You Cannot make Mistakes, it's Art!

Von Reut Shemesh

Dear readers, dear students, and dear colleagues,

Before I begin translating my thoughts into written words, I would like to make a short remark: This is not an academic text; it is chaos, a long poem comprised of thoughts and experiences to be delivered and shared; it is a letter to the students I am working with; it is the wish to reflect upon the process of sharing knowledge and its relation to my own artistic practice; itis an attempt to describe and structure my teaching methodology for dance and choreography. Since I started working as an 'artist-teacher' in academic institutes, I have been asking myself: how can I share my own artistic practice to support students throughout their learning process? How is my artistic intuition entangled with the theoretical and practical concerns of students of education, media, culture and human sciences? This text responds to this open-ended question, with many different answers: How to share my artistic interest and methodology, and what is my role as an 'artist-teacher'within the academic structure?

Celebration of the Body

At the beginning of my seminars at Universität zu Köln, some of the participants share their insecurities about the act of 'dancing'. Often I hear the same hesitations: "I never danced before!" or "I am not a dancer…I don't know how to dance". Taking this and various skill levels into consideration, I ease into my improvisation methodology. We delve into the art of movement improvisation, executing spontaneous movements without prior preparation. Movement Improvisation deals with the interplay of performers/objects and their environment. It is the study of interdependent relationships within a choreographic setup, between bodies, space, time and things which exposes the 'invisible wires' holding them together, creating an ecology. By using the 'bird's-eye' perspective, we map the room in order to recognise the existence of 'invisible wires' and make conscious decisions about the tension a given space holds. Spatial awareness is a combination of actions which take place in the following order: Seeing → mapping → predicting/anticipating → navigating, which leads to movement in space → explorations = interactions with other people.

I also base tasks or exercises on concrete physical actions, such as walking, slow motion and synchronization. I am interested in the development of spatial relations, so I encourage students to create less and listen (through seeing and mapping) more, and to base their performance and actions on someone else's presence. By the end of the seminar, we are performing each and everyones subjective *listening* process. In my choreographic practice, I use improvisation to discover what I would like performance to become. The spatial study is a fundamental part of the my artistic process. It is the art of seeing and notating the invisible, listening to and capturing ephemeral motion, and hoping synthesizing it into one composition. This act of transforming what we see and hear into a formal gesture or choreography, is the greatest challenge of my artistic practice so far. This challenge is shared with students.

Learning threw the Feet

The wish to take part in an abstract, intangible, non-verbal and ambiguous physical experience related to one's subjective existence, is one of the core motivations behind the seminar. Our bodies are chock-full of incorporate information, such as human behaviour, gender performance, standards of beauty, social background, psychology, group dynamics, age and race. Choreography offers a heuristic learning process without necessarily demanding an immediate verbal theory or justification. Yet, choreography practice is an interplay between various theoretical studies students are engaged with. There is no dichotomy in this type of learning process; the mover is not asked to evaluate, verify, disprove or deliver any immediate comments or critique about his/her research findings. These studies are a side effect of placing ones' body in relation to another, giving the chance for many bodies to coexist in one room, moving relative to one another. This experience remains complex, yet reflected and registered. By reflected I mean, the actions one takes are based on kinesthetic awareness and proprioception, realized through movement improvisation tasks. After an improvisation session, we discuss the actions, and the composition which resulted from those actions. Students are

invited to speak and share their experiences. At first, most describe their feelings, such as affection and joy, while verbalizing and narrating their movement's steps. Afterwards, we analyze the ecology of relationships in the room. At first, we make an inventory of the components; such as actions, movements, music and objects. Afterwards, we ask about the combinations of different elements as a whole. That methodology is inspired by the artist and teacher Julia Scher, Professor for Multimedia Performance/-Surveillant Architectures at the Academy of Media Arts Cologne. However, this is not a therapeutic session. I am not a therapist, I am an artist. The choices people make are mostly conscious and related to the specific task. My role as an artist-teacher is to facilitate complex experiences related to the individual's body, which contains information and identity, reflected through actions.

Shameless Bodies

I tend to focus on gender roles in various ways. Social conditions strongly influence the body and in particularly standards of beauty. This applies to the female body, as well as the demonstration and exertion of masculine physical power which is expected from, and this performed, by men. By different gender roles I also mean oppositions as antagonistic forces; I am fascinated by the use of oppositions within a choreographic setup. Such as motion versus freezing (stillness), fragility versus strength, human versus mechanical, the collision between present and past, and control versus release. I am intrigued by the perception of paradoxical relations. What kind of tension can opposing poles create within a composition? For me, and some other artists, the 'contemporary dance floor' is a place to question these standards. On the dance floor, beauty standards are measured differently, and physical exposure to one another can actually assuage one's own body image. An invitation to an alternative working environment is offered, a room to celebrate one's own body. This joy and affection is the toll which allows the participants to travel out of their conditioned bodies, peeling away uniformity and finding new possibilities to move. In my artistic practice, I frequently experience the joy of inhabiting my own body, something that developed slowly throughout the years. That joy creates a comfort in moving shamelessly in space. Comfort created by a 'kind gaze' is a basic component I created to play with any material, and to allow creativity, to welcome trust and intimacy. These working conditions increase the range of movements possibilities, allowing motion through all joints and limbs. Creating such an atmosphere stems from the belief that embodied information is valuable, and can contribute to mutual research. Mostly, I have great affection for students. That feeling grows unconditionally and empowers both me and them. We transmit a hidden message of acceptance without needing to verbalize or perform a certain knowledge. This physical and mental state is strongly related to the act of listening and observing mentioned before.

During the seminar, I ask students to look at each other with '*good eyes'.* As the gaze softens, an encouraging working environment is offered. This gaze symbolises acceptance and is telling; "*I see you and I wish to see more".* This allows participants to share and expose their story in the form of movement and choreography. But I am not becoming a friend. I give myself space to remain in a caring and giving position. I tend not to share my private life in my professional work. In my teaching and artistic practice, the creations I make are based on the joy and affection I get from bringing present in my own body.

Teaching methods of Choreography

I still ask myself: how to teach an art? How to give feedback? Is taste involved? How to introduce themes or topics? Or, should I rather focus on the technique of choreography making? I also ask myself if 'art making' per se is at all important for students in education, media or social studies. Or, can art become common channel through which we can share certain values and perceptions?

Over the years I have experimented with different teaching methods. I figured out: it's about the introduction of several approaches, styles and ways of working. I am interested in sharing knowledge and exposing students to different perspectives. I want to be part of a studying process which offers a variety of possibilities, from which people can choose from. In one of my latest seminars I came across the following question: "I don't know how I can choose… I could do everything… it is art". At that moment, the student was lost in the endless forms that art takes. The act of focusing and choosing is an inevitable component in an artist's -work. From time to time, I stumble upon the same question. I discovered that decisions can be made either vertically (deep ↓) or horizontally (wide ↔). A vertical decision for me would be to develop further a discrete element, like a shake, slow-motion gesture, a jump, etc. A horizontal decision for me would be to add elements to an existing composition. Usually, I advise students as

I advise myself, to make a vertical decision. “Choose only one element, focus on it and develop it further.” The pleasure of going deep into an element, thought, concept or a theme is satisfying and rewarding. For me, it is simulating the process of deepening into myself.

I believe that in an endless amount of possibilities, there is only one. “*The body speaks no matter how you suppress it*” (Goodeve 1997: 58) says Rainer. This sentence fascinates me because frequently I find ease in making dance pieces; concentrating on the body and the room, initiating and performing the listening process which I described at the beginning of this text. The body as an artistic material ‘speaks’ its way through choreography – nonverbally, intuitively, using embodied information.

Abb. 1-4: Workshop Situation.

Abb. 2

Abb. 3

Abb. 4

Literatur

Thyrza Nichols Goodeve (1997): Rainer Talking Pictures. In: Art in America. 85. Jg., Heft 7, S. 58.

Abbildungen

Abb. 1-4: Photo series of Shemesh's seminar at Universität zu Köln, Institut für Kunst & Kunsttheorie (winter semester 2018/2019). Fotos: Lea Pasterkamp

---

You Cannot make Mistakes, it's Art!

Von Reut Shemesh

> *„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 weitläufigen 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" zusammengesetzt 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 heranführen 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 #rEDUvolution 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 Baumans Flüchtigkeitskonzept (Bauman 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, substanziellere 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 HÜBSCHE DINGE HERZUSTELLEN! Wenn wir uns in die visuelle Komplexität von Gesellschaften hineinversetzen, die sich zukünftig en-

twickeln 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 Bezugsfelder 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 Megías (vom Núbol 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 Alta[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 aproach 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 Sulptur von Nadín 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 Schaudern 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 Kühlschranktür 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 Stellenw-

ert 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 Kunstpäd-

agogik 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 Nacktschnecke 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]** *(Camnitzer 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, Perspek-

tivwechsel, 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 Zwillingsfiguren DJ und Programmierer bestimmt wird, deren beider Aufgabe es ist, Kulturgüter auszuwählen und diese in neue Kontexte zu stellen.“*[113] *(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 *Au-*

tor (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]. (Bourrriaud 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.“ (Bourrriaud 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 beispielweise 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 Fontecuberta 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 Unterrichtstunden 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] (Fontcuber-

ta 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 transdiszplinären Expertisen sind, die ihre Praxis auf Reflexion begründen und in ihrer tagtäglichen Arbeit Strategien anwenden, 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 stützten 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 revolucíon 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 reporgrams 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 art, 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

Eilzabeth Ellsworth (1997/ 2005): Posiciones en la enseñanza. Differencia, Pedagogía y el pder 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 art, 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 educatión 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: ArtEducatión ist ein Wortspiel. „arte" und „educatión" 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 educatión 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]