

Hamburg University Press

Carl-Peter Buschkühle
Kunstpädagogen
müssen Künstler sein.
Zum Konzept
künstlerischer Bildung

Kunstpädagogische
Positionen 5

Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtentwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir beginnen mit einer Reihe von kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die an der Universität Hamburg gehalten wurden in dem Bereich, den wir FuL (Forschungs- und Lehrstelle. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse) genannt haben.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studierenden der Kunst & Pädagogik wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Carl-Peter Buschkühle
Kunstpädagogen müssen Künstler sein.
Zum Konzept künstlerischer Bildung
hrsg. von Karl-Josef Pazzini,
Eva Sturm, Wolfgang Legler,
Torsten Meyer

Kunstpädagogische Positionen 5/2004
Hamburg University Press

1.

Erweiterungen des Kunstbegriffes



1

Danica Dakic, »Autoportrait«, (Videostill).

In der Ausstellung »Ich ist etwas Anderes«, die Anfang 2000 in der Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen in Düsseldorf stattfand, präsentiert die gebürtige Bosnierin Danica Dakic ein merkwürdiges »Autoportrait«. Diese Arbeit zeigt im klassischen Dreiviertelprofil ein offenbar weibliches Wesen, dessen Augenpartie durch einen zweiten Mund ersetzt ist. Es gibt keine weiteren Gegenstände im Bild, der Hintergrund ist dunkel, weder Frisur noch Kleidung sind sichtbar. Gleichwohl ist die Darstellung auf eigentümliche Weise belebt: beide Münder bewegen sich, nicht synchron, beide sprechen, jedoch in unterschiedlichen Sprachen. Sie erzählen jeweils ein Märchen, ein bosnisches und ein deutsches. Der »deutsche Mund«

erzählt vom Spottvogel, dem einsamen Vogel-Mann, der die fehlenden Bewohner des Dorfes durch die Imitation ihrer Stimmen ersetzt, der »bosnische Mund« erzählt von der Insel der Stimmen, auf der Stimmen aus allen Ländern umherschwirren. In beiden Fällen kommen Fremde an die Orte, reagieren irritiert auf die Gegenwart der Stimmen ohne ihre Träger, werden, wie im Falle des auf der Insel Gestrandeten gar von Angst befallen. Beide Märchen sprechen von Einsamkeit und Fremdheit an einem verlassenen Ort, der von Stimmen Verlorener in gespenstisches Leben versetzt wird.

Die überlebensgroße Video-Installation aus dem Jahre 1999 ist sowohl eine Arbeit zum Sehen als auch eine zum Hören. Die Stimmen der Münder überlagern sich, sie sprechen ruhig, fast monoton. Nur Bruchstücke des Gesagten sind vernehmbar. Alles wird fremd in diesem Werk: Man kann kaum von einem menschlichen Wesen sprechen, schon gar nicht von einem Selbstportrait, obgleich es die Künstlerin selbst ist, die sich hier zeigt ohne Augen, unbeweglich, aus undurchdringlichem Dunkel hervorscheinend, allein die Münder bewegt, zweifache Erzählung sprechend, die sich in der Überlagerung der Worte verrätselt. Es scheint wie eine Metapher der Kunst, das Gewohnte wird fremd, der Blick identifiziert nicht, wird blind, da die Worte fehlen, die Begriffe versagen, und doch drängt es zum Sprechen, zum Formulieren von Erzählungen, Bedeutungen, die sich aber nicht einstellen als gewohnter Monolog der Erklärungen, sondern überlagern, Interferenzen bilden aus verschiedenen, anhebenden, abbrechenden, mäandernden Sinn-schichten. Auch wenn die Augen fehlen, gewinnt die Gestalt nach einer Weile doch ein wenig Intimität. Das Wissen um die Präsenz der Künstlerin, obgleich sie sich hier in verwandelter Weise präsentiert, mit entblößten Schultern, einer leuchtenden Haut ohne jede Falte, mit geschminktem Doppelmund, bewegt zur Annäherung. Ebenso das ruhige Sprechen ihrer Stimmen, die Märchen erzählen aus dem Land, aus dem sie kommt, und dem

Land, in dem sie lebt. Zu einer Zeit, als in ihrer Heimat Krieg war. Und sie eine Fremde, hier wie dort, gestrandet in einem Land mit fremder Sprache, getrennt von denen, die in der Muttersprache zu ihr redeten.

Danica Dakic verbindet in ihrem Werk verschiedene Ebenen miteinander. Es handelt sich um eine Arbeit, die narrativ ausgerichtet ist. Um diese Erzählung zu formulieren, hat die Künstlerin Beziehungen hergestellt, z.B. zwischen eigener Biographie und politischen Umständen, zwischen Kunst- und Kulturgeschichte (Komposition, Märchen) und gesellschaftlichen Fragestellungen (Identität, Integration). Das Werk weist darin Merkmale einer Gegenwartskunst auf, der es nicht mehr um formale Revolution geht, wie den Protagonisten der Moderne, sondern um inhaltliche Auseinandersetzungen, die sich des ganzen Repertoires der modernen und historischen Kunst bedienen können. Im Zentrum bleibt dabei die Transformation, die Verformung und Verwandlung, die Hervorbringung von etwas Anderem, Fremden, welches als Gestalt, als Bild wahrnehmbar ist und wirken kann.

Dies gilt auch für Formen der Gegenwartskunst, die sich nicht mehr in geschlossenen Werkformen präsentieren, wie es die Arbeit von Dakic tut. Auch wo Kunst zur sozialen Plastik wird, eingreift durch Handlungen in soziale Prozesse und dort Veränderungen vornimmt (vgl. z.B. die österreichische Gruppe »Wochenklausur«), tut sie dies unter Aufwendung von Gegenständen, Medien, handelnder Präsenz und – zumindest – Konzept, was Verfremdungen inszeniert, mithin Verrückungen der Perspektive provoziert und Wahrnehmungen des Ganzen als Bild erlaubt.

Kunstpädagogik der Gegenwart kann in diesem weit gewordenen Feld der Kunst nicht mehr die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten auf formaler Ebene in den Vordergrund stellen, wie es eine Kunstpädagogik der Moderne, z.B. die Reinhard Pfennigs oder des frühen Gunter Otto, tat. Gleichwohl gehört diese Art von

Kunstunterricht weiterhin zum Traditionsbestand an deutschen Schulen. Es ist weiterhin fraglich, ob es in einer zeitgenössischen künstlerischen Bildung darum gehen kann, systematische Kenntnisse über die Kunst der Gegenwart und der Vergangenheit zu vermitteln. Kunst selbst entgrenzt sich und tut dies unter Erkundung ihrer eigenen Merkmale.

Die Verbindung von Kunst und Leben, das alte Programm und die prekäre Utopie der Avantgarde eines Dada- oder Surrealismus, tritt in gewandelter postmoderner Form in Erscheinung. Soziale Plastik berührt die Lebenskunst, die das Bild prägt, das eigene Leben als Gegenstand der Gestaltung aufzufassen, ja die vor Augen führt, dass es angesichts der gesellschaftlichen und kulturellen Heterogenität aus der disparaten Vielfalt selbst zu formen ist, dass es aus den Versatzstücken und Widersprüchen einer Pluralität ohne verbindliche Normen selbst zu erfinden ist. Lebenskunst ist die virulent gewordene Anforderung an eine Existenz, die umgeben ist von umherschwirrenden Bildern und Stimmen vieler und fremder Art, die sich darin zurechtfinden, orientieren muß, die in der Fülle und Konflikthaftigkeit blind zu werden droht und um Worte ringt, ihre Sprache finden, ihre eigene Erzählung von Sinn und Bedeutung hervorbringen will.

2.

Schulung künstlerischen Denkens

Zeitgenössische Werke wie das von Danica Dakic führen uns künstlerisches Denken vor Augen, welches in der Heterogenität ohne Normen zu eigenen, selbstreferenten Erzählungen drängt. Der Schlüssel zu dem, was ich unter künstlerischer Bildung verstehe¹, liegt nicht in der Favorisierung einer bestimmten künstlerischen Ideologie oder Strategie, sondern in der Erforschung dessen, was künstlerisches Denken sein und was es für die Bildung des Subjekts in der Gegenwart bedeuten könnte. Die Wurzeln

dieser Erkundung liegen in der Befragung der traditionellen und insbesondere der zeitgenössischen Kunst, sie liegen in der eigenen multimedialen künstlerischen Arbeit sowie in der Philosophie.

Die Arbeit von Dakic verlangt die kritische Reflexion von Zusammenhängen, zu der sie sich als Künstlerin in ein Verhältnis setzen muß. Sie verlangt sensible und differenzierte Wahrnehmungsleistungen auf verschiedenen Ebenen: Selbstwahrnehmungen, Wahrnehmungen gesellschaftlicher Entwicklungen und schließlich, zunehmend in den Vordergrund rückend und in ein kritisches Verhältnis zu Intentionen und Bedeutungen tretend, aufmerksame Wahrnehmungen des entstehenden Werkes. Implizit und explizit treibende Kraft bei all diesem ist die Imagination. Wahrnehmungen und Gedanken sollen nicht dokumentiert, sondern transformiert werden. Nicht das Offensichtliche ist das Ziel, sondern die rätselhafte Form, die mit mehreren Stimmen zu sprechen zwingt, das Bild, in welches sich die Erfahrungen, Erkenntnisse und Absichten verwandeln, welches sie enthält und doch auflöst in etwas Neues, Eigenes, eine Wirklichkeit eigener Art. Ein unmögliches Ziel, solche Fähigkeiten künstlerischen Denkens in künstlerischen Bildungsprozessen anzustreben? Werkprozesse zu initiieren, die Achtsamkeit als sensible Wahrnehmung, Kritik als selbstreferente Kontextreflexion und Imagination als visionäres Denken entfalten wollen?

Ich denke, künstlerische Bildung ist in der Lage, sukzessive diese Fähigkeiten aufzubauen in spielerischen, zunehmend selbstbestimmten Werkprozessen. Sie hat jedoch nicht die Chancen dazu in einem Bildungssystem, dessen Strukturen einem solchen Lernen nicht die erforderlichen Rahmenbedingungen schaffen und dessen Leitmotive, wie jüngst durch die PISA-Studie eindrucksvoll belegt, im globalen Wettbewerb verwertbare Kompetenzen als »basale Kulturwerkzeuge« vermitteln wollen und dabei inmitten einer durch ästhetische Inszenierungen geprägten Kultur die Ausbildung einer zu differenzierten

Wahrnehmungsleistungen und Vorstellungsbildungen fähigen Persönlichkeit vernachlässigen.

Um künstlerisches Denken in entsprechenden Lernprozessen zu schulen, muß es der Kunstpädagoge erst einmal selbst ausbilden. Er soll, mit anderen Worten, sich selbst als Künstler entwickeln. Im Zentrum steht dabei die Arbeit am Werk, sie übt, in konflikthaften Prozessen, jene skizzierten Fähigkeiten künstlerischen Denkens. Die Betrachtung eines zeitgenössischen Werkes wie das von Danica Dakic macht deutlich, dass künstlerische Ausbildung sich, zumindest im Bereich der Kunstpädagogik, dabei nicht auf formale Aspekte beschränken kann. Joseph Beuys verlangte vom Künstler als Kunstpädagogen vielmehr geradezu eine »Universalität« seiner geistigen Anstrengungen². In der Tat hat das Studium der Kunstpädagogik etwas vom Charakter eines »studium generale«.

Man kann dies faktisch und damit als prekär auffassen, wenn man die oft zerfaserte Realität des Fachstudiums zwischen gestalterischer Praxis, Fachwissenschaft und -didaktik betrachtet. Hinzu tritt das Studium eines zweiten Faches. Man kann es idealtypisch auffassen und einen erweiterten Kunstpädagogik-Begriff zugrundelegen, der schließlich »Lebenskunst-Pädagogik« meint, die Befähigung zu selbstbestimmten Gestaltungen der eigenen biographischen und gesellschaftspolitischen Praxis, und deshalb einen weiten Bogen der Ausbildung zwischen philosophischer Analyse und experimenteller Werkpraxis fordert. Man kann es schließlich strukturell auffassen, als immanente Multiperspektivität der Kunst, deren Elemente eine Pädagogik aufzugreifen und in Beziehung zu setzen versucht, die Bildung zur Kunst als Kunst durch Kunst betreiben will. Den Versuch experimenteller Zusammenfügung relevanter Elemente des Künstlerischen unternimmt das künstlerische Projekt als künstlerische Bildungsform sowohl innerhalb als auch außerhalb von Schule und Hochschule.

Das Unternehmen bleibt in jedem Fall ehrgeizig. Aber es unternimmt nichts anderes, als die schöpferischen Fähigkeiten des Einzelnen in einem weiten Rahmen zu entwickeln. Leitmotiv ist dabei nicht der »uomo universale«, sondern eine geistige Beweglichkeit, die sensible Wahrnehmungsleistungen mit einem Denken in Zusammenhängen verbindet und die in der Lage ist, aus relevanten Perspektiven eigene Positionen zu formulieren. Paradigmatisch geschieht dies in künstlerischen Werkprozessen. Um deren differenten geistigen Bewegungen und Bildungsmöglichkeiten im Hinblick auf andere initiieren zu können, muß der Kunstpädagoge selbst beweglich in den Feldern der Kunst und ihrer Kontexte sein. Das künstlerische Projekt ist deshalb ebenso bedeutsamer Bestandteil der Ausbildung von Kunstpädagogen wie besonderes Element schulischer Bildung.

Im Folgenden soll der Blick auf das künstlerische Projekt fokussiert werden, um charakteristische Merkmale dieses Bildungsprozesses zu untersuchen. Dabei steht die Skizze eines Projektes in der Lehrerausbildung im Mittelpunkt, an der sich Strukturen, Abläufe und Beziehungen ablesen lassen, die einem solchen Projekt innewohnen.

3.

Praxis der künstlerischen Bildung im künstlerischen Projekt

Es handelt sich im Folgenden um ein Projekt, welches an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Wintersemester 2002/03 unter dem Titel »Körper und Kontext« stattfand. Es ist ein offenes Projekt, d.h. ein solches, in dem das Rahmenthema gestellt ist, die Studierenden aber ihr individuelles Thema darin selbst bestimmen und auch ihre persönlichen Wege der Bearbeitung entwickeln sollen. Das setzt Erfahrungen mit selbstbestimmten Arbeitsweisen voraus. Strukturierte Projekte entwickeln entsprechende Fähigkeiten, sie können in der Schule

allmählich die Arbeit in offenen Projekten vorbereiten. In jedem Fall steht ein induktives Vorgehen im Vordergrund, bei dem die Aufgabenstellung eine zentrale Rolle spielt. Sie soll die Balance zwischen Herausforderung und Orientierung, zwischen Formulierung eines Rahmens und Ermöglichung individueller Arbeitswege halten. Daher steht keine Werkanalyse im Vordergrund, aus der »Anregungen« für die Arbeit zu gewinnen sind, sondern eine relativ chaotische Ausgangssituation, in der die Beteiligten eigene Ansätze sondieren und experimentell erarbeiten müssen. Das Experiment, sowohl hinsichtlich der handwerklichtechnischen wie hinsichtlich der formalen und der inhaltlichen Bereiche ist somit eine zweite wesentliche Struktureigenschaft des künstlerischen Projektes. Eine dritte ist die Kontextualität, die die einzelnen Arbeitsschritte in Zusammenhänge setzt.

Im Zentrum des künstlerischen Projektes, als treibende Kraft, steht die Transformation, d.h. die Gestaltung des Werkes. Sie verlangt nach Wahrnehmungen, Erfahrungen und Erkenntnissen. Mithin veranlasst sie themenbezogene Recherchen und Konstruktionen, wobei letztere das Herstellen von Zusammenhängen zwischen heterogenen Recherchen, deren kritische Reflexion meint. Sie ist jedoch noch nicht Transformation, welche Verwandlung meint, Hervortreten des Werkprozesses in der Auseinandersetzung des Autors mit der entstehenden Form. Die Herstellung einer symbolischen, ausdrucksstarken Form unterscheidet das künstlerische Projekt von z.B. wissenschaftlichen, deren Recherchen und Konstruktionen in der Regel in Dokumentationen münden, die Fakten vorstellen, während die Transformation Ausdruck eines Prozesses zwischen Autor und Werk ist, der beide verändert, bildet. »Fabricando fabricamur«, mit dieser Formulierung fasst Wilhelm Schmid den Prozess der Selbstgestaltung in der Werkgestaltung³.

Die Arbeit »Lieblingsplätze« von Felicitas Schöner soll mögliche Abläufe und Strukturelemente eines künstlerischen Projektes nachvollziehbar machen. Das Thema

»Körper und Kontext« veranlasste sie dazu, Menschen aus ihrem Freundes- und Bekanntenkreis aufzusuchen, sie nach ihren Lieblingsplätzen zu befragen und sie in diesem Kontext darzustellen. Dazu waren Recherchen notwendig. Menschen mussten gefunden werden, die bereit waren an diesem Projekt teilzunehmen. Besuche wurden gemacht und Gespräche geführt, die Lieblingsorte aufgesucht. Behutsame Annäherungen an die Personen, Einfühlung in ihre Empfindungen und Bedeutungszuschreibungen hinsichtlich der Orte waren gefordert. Eigenschaften und Dinge, die den Ort ausmachen, musste die Autorin zu erfassen versuchen, sie war herausgefordert, ein Gespür für die Person, den Ort und ihre Beziehungen zu entwickeln. Das erforderte Zeit, Bereitschaft zu ernsthafter Öffnung, Sensibilität, Achtsamkeit.

Konstruktionen waren notwendig. Verbindungen zwischen erzählender Person und ihrem Ort waren nachzuvollziehen, unausgesprochene Verbindungen wurden dabei erspürt und mit dem Blick des Dritten hergestellt. Eigene Empfindungen, Haltungen, Urteile galt es wahrzunehmen, kritisch zu reflektieren und ggf. zu modifizieren. Einflüsse, die die Bedeutung des Ortes für die jeweilige Person ausmachten, waren zu erfahren und zu erkennen: Prägungen, Vorlieben, Klischees. Bezüge waren herzustellen zu kulturellen, gesellschaftlichen, biographischen Zusammenhängen. Lieblingsorte als Fluchträume, Traumzonen, Orte der Stärkung, der persönlichen Forderung? Fragen nach den eigenen Lieblingsorten, ihren Bedeutungen und Beweggründen drängen sich auf. Und schließlich die Frage nach den schlechten Orten, den Gegenorten, biographisch, gesellschaftlich.

Die Transformation wirkt als treibender, Imaginationen provozierender Impuls. Es stellt sich die Frage nach der angemessenen Darstellung und nach der Wahl der angemessenen Medien. Nicht Zeichnung, nicht Skulptur, nicht Video. Fotografie sollte es sein. Und Tonband. Gründe: Darstellen der Personen in ihren Orten, worin die Beziehung zu diesen Orten sichtbar wird. Die Menschen

in diesem Zusammenhang sprechen, erzählen lassen. Dabei die Balance zwischen Nähe und Ferne halten, deshalb keine Unmittelbarkeit der laufenden Videoaufzeichnung herstellen, die sich störend in das vertrauensvolle Gespräch und die Bewegung am Ort drängt.

Wie zeige ich nun das Spezifische des jeweiligen Ortes? Wie kommt die Bedeutung, die er für die jeweilige Person hat zur Geltung? Wieviel Anteil steckt von der Autorin selbst in der Darstellung? In der Realisierung entstehen immer wieder experimentelle Wechselspiele: Erste Fassungen der Fotografien sprechen nicht. Erneute Besuche sind notwendig, erneute Gespräche, Aufnahmen und deren Auswertung. Die Arbeit am Werk setzt einen Rhythmus in Gang zwischen Selbstbewegung, die hinaus führt und neue Recherchen und kritische Reflexionen veranlasst, und Selbstverortung, die die Transformation der Wahrnehmungen, Einsichten und Intentionen im Werk verlangt.

Felicitas Schöner, »Lieblingsplätze«:



2



3



4

Schließlich stellt sich die Frage der angemessenen Präsentation. Eine Fotoausstellung? Welche Formate, welche Hängung ist zu wählen? Welche Motive und welche Anzahl an Bildern macht den jeweiligen Lieblingsort für den Betrachter lebendig? Frau Schöner entschließt sich zu einer Installation mit Versatzstücken eines eigenen Lieblingsortes. Sie schafft das entsprechende Mobiliar aus dem Wohnzimmer in die Ausstellungshalle, einen Tisch, einen Sessel, einen Teppich. Auf einer Anrichte steht ein Tonbandgerät, welches die aufgezeichneten Erzählungen der besuchten Personen zu ihren Lieblingsorten abspielt. Fotos hängen rundherum an der Wand, einige liegen auf dem Boden, manche sind in ein Album geheftet, welches der Besucher, im Sessel sitzend und dem Tonband lauschend, durchblättern kann. Eine Einladung zum Sitzen und Sehen und Zuhören, Schaffung eines Ortes der Annäherung, der Achtsamkeit.



5

Felicitas Schöner, »Lieblingsplätze«, (Installation).

Frau Schöner war durch ihr Thema zu wechselnden Perspektiven aufgefordert: zwischen Orten und Personen, sich selbst und anderen, erlebten Situationen und Kontextreflexionen. Dabei kamen auch psychologische, soziologische und kulturtheoretische Überlegungen ins Spiel. Ausgehend von den Beobachtungen und Gesprächen wurden z.B. Gedanken angestoßen zur Bedeutsamkeit von Lieblingsplätzen als Flucht- oder Rückzugsräumen, als Orte der Stille, der Selbstbegegnung oder aber als Orte der Selbstvergessenheit und Selbstflucht. Welche gesellschaftliche Bedingungen und welche persönlichen Voraussetzungen führen zur Wahl dieses spezifischen Ortes? Welche Rolle spielt die Natur als Ort des Rückzugs, welche Rolle der Fernseher als Medium der Zerstreuung oder des virtuellen Abenteuers? Solche Fragen entstehen auf phänomenaler Ebene. Sie enthalten Anstöße, die zu weiteren Bewegungen führen können, z.B. zu wissenschaftlicher Lektüre. Für Frau Schöner war ein anderer Weg interessant. Sie studierte Literatur über Lieblingsplätze, literarische Schilderungen, Gedichte, und verglich die darin zum Ausdruck kommenden Beschreibungen mit den Erzählungen, Beweggründen, Haltungen der von ihr besuchten Personen.

Ein weiterer Anstoß zielte auf die Fortsetzung des Projektes, eine Verschiebung der Perspektive, die gleichwohl eine Kontextualität der Auseinandersetzung beinhaltet: Lieblingsplätzen stehen auf der anderen Seite schreckliche Plätze gegenüber. Welche sind das? Persönliche? Oder gesellschaftliche und kulturelle »Unorte«? Diese intendierte Wendung des Themas führt ggf. weiter weg von der personalen und phänomenalen Ebene und veranlasst politische und soziologische Reflexionen.

Die Frage nach relevanten Kontexten stellt sich für den jeweiligen Autor einer Projektarbeit individuell. Damit steht er oder sie aber nicht allein, sondern ist eingebunden in die fortgesetzte Kommunikation mit der Projektgruppe und dem Lehrenden. Dessen Rolle wandelt sich vom Vermittler zum Initiator und Begleiter von

zunehmend selbstbestimmten und selbstorganisierten Prozessen der Auseinandersetzung. Gegebenenfalls veranlasst er Konfrontationen mit Neuem: veranlasst inhaltliche Recherchen und Reflexionen, formale und mediale Experimente. Auch die Wahl der Medien sollte individuell erfolgen, in persönlichem Bezug zum Thema und seiner Darstellung. Erkennbar wird in diesem Zusammenhang, dass im künstlerischen Projekt Multi-medialität als Abfolge und Kontextualität von Medien einen wesentlichen Beitrag zur Entfaltung von Multiperspektivität leistet. Im skizzierten Fall war es Fotografie, Tonmontage und Installation. Jedes Medium führt dabei zu einer Verschiebung der Perspektive auf den Gegenstand der Auseinandersetzung und zu veränderten Erfahrungen und Einsichten. Die Erzählungen der besuchten Personen vermitteln spezifische Eindrücke, Bilder, Erinnerungen, die Fotografien eröffnen Blicke auf Person und Ort, die aus der Auffassung und Perspektive der Autorin und ihrer Annäherung heraus entstehen. Die Installation rückt Worte und Bilder in einen neuen Kontext, in spezifische Gewichtungen, Kommentierungen und Interpretationen.

4.

Ausblicke

Die der thematischen künstlerischen Arbeit innewohnende Multiperspektivität unterstreicht die oben formulierte Anforderung an den Kunstpädagogen, ein »studium generale« zu führen, eine »Universalität« seiner Ausbildung im Blick zu haben, die ihm Beweglichkeit verschafft zwischen gestalterischer Praxis, wissenschaftlicher Kenntnis und pädagogischer Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit. Das Studium kann nicht inhaltlich eine Universalität der Perspektiven ausbilden, wohl aber kann es die Fähigkeiten zur Bewegung in relevanten Kontexten schulen. Exemplarisch, sozusagen im Ernstfall der Selbstpositionierung im Gestaltungsprozeß, geschieht dies in

der Projektarbeit. Wahrnehmungsfähigkeit, Reflexion von Zusammenhängen und Selbstreferenz, aber auch wissenschaftliche Erkundungen gewinnen hier Bedeutung. Jenseits dieser exemplarischen Übungen der eigenen kreativen Rhythmik von Selbstbewegung und Selbstverortung sollte der Kunstpädagoge sein Fach und seine Bildungsdimensionen in größere Zusammenhänge stellen können, damit er eine Vorstellung von einem in der Gegenwartskultur erweiterten Kunstpädagogik-Begriff entwickelt. Dazu sind neben kunstwissenschaftlichen Studien insbesondere auch kulturtheoretische und philosophische Studien erforderlich. Vor dem Hintergrund einer Expansion des Ästhetischen in zentrale Lebensbereiche hinein und einer umgreifenden Präsenz medialer Inszenierungen kann Kunstpädagogik weder in der Hochschule noch in der Schule im engeren Zirkel von kunstgeschichtlichem Wissen und gestalterischer Übung verbleiben. Um die Anforderungen und Möglichkeiten einer zeitgemäßen künstlerischen Bildung erfassen zu können, ist deshalb der Blick in relevanten kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zu eröffnen.

Die Praxis einer künstlerischen Pädagogik besteht schließlich darin, auf der Klaviatur der Möglichkeiten und Erfordernisse im Projektprozess zu spielen, um die Schüler und ihre je eigenen Werkprozesse zu befördern. In diesen induktiven und experimentellen Prozessen kann der Kunstpädagoge nicht mehr auf überlieferte und schematisierte Konzepte und Methodenlehren zurückgreifen. Die Beobachtung und Begleitung der individuellen Projekte verlangt vielmehr Achtsamkeit, Kritik und Imagination in Bezug auf die künstlerischen Lernprozesse der Einzelnen und der Gruppe, und sie verlangen eine Beweglichkeit hinsichtlich der relevanten Zusammenhänge des Projektes und der darin sich entwickelnden Arbeiten, um die Schülerinnen und Schüler mit Neuem zu konfrontieren, sie zu Recherchen und Konstruktionen zu veranlassen, die persönliche Gestaltung mit dem Machen von Erfahrungen und dem Erwerb von Wissen verbindet.

Eigenschaften und Ziele künstlerischer Bildung greifen so schließlich über den angestammten Kunstunterricht hinaus. Die immanente, themenorientierte Multiperspektivität der künstlerischen Projekte schlägt natürlicherweise Brücken zu anderen Fächern und Disziplinen. Deren Einsichten und Erkenntnisse werden zum Bestandteil einer je persönlichen Aussageproduktion in Werken, welche als Transformation die sensible Wahrnehmung, das Denken in Zusammenhängen und die Fähigkeit der Vorstellungsbildung verbindet. Gelingt dies, vermag künstlerische Bildung einen einzigartigen Beitrag zur Übung von Fähigkeiten zu leisten, die sich als erforderlich erweisen in der Kunst der Lebensführung. Wilhelm Schmid nennt die sinnliche, die strukturelle (kontextuelle) und die virtuelle Sensibilität (Imagination als Entwicklung des »Möglichkeitssinns«) als drei wesentliche Eigenschaften, die dem Subjekt in der widersprüchlichen Kultur und Politik der westlichen Gegenwartsgesellschaft die Chance auf Orientierung, Perspektiventwicklung und Selbstbestimmung eröffnen⁴. Künstlerische Bildung kann in dieser Hinsicht als alternatives, besonderes Lernprinzip verstanden werden, welches grenzüberschreitende inhaltliche Auseinandersetzung mit einer Persönlichkeitsbildung verbindet, die nicht reduziert ist auf die Entfaltung konkurrenzfördernder Kompetenzen, sondern nach wie vor Freiheit und Selbstbestimmung als letztlich demokratische Fähigkeiten für bedeutsame pädagogische Zielvorstellungen hält.

Vortrag gehalten am 23.06.2003.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Carl-Peter Buschkühle: Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys, Frankfurt a. M. 1997, S. 281 ff., und ders.: Konturen künstlerischer Bildung, in: Carl-Peter Buschkühle (Hrsg.), Perspektiven künstlerischer Bildung, Köln 2003, S. 19-44.
- 2 Joseph Beuys im Interview mit Karl Oskar Blase, in: Joseph Beuys: documenta-Arbeit, hrsg. von Veit Loers und Pia Witzmann, Kassel 1993, S. 175.
- 3 Wilhelm Schmid: Philosophie der Lebenskunst, Frankfurt a. M. 1998, S. 242.
- 4 Wilhelm Schmid: Schule der Lebenskunst, in: Perspektiven künstlerischer Bildung, S. 47 ff.

Bilder

- 1 Danica Dakic. »Autoportrait«. 1999. Videostill angefertigt von Carl-Peter Buschkühle.
- 2 Felicitas Schöner. »Lieblingsplätze«. 2003. Studentenarbeit.
- 3 Felicitas Schöner. »Lieblingsplätze«. 2003. Studentenarbeit.
- 4 Felicitas Schöner. »Lieblingsplätze«. 2003. Studentenarbeit.
- 5 Felicitas Schöner. »Lieblingsplätze«. 2003. Studentenarbeit.

Carl-Peter Buschkühle, geb. 1957. Studium der Kunst, der Philosophie und der Erziehungswissenschaften in Paderborn, Wuppertal und Köln. Von 1986 bis 2000 Kunst- und Philosophielehrer am Gymnasium der Benediktiner in Meschede (Sauerland), von 1989 bis 2000 Lehrbeauftragter für Kunstwissenschaften an der Bergischen Universität Wuppertal. Seit 2000 Professor für Kunst an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg. 1996 Promotion mit einer Arbeit zur Kunstpädagogik von Joseph Beuys bei Rainer K. Wick und Bazon Brock. Davon ausgehend Entwicklung von Theorie und Praxis der künstlerischen Bildung mit den Schwerpunkten der Erforschung künstlerischen Denkens und der Konzeption, Durchführung und Auswertung multimedialer künstlerischer Projekte. Gründungsmitglied der seit 1996 kontextbezogen arbeitenden Künstlergruppe »Das künstliche Gelenk« (Köln). Buchpublikationen: Dada – Kunst in der Revolte. Eine existenzphilosophische Analyse des Dadaismus, Essen 1985; Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys, Frankfurt a. M. 1997; Perspektiven künstlerischer Bildung (Hrsg.), Köln 2003.

Bisher in dieser Reihe erschienen

2003

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie. ISBN 3-9808985-4-7

2004

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess? ISBN 3-937816-03-8

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens. ISBN 3-937816-04-6

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz. ISBN 3-937816-06-2

Impressum

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

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Band 5

ISBN 3-937816-10-0

Layout: Rikke Salomo

Bearbeitet von Katarina Jurin

Druck: Uni-PriMa, Hamburg

© Hamburg University Press, Hamburg 2004

<http://hup.rrz.uni-hamburg.de>

Rechtsträger: Universität Hamburg.



Universität Hamburg



G A P
German Academic Publishers

Kunstpädagogische Positionen 5/2004

ISBN 3-937816-10-0 ISSN 1613-1339