidaktik der Kunstgeschichte und eine unklare Verortung derselben im Schulfach Kunst konstatiert. (Hattendorff, 2013: 12)

Aktuell hat Klaus-Peter Busse den Diskurs eröffnet. Er beschreibt eine selbstreferenzielle didaktische Gemengelage in der Kunstdidaktik und fordert eine „eindeutige Zuordnung zu einer Bezugswissenschaft, um inhaltliche und methodische Entscheidungen zu begründen, wissenschaftlich generiertes Wissen sicherzustellen und um die gesamte Breite eines Faches zu erfassen.“ (Busse 2014: 49) Diese Bezugswissenschaft sieht er in der Kunstgeschichte/Bildwissenschaft. Damit wird natürlich die Frage eröffnet, auf welche Kunstgeschichte sich die Kunstdidaktik beziehen soll. Das ist eine äußerst komplexe und historisch sehr vielfältige Fragestellung, die eng mit den dahinter stehenden Kunstbegriffen und Geschichtskonzepten verknüpft ist.

Für Barbara Welzel etwa ist Kunstgeschichte eine historische Disziplin, besonders dann, wenn sie sich „kulturwissenschaftlich versteht“ (Welzel 2003: 159). Das war aber in der Geschichte nicht immer so und auch heute gibt es sehr unterschiedliche Vorstellungen über die Kunstgeschichte im Kunstunterricht.

Schon Anton Springer,⁽²⁾ erster Ordinarius für Kunstgeschichte in Deutschland, arbeitete streng wissenschaftlich und versuchte den kulturhistorischen Hintergrund in die Interpretation eines Kunstwerks einzubinden. Nur indem sich die Kunstgeschichte strengen historischen Methoden bediene, könne sie sich als wissenschaftliche Disziplin etablieren. Für ihn war wichtig, den Zusammenhang zwischen Kunst und Gesellschaft oder Zeitgeist nicht vorauszusetzen, sondern diesen Zusammenhang forschungsmäßig zu erschließen.

Mit dem „Lamprecht-Streit“⁽³⁾ ab 1890⁽⁴⁾ um die Bedeutung der Kultur- und Wirtschaftsgeschichte hat sich das Verhältnis von Kunstgeschichte und allgemeiner Geschichte verändert. Von konservativen Historikern wurden ihm „handwerkliche“ Fehler in der Quellenarbeit vorgeworfen, um seinen kultur- und wirtschaftsgeschichtlichen Ansatz zu diskreditieren. Es war jedoch letztlich eine politisch-ideologische Frage. In Frankreich und den USA wurden Lamperts ungewöhnliche Strukturierungsansätze der Geschichte hochgeschätzt. Mit der „Niederlage“ Lamperts wurde in der Kunstgeschichte eine wissenschaftsgeschichtliche Hinwendung zur form- und stilgeschichtlichen Betrachtungsweise verstärkt, weil danach die Politik- und Ideengeschichte über lange Zeit die vorherrschende Sichtweise von Geschichte wurde, und der Kulturgeschichte nur wenig Relevanz zubilligt wurde.

Kunstgeschichtliche Forschung hat sich auf lange Zeit mit dem Objekt an sich beschäftigt und betrieb vornehmlich stilgeschichtliche Analysen, während die kulturgeschichtliche Forschung das Objekt als historische Quelle verstanden hat. (Burke

2003) Diese Zweiteilung ergab sich aus dem parallelen Prozess der Entstehung der Kunstgeschichte als Wissenschaft⁽⁵⁾ und dem autonom – genialistischen Kunstbegriff⁽⁶⁾ des 19. Jahrhunderts, der auch die Forschungsrichtung der wissenschaftlichen Kunstgeschichte als Form- und Stilgeschichte bestimmte.

Im einflussreichen Werk von Jacob Burckhardt werden beide Seiten deutlich:

„Daneben wird sie [die Kunst –d. Verf.] sich ihrer eigenthümlichen hohen Freiheit bewusst, als einer Macht und Kraft für sich, welche nur Anlässe und flüchtige Berührungen aus dem Leben bedarf, dann aber von sich aus ein höchstes verwirklicht. Das Innere Werden des gewaltigen Mysteriums ist es, was uns die Person des Künstlers in so gewaltige Höhe und Ferne rückt.“⁽⁷⁾

Ganz auf der Seite der genialistisch-künstlerischen Bildung befand sich Julius Langbehn (1890). Er stilisierte in dem erfolgreichsten kunstpädagogischen Buch Deutschlands⁽⁸⁾ „Rembrandt als Erzieher“ die Kunst zu dem Mittel, dem „Niedergang des deutschen Volkes“ entgegenzuwirken. „Wenn das deutsche Volk sich wieder im rechten Sinne zum Bilde und zum Bilden kehrt, so wird es eine Bildung haben; so kann es genesen. [...] Gegenüber dem Niedergang der heute herrschenden wissenschaftlichen Bildung einerseits und dem Aufgang einer kommenden künstlerischen Bildung andererseits liegt es nun nahe, nach den Mitteln zu fragen, um beide Vorgänge möglichst zu fördern, zu regeln, klar abzuwickeln.“⁽⁹⁾

Langbehns kulturpessimistische und antisemitische Positionen trafen den Kern vieler Ansichten des konservativen Bürgertums⁽¹⁰⁾ und wurden später gezielt von der nationalsozialistischen Kunstpädagogik aufgegriffen. Er setzte der rational wissenschaftlichen Erkenntnis einen mythisch-romantischen Kontrapost in Form der Kunst gegenüber und instrumentalisierte diese für seine politischen Ziele wie die „völkische Erneuerung“ oder die „konservative Revolution“. Der kunstpädagogisch formulierte Geniekult macht deutlich, dass auch wissenschaftliche Positionen auf ihre gesellschaftliche Funktion hin hinterfragt werden müssen.⁽¹¹⁾

Die Sakralisierung der Kunst und damit verbunden, das genialistische Künstlerbild des 19. und frühen 20. Jahrhunderts machte jede Betrachtung eines Kunstwerkes als historische Quelle schwierig und begleitet seit dem auch die kunstdidaktische Diskussion bis heute. Der Problemstellung wird deshalb hier weiter nachgegangen.

Bernd Roek (2004) greift das Spannungsfeld in einem historischen Objekt zwischen Kunstwerk und historischer Quelle auf:

„Danach ist, was das Kunstwerk als Kunstwerk bestimmt, notwendig dem Materiellen enthoben: Es ist Form und nur Form, die wie sie intuitiv entstehe nur durch Intuition erfasst werden könne. Aus dieser Perspektive kann Kunst niemals historische Quelle sein. Ihr Wesen ist ungeschichtlich, ‚Rahmen‘, ‚Hintergrund‘, nicht die Sache selbst [...] Auf historische Zusammenhänge verweist dann nur, was an einem Werk eben nicht ‚Kunst‘ ist.“ (Roek 2004: 16)

Grundlegende Gedanken zu dieser Problematik hat Günter Regel in der Festschrift für Axel von Criegern entwickelt. Für ihn hat Kunst eine geistige und anschauliche Qualität.

„Das, was ein Formgebilde in diesem Sinne anschaulich zu einem Kunstwerk macht, sind sinnlich-psychische Wirkungspotenzen, die ihm vom Künstler gleichsam implantiert werden und ihm folglich dann als künstlerische Qualitäten objektiv eigen sind [...]. Die vom Rezipienten sinnlich bzw. vielsinnlich aber zugleich gefühlsmäßig wahrgenommen werden und dann in ihm ganz bestimmte psychisch geistige Energien freisetzen.“ (Regel 1999: 108)

Dieser Schritt „von der Sinneswahrnehmung zur Sinnwahrnehmung“ (Welsch 1993: 48ff)⁽¹²⁾ ist ein Prozess, der sich im Resonanzdialog zwischen dem Kunstwerk und den Rezipienten abspielt.

Spätestens seit Dewey (1980) ist jedoch klar, dass das Kunstwerk in der Auseinandersetzung und der Wahrnehmung des Rezipienten immer wieder neu ästhetisch erfahren wird und neu entsteht, unabhängig von möglichen Intentionen des Produzenten. Umber-

to Ecos (1973) Begriff des „offenen Kunstwerkes“ stellt ebenfalls die Interpretationsoffenheit und die permanente Neukonstruktion eines Kunstwerkes in den Mittelpunkt.

Damit ist deutlich, dass die Dekonstruktion und Neukonstruktion eines Kunstwerkes über die vom Künstler „implantierten“ Inhalte immer wieder neu verhandelt wird und weit über die „Implantate“ hinausgeht. Die Rezeptionsfähigkeit eines Betrachters ist von vielen individuellen, soziokulturellen und körperlichen Faktoren abhängig, die zwangsläufig dazu führen, dass das im Rezipienten entstehende Kunstwerk von den Absichten des Produzenten abweicht. Dies ist besonders bei historischer Kunst evident. Regels Ansatz der künstlerischen Bildung ist zu kurz gegriffen, da es ihm nur um den Nachvollzug der vom Künstler genialistisch „implantierten“ Strukturen eines Bildes geht. Die Interpretationsautonomie des Rezipienten wird nicht als der entscheidende Faktor begriffen.

Freilich sieht auch Regel bestimmte Grenzen dieser künstlerischen Interpretationsmethode:

„Wenn im Dunkeln bleibt, aus welchen, den Kunstprozess übergreifenden, mehr oder weniger auch zeitgeistig geprägten Sinnzusammenhängen das Kunstwerk hervorgegangen ist, und wenn von den Umständen seiner Entstehung nichts gewusst wird, ist es allemal schwer, wenn überhaupt möglich, den von mühevoller Leichtigkeit geprägten Schaffensprozess des Künstlers in etwa nachzuvollziehen oder wenigstens gefühltes Wissen über den Sinngehalt des Werkes zu gewinnen. Dies gilt insbesondere für die historische Kunst und für die aus anderen Kulturkreisen Stammende. Das sieht sich auch der Experte für das Künstlerische schnell überfragt und oft genug ratlos.“ (Regel 1999: 109)

Klar werden hier die durch die zeitliche oder räumlich – kulturelle Differenz entstehenden kulturellen Differenzen benannt, die zwangsläufig zu wesentlichen Unterschieden zwischen der Neukonstruktion des Kunstwerkes heute und den Intentionen des Produzenten sowie eines zeitgenössischen Betrachters führen. Jedoch steht auch wieder der Autonomie- und Geniebegriff des Künstlers im Mittelpunkt und nicht das Bild als historisches Objekt. Regel bleibt auf der Ebene des Nachvollzugs stehen. Ebenso bleibt die historische und interkulturelle Dimension des Kunstbegriffs unhinterfragt und damit die Frage offen, ob es denn grundsätzlich möglich ist, mit der Suche nach dem Künstlerischen eine historisch adäquate Fragestellung etwa an eine mittelalterliche Buchmalerei zu entwickeln.⁽¹³⁾

Das Problem wird auch nicht durch den methodischen Ansatz von Max Imdahl, der Ikonik, gelöst, weil sich dort die Erschließung des Bildsinns nonverbal beim Betrachter einstellt.

An diesen Polen bei der Betrachtung von historischen Objekten hat sich in der Kunstpädagogik bisher grundlegend wenig geändert.

Wenn man sich als Kunstpädagoge heute mit der Kulturgeschichte Europas beschäftigt, so ist es also unerlässlich, sich mit der Fachgeschichte auseinanderzusetzen und fragen, in welcher Tradition heute gearbeitet werden oder zu welchen Ansätzen eine Abgrenzung erfolgen sollte.⁽¹⁴⁾

Ich plädiere dafür, bei der Betrachtung historisch – kultureller Objekte jeder der Wahrnehmungsebenen, sei es unter dem Blickwinkel des „Künstlerischen“ oder unter dem Blickwinkel des „Historischen“, Raum im Kunstunterricht zu geben, weil die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen beides erfordern. Kinder und Jugendliche haben einen starken Entdeckerdrang. Dies zeigt sich einerseits in einem genussvollen ästhetischen Erleben von Objekten, Räumen und Situationen und andererseits in der Faszination an Unbekanntem, wie es die Geschichte liefern kann.

Warum ist der Kunstunterricht der Ort, an dem kunst- und kulturhistorische Arbeit richtig angesiedelt ist?

Kunst, Geschichte, Kunstgeschichte und Bildwissenschaft sind wichtige Bezugfelder und Wissenschaften des Kunstunterrichts. In diesen wurden seit Jahrzehnten ausgefeilte Instrumentarien zur Bildanalyse entwickelt, die ganz unterschiedliche Ergebnisse an-

peilen. In die Komplexität der Bildsyntax und der Bildsemantik kann ein Unterrichtsfach in der Schule grundsätzlich nur bedingt eindringen. Das Fach Kunst hat aber mit seiner visuellen Schulung die größten Chancen, ein multidimensionales Bildverständnis zu generieren und damit die Erkenntnisbedürfnisse der Schüler aufzugreifen.

Der Kunstunterricht deckt didaktisch alle Wahrnehmungsebenen eines historisch-kulturellen Objektes ab. Gegenüber dem Geschichtsunterricht kommen noch spezielle kunsthistorische Fragestellungen und Instrumente hinzu. Mit Ihnen werden die besonderen materiellen Ausdrucksformen eines kulturellen Objektes untersucht (etwa der Pinselduktus eines Ölgemäldes) und in Beziehung zum Inhalt und historischen Kontext gesetzt.

Ein besonderes Kennzeichen des Kunstunterrichts ist die praktische-künstlerische Arbeit. Das eigene schöpferische Gestalten bietet den Kindern und Jugendlichen auch im Umgang mit dem kulturellen Erbe spezifische Zugangsmöglichkeiten, die in anderen Fächern nicht vorhanden sind.⁽¹⁵⁾

Das Bild als historische Quelle im Kunstunterricht

Die Vergangenheit bleibt Vergangenheit. Die Sichtweisen derselben sind aber einen beständigen Wandel unterworfen, der in erster Linie von politischen, wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Interessen dominiert wird und Geschichte genannt wird. Daraus entsteht die Problematik der Glaubwürdigkeit, der Parteilichkeit und begrenzten Aussagefähigkeit von historischen Quellen. Der Historiker versucht, sich mithilfe von quellenkritischen Analysen aus dieser Notlage zu befreien. (Goertz 2001)

Die Geschichtsdidaktik hat sich dem Siegeszug der Bilder angeschlossen. (Sauer 2000) Im Geschichtsunterricht dienen Bilder im Wesentlichen zwei Aufgaben: Bilder sind einerseits Quellen und andererseits Illustration für allgemeinhistorische Fragestellungen.⁽¹⁶⁾ Sie sind also selbst Erkenntnisgegenstand oder visualisieren oder erweitern Wissen, welches aus anderen Zusammenhängen gewonnen worden ist. Damit sind an Bilder dieselben kritischen Fragen zu stellen wie an schriftlichen Quellen. Die Nähe eines Bildes zum tatsächlichen Geschehen wurde früher in der Geschichtswissenschaft höher angesiedelt als der eines nachträglich verfassten Berichtes über ein Ereignis. Im Zeitalter der digitalen Bildverarbeitung ist diese Aussage natürlich obsolet. Aber auch Kunstwerke früherer Epochen müssen genauso einer quellenkritischen Analyse unterworfen werden, weil diese eine bestimmte Funktion in den jeweiligen Gesellschaften hatten und nicht interessenlos produziert wurden.

Quellenkritisches, historisches Arbeiten war über lange Zeit kein wissenschaftlicher Standard in der Kunstgeschichte⁽¹⁷⁾ – was auch ein Grund für die „Niederlage“ Lamprechts war –, weil die Frage nach dem Kontext und der politisch-gesellschaftlichen Funktion eines Objektes nicht gestellt wurde. Das hat sich inzwischen geändert. Begriffe wie Kontextanalyse eines Objektes oder die Frage nach der Funktion in der Entstehungszeit, respektive der Funktion der Rezeption eines Objektes sind heute Standard in der Kunst- und Kulturgeschichte. (Belting 2008)

Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde von Arnold Hauser(1951)⁽¹⁸⁾ der erste Versuch einer Kunstsoziologie vorgelegt. Später, nach 1968 zum Beispiel mit dem Werk von Bentmann / Müller (1970) „Die Villa als Herrschaftsarchitektur“ oder den Arbeiten von Martin Warnke (1977) und Horst Bredekamp (1975) lagen Blickwinkel einer kritischen Kunstgeschichte vor, die geschichtswissenschaftliche Maßstäbe anlegte, um den historisch-gesellschaftlichen Kontext eines Bildes/Objektes darzulegen und quellenkritisch seine Funktion herauszuarbeiten.

Anstatt sich wie Arnold Hauser in allgemein gesellschaftlichen Fragestellungen zu verstricken, richtet Michael Baxandall (1987) den Blick auf die konkrete Beziehung zwischen Auftraggeber und ausführendem Künstler.

Er analysiert die Rolle des Künstlers und des Klienten, deren Beziehungen und deren Geschmack. Anhand des Kaufmanns Rucellai beispielsweise arbeitet er die Bedeutung der Kunst für diesen Geldverleiher heraus und beschreibt dessen Wünsche und Erwartungen an die Kunst. Gleichzeitig werden zum Beispiel religiöse Faktoren wie die religiöse Unterweisung oder das Hervorrufen von Frömmigkeitsgefühlen durch Bilder dargelegt. Dieser Nahblick ist so überzeugend, weil er konkret ist und gleichzeitig nicht unproblematisch, weil er streckenweise konkretistisch arbeitet. Der Begriff des Kontextes und der Funktion⁽¹⁹⁾ muss allgemeiner gefasst werden, um in der Schule einen kunstgeschichtsdidaktischen Zugriff formulieren zu können. Baxandalls Forschungen bi-

eten dafür eine sehr gute Grundlage.

Seit Jahrzehnten ist die Methode von Erwin Panofsky (1978)⁽²⁰⁾ in den Schulen weit verbreitet. Allerdings wird sie zum Teil schematisch und eklektizistisch eingesetzt. Ihr Potenzial für eine kritische Kunst- und Kulturgeschichte wird nicht entsprechend ausgenutzt. Das wird z.B. deutlich in der Studienarbeit von Doris Ott (2005)⁽²¹⁾. Sie setzt sich mit den Einsatzmöglichkeiten der Methode von Panofsky in der Oberstufe auseinander. Anhand des Abendmahls von Leonardo exemplifiziert sie ihr Verständnis der Methode Panofskys. Vor allen Dingen die ikonologische Interpretation besteht aus einer „didaktisch reduzierten“ Anzahl allgemeiner Quellen aus der Renaissance, die qualitativ sehr unterschiedliche Bezüge zu dem untersuchten Werk beinhalten. Doris Ott begibt sich auf die Suche nach der einen ikonologischen Interpretation; ein Vorhaben, das zwangsläufig scheitern muss. Für den Kunstunterricht ist es nicht sinnvoll, methodisch Panofskys Dreischritt in den Mittelpunkt der Vermittlung zu stellen. Zu einem hat Klaus – Peter Busse darauf hingewiesen, dass Panofsky von einem umfassend gebildeten Rezipienten ausging (Busse 2014: 48) und damit in der Schule nur schwer anwendbar ist, zum andern liegen bisher zwar viele ikonographische Analysen vor, aber kaum überzeugende ikonologische Interpretationen. Panofsky selbst entwickelt jedoch anhand des Werkes von Leonardo die ikonographische Interpretation als Fragestellung des Interpretieren:

„Suchen wir jedoch das Fresko als ein Dokument der Persönlichkeit Leonardos oder der Kultur der italienischen Hochrenaissance oder einer bestimmten religiösen Einstellung zu verstehen, beschäftigen wir uns mit dem Kunstwerk als einem Symbol von etwas anderem, das sich in einer unabsehbaren Vielfalt andere Symptome artikuliert, und wir interpretieren seine kompositionellen und ikonographischen Züge als spezifische Zeugnisse für dieses andere.“ (Panofsky 1978: 41)

D.h. der Interpret formuliert seine eigenen Fragestellungen an das Objekt und begibt sich nicht auf eine mystische Suche nach der einen, unspezifischen ikonologischen Bedeutung. Trotz aller stilgeschichtlichen Zielsetzungen wird damit die Panofsky-Methode offen für historische Fragestellungen und moderne, konstruktivistische didaktische Ansätze, wie Johannes Kirschenmann erweiternd feststellt:

„Panofsky zentriert die Denkschemata auf die allmähliche Ausbildung von Kunststilen, die sich dann zu Epochen verdichten; Bourdieu weitet die Denkschemata hin zum umfassenderen Begriff des Habitus. Und während Panofsky die Bedeutungsrekonstruktion auf den Sinn der Form konzentriert, geht Bourdieu weiter und sucht nach den gemeinsamen Regeln des sozialen Handelns, die zur Form führten.“ (Kirschenmann 2013: 42)

Hier liegt ein Ansatzpunkt für eine historisch-kritische Arbeitsweise im Kunstunterricht. Panofskys Methode bietet durch den ikonographischen Vergleich als diachrone Methode sehr viele Möglichkeiten, die Spezifika der Darstellung eines Bildmotivs in einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort in Abgrenzung zu anderen Zeiten und Orten zu charakterisieren, oder wie Barbara Welzel (2004) ausführt:

„Erst im Vergleich mit anderen Portraits gleicher Funktion werden dann die – in der Tat aufzuzeigenden – künstlerischen Besonderheiten des Gemäldes (Leonardos Mona Lisa – d. Verf.) sichtbar.“ (Welzel 2003: 158)

Damit eröffnet die Methode die Möglichkeit einer kritischen Auseinandersetzung mit der Funktion bildhafter Objekte in definierten gesellschaftlichen Zusammenhängen. Die Gefahren dieser Arbeitsweise bestehen – wie bei jeder diachronen historischen Methode – in zwei Faktoren:

- In der quellenunkritischen Selektion der Objekte unter einer bestimmten Fragestellung, bei der unter Ausblendung anderer Darstellungen eine genealogische Zwangsläufigkeit einer bestimmten Darstellungsform oder einer stilgeschichtlichen Entwicklung bewiesen werden soll.
- In der Unkenntnis des historischen Kontextes eines ausgewählten Objektes.

Diesen Problemen kann aber mit einer quellenkritischen Arbeitsweise begegnet werden.

Leider ist es an vielen Schulen noch sehr verbreitet,⁽²²⁾ unter dem Blickwinkel der Vermittlung von kunstgeschichtlichem Allgemeinwissen, die Schüler anhand einer Zeitleiste eine Zuordnung zwischen Zeiten und Stilen vornehmen zu lassen. Gegen die Absicht, Wissen zu vermitteln, ist nichts einzuwenden. Im Gegenteil. Ziel des Unterrichts ist die Weckung von Erkenntnissen und Erkenntnisse hängen originär mit Wissenserweiterungsprozessen zusammen. Es ist Aufgabe der Schule, solche Prozesse zu organisieren, aber nicht, bei einer positivistischen Vermittlung von Wissen stehenzubleiben. Nicht umsonst baut die moderne Geschichtsdidaktik auf dem Lebensweltbezug (Epochaltypische Schlüsselprobleme) von Klafki (1997) auf.

Der Lebensweltbezug definiert sich durch drei wesentliche Punkte (Klafki 1979)

- Exemplarisches Lernen (Wie ist das Gelernte auf andere Sachverhalte zu transformieren?)
- Gegenwartsbedeutung (Welche Bedeutung haben die Inhalte für das gegenwärtige Leben der Schüler?)
- Zukunftsbedeutung (Welche antizipierten zukünftigen Probleme können mithilfe des Erlernten gelöst werden?)

Für den Umgang mit der Kunst- und Kulturgeschichte im Kunstunterricht gelten diese grundsätzlichen Fragestellungen. Es geht darum, wie man moderne Methoden der Kunst- und Kulturgeschichte in Verbindung mit einem Lebensweltbezug so in Beziehung setzt, dass das Ergebnis ein Kunstunterricht ist, der sowohl die Schüler motiviert, (vgl. Meyer-Hamme 2009) sich mit Kunst und Kulturgeschichte zu beschäftigen als auch eine methodisch sinnvolle Art der kunst- und kulturhistorischen Arbeit darstellt.

Methodik im Kunstunterricht

Unter dem Blickwinkel der Thematisierung von Kunst- und Kulturgeschichte im Kunstunterricht werden zunächst einmal die Methoden der allgemeinen Geschichtsdidaktik dargestellt und dann im Folgenden die Frage der Sinnhaftigkeit der Übertragung dieser Methoden auf den Kunstunterricht sowie deren Möglichkeiten und Grenzen gestellt.

Zentrales Merkmal der modernen Geschichtsdidaktik ist die Verknüpfung unterschiedlichster Untersuchungsverfahren, um die jeweils spezifischen Erkenntnismöglichkeiten synästhetisch in eine sinnvolle Beziehung zu setzen.

Von Michael Sauer (Sauer 2003, S.53 ff) werden folgende Verfahren präferiert:

- *Das chronologische Verfahren oder die genetische Strukturierung*

Dabei wird Geschichte als ein relativ linearer Prozess gedeutet, dem eine kausal genetische Erklärungsweise Grunde liegt.

Ein klassisches Verfahren, bei dem zum Beispiel „die Weiterentwicklung“ der Renaissance Architektur zur Barockarchitektur z. B. stilgeschichtlich untersucht wird. Das Verfahren ist problematisch, weil es die Komplexität historischer Prozesse nicht berücksichtigen kann.

- *Der thematische Längsschnitt oder die diachrone Untersuchung*

Dabei wird ein ausgewählter Aspekt über einen längeren Zeitraum untersucht. Ein typisches diachrones Verfahren in der Kunstpädagogik ist zum Beispiel die ikonographische Analyse eines Motivs.

- *Der Querschnitt oder die synchrone Untersuchung*

Hierbei werden die Interdependenzen innerhalb einer Zeit betrachtet. Typisch hierfür wäre die kunsthistorische Kontextualisierung eines Objektes im Zusammenhang mit Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und allgemein kulturellen Strukturen, z. B. in der Idee des Gesamtkunstwerkes um 1900.

- *Die Fallanalyse oder das exemplarische Prinzip*

Anhand eines Beispiels werden die Schüler und Schülerinnen zum selbstständigen Erforschen von synchronen oder diachronen Strukturen motiviert.

- *Das vergleichende Verfahren*

Dieses kann diachron oder synchron angewendet werden. Dabei wird ein einzelner Aspekt oder ein Phänomen innerhalb einer historischen Gesellschaft verglichen. Beispielsweise Renaissance in Italien und die Renaissance in Deutschland.

■ *Das perspektivisch-ideologiekritische Verfahren*

Hierbei geht es um die Problematisierung historischer Überlieferungen, Urteilen und Traditionen unter dem Blickwinkel der politischen und wirtschaftlichen Interessen der Interpretanten. Beispielsweise könnte bei einer Untersuchung des Hermannsdenkmals bei Detmold die Problematisierung des Geschichtsbildes des 19. Jahrhunderts in Deutschland im Mittelpunkt stehen.

Kunstunterricht und Geschichtsunterricht unterscheiden sich in wesentlichen Punkten. Deshalb sind die den Geschichtsunterricht prägenden Verfahren auch nicht eins zu eins auf den Kunstunterricht übertragbar. Ganz wesentlich ist die Zentrierung des Kunstunterrichts auf das Bild oder das historisch-kulturelle Objekt, von dem ausgehend Zusammenhänge und allgemeinere Fragestellungen bearbeitet werden. Diese Konzentration auf das Bild / Objekt verknüpft eine Kunstpädagogik, die sich mit Kunst- und Kulturgeschichte beschäftigt, immer mit der Methode des Fallbeispiels, da jedes Objekt ein solches darstellt und unter konkreten Bedingungen entstanden ist. Der Kunstunterricht verfügt über ein komplexes Instrumentarium zur Untersuchung der „historischen“ und der „künstlerischen“ Seite eines historisch – kulturellen Objekts und ermöglicht den Kindern eine ästhetische Erfahrung. Wie im Geschichtsunterricht werden Bilder und Objekte aber auch als Erkenntnisquelle für allgemeines Wissen verwendet.

Daher erscheint es für die Kunstdidaktik sinnvoll, ausgehend vom Bild oder Objekt, die Erkenntnisziele zu formulieren und darauf aufbauend diachrone, synchrone oder ideologiekritische Fragestellungen und Untersuchungen zu entwickeln.

1. Die historisch-künstlerische Nahsicht: Erfahrungsräume schaffen

Die Beschäftigung mit einem historisch – künstlerischen Objekt bedingt die Detailsicht, und diese eröffnet die ganze Fremdheit der Vergangenheit oder der Bildsprache des Kunstwerks. Mit modernen kunstpädagogischen Konzepten, wie etwa Mapping (Busse 2007 / Preuss 2008), dem künstlerischen Projekt (Buschkühle 2004), der künstlerischen Feldforschung (Brenne 2007)⁽²³⁾ oder der ästhetischen Forschung (Kämpf-Jansen 2000), kann diese historisch – künstlerische Nahsicht eingestellt werden, da sie den entsprechenden Raum und die Methoden für deren Entdeckung zur Verfügung stellen. In den Methoden implantiert sind die Problematisierung von Stereotypen und die Entwicklung von neuen Blickwinkeln. Durch die Formulierung eigener Fragestellungen und die Entwicklung eigener Strategien und Taktiken zur Lösung möglicher Probleme und zur Erschließung des Stoffs werden den Schülern selbstverantwortliche Bereiche zugestanden. Die Fragestellung, die von einem Schüler gewählt wird, spiegelt im Idealfall sein persönliches Interesse an einem Aspekt des Unterrichtsgegenstandes. Damit wäre eine ganz grundsätzliche Forderung von Klafki erfüllt und eine Grundlage für ein positives immersives Engagement vorhanden. Bezüglich der Kunst- und Kulturgeschichte sind die Methoden besonders geeignet, um im Umfeld der Schule sich mit Objekten und Räumen des kulturellen Erbes auseinanderzusetzen. Die Kirche oder die Moschee um die Ecke werden häufig von den Kindern und Jugendlichen nicht als Kulturobjekte wahrgenommen, da sie in ihrem „normalen“ Alltag permanent präsent sind. Wahrnehmungskonventionen aufzubrechen, ist eine wichtige Aufgabe des Kunstunterrichts und wird durch diese Methode eröffnet. Kinder und Jugendliche erschließen sich neue Welten, und sie werden zu eigener Weiterarbeit motiviert. Zudem wird Ihre Wahrnehmung geschärft, weil sie dem Objekt in ihrem Alltag permanent begegnen und somit immer wieder eine kulturelle Alltagserfahrung machen.

2. Der historisch- künstlerische Weitblick: Wissen weitergeben

Die Kunstdidaktik und die Kunst- und Bildwissenschaften stellen ein breites Instrumentarium zur Verfügung, mit dessen Hilfe historisch kulturelle Objekte aus ihren historischen Kontexten heraus begriffen und historische Zusammenhänge rekonstruiert werden können.

Zusammengestellt sind diese z.B. in der Einführung Kunstgeschichte von Hans Belting u.a.(Belting 2008) An den Schulen weit verbreitet ist auch die Ikonografie nach Panofsky. Jede dieser Methoden hat ihre eigenen Grenzen und kann im Zusammenhang mit synchronen oder diachronen Verfahren im Kunstunterricht didaktisch adäquat eingesetzt werden. Verwiesen sei in diesem

Zusammenhang auch auf den von Johannes Kirschenmann vorgestellten „Habitus“-Interpretationsansatz, der vielfältige Anchlüsse zur Lebensweltorientierung bietet.

Weitblick bedeutet nicht, nur Überblicksvorträge über die Kunst- und Kulturgeschichte im Unterricht zu halten. Wissen weit-ergeben meint, eine breit angelegte Kommunikationsstruktur zu organisieren, in der der Lehrervortrag ebenso seinen Platz hat, wie die eigenständige Wissenserarbeitung durch die Schülerinnen und Schüler.

Diese Unterrichtsstruktur ist notwendig, um das in exemplarischen Erfahrungsräumen gewonnene Detailwissen in komplexere historische Zusammenhänge einordnen zu können. Die Verknüpfung von konkreten Kenntnissen und historischen Zusammenhängen ist die Grundlage, auf der ein Transfer stattfinden und damit historisches Inselwissen überwunden werden kann.

3. Erkenntnisse provozieren

Erkenntnisse kann man nicht lehren. Auch der Ort und der Zeitpunkt ihrer Entstehung sind von vielen Faktoren abhängig, die zwar durch geschicktes Unterrichtsetting vorbereitet werden, jedoch nicht exakt geplant werden können. Erkenntnisse basieren auf der Differenz Erfahrung zwischen Bekanntem und Neuem und vor allem auf der bewussten Wahrnehmung der Differenz. D.h. es genügt nicht, ein Erlebnis zu haben. Dieses muss reflektiert werden, um daraus eine Erkenntnis zu gewinnen. Aufbauend auf dem, im Unterricht entstandenen, kunst- und kulturhistorischen Wissen, Methoden sowie der Organisation eigener Erfahrungsräume können vorhandene kulturell und sozioökonomisch bedingte Wahrnehmungsstrukturen aufgebrochen werden und durch die Medienindustrie forcierte, visuelle und historische Stereotypen kritisch hinterfragt werden.

Die Beschäftigung mit der Kunst- und Kulturgeschichte kann so ihr großes Potenzial für die Entwicklung emanzipierter Identitäten entfalten, wodurch die weitere Gestaltung der Zukunft durch die nachwachsenden Generationen beeinflusst wird.

Fußnoten

¹ Die Originalprotokolle sind zugänglich unter: <http://www.ciha2012.de/info/ciha-1873-2008.html>

² Vgl.: http://de.wikipedia.org/wiki/Anton_Springer

³ Karl Lamprecht (1856 – 1915) Er entwickelte eine Universalgeschichte, die zu Anlass eines Methodenstreites in der deutschen Geschichtswissenschaft wurde. Vgl.:
www.historicum.net/themen/klassiker-der-geschichtswissenschaft/a-z/art/Lamprecht_Karl/html/artikel/1993/ca/b73dc866ea8db68683d345855d43e07f/
[10.10.2013]

Vgl.: Kathryn Brush: Der Kulturhistoriker Karl Lamprecht: Wirkungen und Einflüsse auf die Entwicklung der Kunstgeschichte. In: Rheinische Vierteljahresblätter 60 (1996), S. 203-232.

⁴ Mit dem Sturz Bismarcks begann in Deutschland eine einseitige militaristische Ausrichtung der Gesellschaft mit allen damit verbundenen, kulturellen Konsequenzen. Bismarck hatte trotz des Sozialistenverbots eine fortschrittliche Sozialpolitik vertreten. Lamprecht wurde „Nähe“ zur Sozialdemokratie vorgeworfen, weil Franz Mehring ihn eher positiv rezensiert hatte. Insofern ist die „Niederlage“ Lamprechts auch als konservativer Turn in der Geschichtswissenschaft zu sehen, und zu verstehen als Reaktion auf das, von der SPD vertretene, marxistische Geschichtsbild, in dem Sozial- und Kulturgeschichte einen wichtigen Stellenwert einnahmen.

⁵ Detailliert nachzulesen bei Gabriele Bickendorff (1991), online unter:
http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/496/1/Bickendorff_die_anfaenge_1991.pdf

⁶ Gemeint ist hier die in der semantischen Revolution um 1800 entstandene Vorstellung von der Autonomie der Kunst und dem

Genie des Künstlers.

⁷ Jacob Burkhardt: Über das Studium der Geschichte. Der Text der ‚Weltgeschichtlichen Betrachtungen‘, hg. v. Peter Ganz, München 1982, S.40. Zit. nach Roek a.a.O. S. 24.

⁸ Etwa 40 Auflagen und 250000 verkaufte Exemplare bis 1945. Es erschien 1890 pünktlich zur Abgang Bismarcks und entfaltet ab hier seine Wirkung, die einer vorhergehenden Publikation versagt geblieben war. Langbehn ist somit einzuordnen in den konservativen Turn in der Geschichtswissenschaft.

⁹ Julius Langbehn, Rembrandt als Erzieher, Kap1., unter: gutenberg.spiegel.de/buch/2235/1 [31.7.2013]

¹⁰ Zu Langbehns Unterstützern gehörten etwa die prominenten Kunsthistoriker Wilhelm von Bode und Woldemar von Seidlitz.

¹¹ Der Geniegedanke wurde auch von anderen kunstpädagogischen Strömungen aufgegriffen und manifestierte sich z. B. in der Vorstellung, im Kind das Genie zu finden und zu entwickeln.

¹² Für Welsch sind Sinneswahrnehmung und Sinnwahrnehmung Bestandteil des Ästhetischen Denkens, welches weit über die schlichte Beobachtung hinausgeht.

Am Beispiel des Stierkampfes erläutert er die Unterscheidung der beiden Ebenen. Hinter dem Kampfgeschehen verberge sich die Ebene des Konfliktes zwischen Gut und Böse, Rohheit und Kultur, die man imaginieren und mit dem Beobachteten verknüpfen muss.

¹³ Vgl. Beitrag von Nils Büttner auf in der zkmb.

¹⁴ Vgl.: den Beitrag von Sidonie Engels in der zkmb (folgt)

¹⁵ Dies bezieht sich ausdrücklich auch auf neuere und neuste künstlerische Konzepte und Methoden, die künstlerisch- forschende Arbeitsweisen praktizieren.

¹⁶ Reinhart Koselleck beispielsweise hat mit seinem grundlegenden Werk zur politischen Ikonographie des Todes die Möglichkeiten von Bildern als historische Erkenntnisquellen demonstriert.

¹⁷ Gabriele Bickendorff (1991, S.369) verweist auf die quellenkritische Arbeit als Methode zur Datierung von Objekten. Dies ist hier nicht gemeint.

¹⁸ Dieser Versuch von Hauser ist zurecht viel kritisiert worden. Er ist zu pauschal und zu mechanistisch in seinem Verständnis von dem Verhältnis von Kultur und Ökonomie. Trotzdem hat er damit nach dem Zweiten Weltkrieg eine grundsätzlich wichtige Fragestellung aufgeworfen.

¹⁹ In der Form, wie Funktion vom Funkkolleg Kunst vor 30 Jahren definiert wurde. Zusammengefasste Publikation: Werner Busch (Hg): Funkkolleg Kunst. Eine Geschichte im Wandel ihrer Funktionen, München 1997.

²⁰ Aufbauend auf der strukturalistischen Methode von Aby Warburg fokussiert Panofskys Methode den Sinn der Form.

²¹ Online unter: http://www.kunstunterricht.de/material/dorisott/studienarbeit_ott_doris.pdf

²² Verbreitet ist auch die Gestaltung von Kunstunterricht nach dem von Gunter Otto entwickelten „Prinzip Umgestaltung“. Dies wird hier nur kurz erwähnt, weil es sich dabei nicht um eine historische Methode handelt. Genauer hierzu vgl. (Busse 2014 S. 49ff)

²³ Online unter: www.schroedel.de/kunstportal/didaktik_archiv/2007-04-brenne.pdf

Literatur

Baxandall, Michael (1987): Die Wirklichkeit der Bilder, Frankfurt.

Belting, Hans, Dilly, Heinrich u.a. (Hg) (2008): Kunstgeschichte. Eine Einführung, Berlin.

Bentmann, Reinhard / Müller, Michael (1970): Die Villa als Herrschaftsarchitektur, Versuch einer kunst- und sozialgeschichtlichen Analyse, Frankfurt.

Bickendorf, Gabriele (1991): Die Anfänge der historisch-kritischen Kunstgeschichtsschreibung, in: Peter Ganz, Nikolaus Meier, Martin Warnke (Hg),

Kunst und Kunsttheorie 1400-1900 (Wolfenbütteler Forschungen Bd. 48), Wiesbaden 1991, S. 359-374

Bredenkamp, Horst (1975): Kunst als Medium sozialer Konflikte. Bilderkämpfe von der Spätantike bis zur Hussitenrevolution, Frankfurt am Main

Brenne, Andreas (2004): Ressource Kunst. „Künstlerische Feldforschung“ in der Primarstufe, Münster.

Brush, Kathryn (1996): Der Kulturhistoriker Karl Lamprecht: Wirkungen und Einflüsse auf die Entwicklung der Kunstgeschichte. In: Rheinische Vierteljahresblätter 60.

Burkhardt, Jacob (1982): Über das Studium der Geschichte. Der Text der ‚Weltgeschichtlichen Betrachtungen‘. Hg. von Peter Ganz, München.

Burke, Peter (2003): Augenzeugenschaft, Bilder als historische Quellen, Berlin.

Busch, Werner (Hg) (1997): Funkkolleg Kunst. Eine Geschichte im Wandel ihrer Funktionen, München.

Buschkühle, Carl-Peter (2004): Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. In: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm, Wolfgang Legler, Torsten Meyer (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen. 5/2004. Hamburg University Press.

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

Dewey, John (1980): Kunst als Erfahrung, deutsch: Frankfurt, Erstausgabe 1934.

Eco, Umberto (1973): Das offene Kunstwerk, deutsch: Frankfurt, Erstauflage 1962.

Friesch, Ute / Rogge, Jörg (Hg) (2013): Über die Praxis des kulturwissenschaftlichen Arbeitens, Bielefeld.

Gadamer, Hans-Georg (1972): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen.

Goertz, Hans-Jürgen (Hg) (2001): Geschichte. Ein Grundkurs, Reinbeck.

Hattendorff, Claudia / Tavernier, Ludwig / Welzel, Barbara (Hg) (2013): Kunstgeschichte und Bildung, Norderstedt.

Hauser, Arnold (1951): Sozialgeschichte der Kunst und Literatur, München.

Kämpf-Jansen, Helga (2000): Ästhetische Forschung – Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung, Marburg.

Kirschenmann, Johannes (2013): Das Habitus Theorem als Movens im Bildungsgangsspiel. In: Sidonie Engels/Rudolf Preuss/Ansgar Schnurr: Feldvermessung Kunstdidaktik – Positionsbestimmungen zum Fachverständnis, München.

Klafki, Wolfgang (1997): Epochaltypische Schlüsselprobleme: in Astrid Kaiser (Hg): Lexikon Sachunterricht, Baltmannsweiler.

Klafki, Wolfgang (1979): Didaktik und Praxis, Weinheim.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim, Basel, 6. Auflage.

Koselleck, Reinhard (1998): Zur politischen Ikonologie des gewaltsamen Todes: Ein deutsch – französischer Vergleich, Basel.

Locher, Hubert / Markantonatos (Hg) (2013): Reinhart Koselleck und die politische Ikonologie, Berlin.

Meyer-Hamme, Johannes (2009): Historische Identitäten und Geschichtsunterricht, Idstein.

Ott, Doris (2005): Ikonologie und Ikonografie nach Erwin Panofsky, Essen, online:
www.kunstunterricht.de/material/dorisott/studienarbeit_ott_doris.pdf [1.9.204]

Panofsky, Erwin (1978): Ikonographie und Ikonologie, Köln.

Preuss, Rudolf (2008): Mapping Brackel, Norderstedt.

Regel, Günther (1999): Die Defizite der Ikonologie überwinden: die Kunst erfahrbar machen, in: Johannes Kirschenmann, Johannes u.a. (Hg.): Ikonologie und Didaktik Festschrift Axel von Criegern, Weimar.

Roeck, Bernd (2004): Das historische Auge. Göttingen.

Sauer, Michael (2000): Bilder im Geschichtsunterricht, Seelze,.

Sauer, Michael (2006): Geschichte unterrichten. Eine Einführung in Didaktik und Methodik, Seelze.

Schneider, Norbert / Held Jutta (1993): Sozialgeschichte der Malerei, Köln.

Schulze, Elke (2004): Nulla dies sine linea Universitärer Zeichenunterricht- eine problemgeschichtliche Studie, Wiesbaden.

Warnke, Martin (1977): Peter Paul Rubens: Leben und Werk, Köln.

Warnke, Martin (2010): *Politische Ikonographie.* in: Sabine Poeschel (Hg.): *Ikonographie. Neue Wege der Forschung*, Darmstadt.

Warnke, Martin / Uwe Fleckner / Hendrik Ziegler (2011) (Hg): *Handbuch der politischen Ikonographie.* Band 1: *Abdankung bis Huldigung.* Bd. 2: *Imperator bis Zwerg.* München.

Welsch, Wolfgang (1993): Ästhetisches Denken, Stuttgart.

Welzel, Barbara (2003): Kunstgeschichte – (kritisches) Plädoyer für ein Grundlagenfach, in: Busse, Klaus – Peter: *Kunstdidaktisches Handeln*, Norderstedt.

Nach dem Internet

Von Torsten Meyer

Franz Billmeyer führt in seinem Beitrag anschaulich vor, dass sich eine Kunstpädagogik, die alle möglichen Bildungsziele für sich reklamiert, womöglich verzettelt hat (vgl. – wenn auch mit ganz anderen Schlussfolgerungen – Parmentier 2011).

In seinem Schlusssatz plädiert Billmayer dafür, dass die Kunstpädagogik „sich mehr um die neue Kulturtechnik ‚visuelle Kommunikation‘ kümmern“ möge. Hier gilt es einzuhaken und daran zu erinnern, dass Kommunizieren via gestaltbarer visueller Medien eine uralte Kulturtechnik ist, die zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten ganz verschiedene Ausprägungen hervorgebracht hat, worauf beispielsweise die Beiträge des Sammelbandes „Bildrhetorik“ aufmerksam machen (Knape 2007).

Eine – nicht ganz so uralte – Überlegung Hermann Hinkels, die sich auf Forderungen der Vertreter der „Visuellen Kommunikation“ bezieht, verstärkt Bilder der Massenmedien in das Zentrum des Kunstunterrichts zu stellen, sei an dieser Stelle aus dem kunstpädagogischen Keller geholt:

„[...] So werden die der Kunst entnommenen und in andere Bereiche (z. B. Werbung) übertragenen optischen Präsentationsformen (z. B. Bildstrategien) und Symbole in ihrer Bedeutung und Wirkungsweise oft erst durch Erfahrungen mit der Kunst verständlich. Dabei bietet das Kunstwerk gute Voraussetzungen für die Aufnahme durch die Sinnesorgane und ist für die unterrichtliche Arbeit gut geeignet [...]: die im Kunstwerk konzentriert und sublimiert vorliegenden Ordnungssysteme führen zu Verdichtungen, die dem Betrachter den Zugang erleichtern.“ (Hinkel 1975: 8)

Hiermit ist eine ganz andere neue alte Perspektive der „Entlastung“, die sich Billmayer für die Kunstpädagogik wünscht, aufgezeigt, die erneut zu prüfen wäre. Vorausgesetzt natürlich, dass die Kunstpädagogik für sich ihren Kunstbegriff klärt (vgl. auch Billmayer 2007).

Literatur

Billmayer, Franz (2011): Shopping – Ein Angebot zur Entlastung der Kunstpädagogik. In: online, Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb, Text im Diskurs, <http://zkmb.de.w00c1c11.kasserver.com/?p=422>; Zugriff: 21.11.2011.

Billmayer, Franz (2007): Mit der Kunst auf den Holzweg? Was die Orientierung an der Kunst in der Pädagogik verhindert. In: Busse, Klaus-Peter; Pazzini, Karl-Josef (ed.): (Un)vorhersehbares lernen. Norderstedt

Hinkel, Hermann (1975): Wie betrachten Kinder Bilder. Gießen

Knape, Joachim (Hg.) (2007): Bildrhetorik. Baden-Baden

Parmentier, Michael (2011): Ästhetische Lust. In: online, Schroedel Kunstportal. Didaktisches Forum, www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/2011-07-parmentier.pdf; Zugriff: 21.12.2011.