



Fokussierte Komplexität

Ebenen von Kunst und Bildung



Herausgegeben von
Marc Fritzsche und Ansgar Schnurr

ATHENA

Marc Fritzsche und Ansgar Schnurr (Hg.)
Fokussierte Komplexität –
Ebenen von Kunst und Bildung

Festschrift für Carl-Peter Buschkühle

Kunst und Bildung

Herausgegeben von Carl-Peter Buschkühle, Joachim Kettel und Mario Urlaß

Band 15

Marc Fritzsche und Ansgar Schnurr (Hg.)

Fokussierte Komplexität

Ebenen von Kunst und Bildung

ATHENA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

E-Book-Ausgabe 2017

Copyright der Printausgabe © 2017 by ATHENA-Verlag,
Copyright der E-Book-Ausgabe © 2017 by ATHENA-Verlag
Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen
www.athena-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

Korrektorat: Johnny Linder

Satz und Covergestaltung: Ireen Malinowski

Umschlagfoto: Marc Fritzsche (Carl-Peter Buschkühle vor der National Gallery of Victoria,
Melbourne 2014)

ISBN (Print) 978-3-89896-681-8

ISBN (PDF-E-Book) 978-3-89896-772-3

Vorwort	9
Ansgar Schnurr, Marc Fritzsche	
Einleitung: Zum Gespräch über die Ebenen von Kunst und Bildung	11

Konzeptionen und Erweiterungen anvisieren

Klaus Werner	
Leben ist Bewegung	
Zum Verhältnis von »Künstlerischer Bildung« und »Pädagogischer Kunsttherapie«	25
Lutz Schäfer	
Das kindliche Bewegungsmotiv und künstlerisches Verhalten	39
Raphael Vella	
A Pedagogy of Dialogue: Curating and Artistic Education	45
Timo Jokela	
Art of Art Education through Art-Based Action Research for the North	55
Joachim Kettel	
Anmerkungen zur Archäologie zeitgenössischer Kunstpädagogik	67

Philosophie und Kunst beleuchten

Andreas Steffens	
Kein Ort. Überall	
Topologie oder Kunst in der Diaspora	79
Kunibert Bering	
Wittgensteins »Sprachspiele« und »Ästhetische Rätsel« – Anregungen für die Kunstdidaktik?	89
Christina Griebel	
Mimetische Montagen	
Diskurs und neuer Diskurs der Erzählung in den Räumen künstlerischer Bildung	99

Sara Hornäk	
Skulptur als Raumkunst – Handlungsformen und Erfahrungsräume	111

Strukturen und Ziele scharfstellen

Ludwig Duncker	
Schulkultur und ästhetische Bildung	
Zur Bedeutung künstlerischen Lernens in der Schule	125
Manfred Blohm	
Fachgeschichte, Schule und Künstlerische Bildung	
Was war, was ist und was werden könnte	137
Sidonie Engels	
Künstlerische Bildung und Demokratie	
Warum ein Kunstpädagoge ausgebildeter Kunstpädagoge sein muss	145
Rolf Niehoff	
Ein Kunstpädagoge ist ein Kunstpädagoge	157
Roland Meyer-Petzold	
Kunstpädagogisches Handeln – Pädagogische Arbeit mit künstlerischen Mitteln	169
Diederik Schönau	
The Subject Formerly Known As Art	175
Ansgar Schnurr	
Beunruhigungen durch das Fremde	
Zu einer politischen Dimension kunstpädagogischer Bildung	181

Theorie und Praxis überblenden

Mario Urlaß Künstlerische Bildung für 55 Cent	195
Marc Fritzsche Dreidimensionale Druckverfahren im Kontext künstlerischer Kunstpädagogik	207
Andreas Brenne Wärmezeit – Kunst als sozialer Prozess in der Kunstvermittlung	219
Nanna Lüth Kunstvermittlung als Bewegung	229
Jan Veldman Schöpfen aus dem Traditionsstrom der Fachdidaktik Lehren und Lernen aus alten und neuen Quellen	241
christian wagner (foto) / wolfgang sautermeister (text) die einsamkeit des schamanen	253
Carl-Peter Buschkühle Bildung im künstlerischen Projekt	261
Autorinnen und Autoren	269

Vorwort

Die vorliegende Festschrift fokussiert die Komplexität einer Kunstpädagogik, die ihren Kern im künstlerischen Denken und Handeln hat. Seit über zwanzig Jahren ist dieser Zugang in der deutschen und internationalen Kunstpädagogik mit Carl-Peter Buschkühle verbunden. 1957 in Langenberg geboren, war er nach dem Studium zunächst 14 Jahre als hauptamtlicher Lehrer für Kunst und Philosophie am Gymnasium der Benediktiner in Meschede tätig. In seiner Dissertation mit dem Titel »Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys« legte er 1996 einen Grundstein für das fachdidaktische Konzept *Künstlerische Bildung*. Im Jahr 2000 wurde er Professor für Kunstpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Seine Habilitation erfolgte 2006 mit einer Arbeit, die seit ihrer Publikation unter dem Titel »Die Welt als Spiel« zur zentralen Referenz für Künstlerische Bildung geworden ist. Seit 2007 ist er Professor für Kunstpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen, seit 2015 auch Vorsitzender des *European Regional Council der International Society for Education through Art (InSEA)*.

Carl-Peter Buschkühle sucht in Kunstpädagogik, Kunst und Philosophie insbesondere die komplexen Zusammenhänge. Dabei schöpft er aus einem umfangreichen transdisziplinären Fachwissen und der festen Überzeugung, dass Simplifizierungen der Sache und den Menschen in der Regel nicht gerecht werden. Trotzdem – und gerade deswegen – hält er den Kontakt zum schulischen Alltag der Kunstpädagogik aufrecht, indem er weiterhin zusätzlich zu seiner Professur wöchentlich als Kunstlehrer an einem Gymnasium tätig ist. Dort erprobt er Umsetzungen seines didaktischen Konzepts und entwickelt neue Aspekte kunstpädagogischer Praxis.

Eine vernetzte Vielzahl an wissenschaftlichen und künstlerischen Positionen tragen zur Komplexität dessen bei, was Carl-Peter Buschkühle in seiner Arbeit fokussiert. Polaritäten spielen dabei eine wichtige Rolle, beispielsweise Sinnlichkeit und Vernunft bei Immanuel Kant oder Mimesis und Rationalität bei Theodor W. Adorno. Mit Wilhelm von Humboldt zielt er auf den umfassend gebildeten Menschen, der zum Perspektivwechsel fähig ist. Wichtig ist ihm auch der Bezug zu Wilhelm Schmidts Philosophie der Lebenskunst, in der die weitreichende Perspektive auf das mündige Subjekt in seiner Umwelt angelegt ist.

Zentral ist Carl-Peter Buschkühle die Ausrichtung Künstlerischer Bildung auf künstlerisches Denken. Erweiternd und zugleich abgrenzend nimmt er dabei Bezug auf die kunstpädagogischen Positionen Gunter Ottos und Gert Selles. Sein wesentlicher Referenzpunkt in der Kunst ist Joseph Beuys, mit dem er die Auffassung teilt, der Mensch sei ein Künstler seiner Existenz. In der Auseinandersetzung mit künstle-

rischen Arbeiten ist ihm die Fähigkeit zur Entwicklung von Erzählungen ein herausgehobenes Qualitätskriterium.

Es ist das Ziel der vorliegenden Festschrift, zur Debatte im angesprochenen komplexen Kontext beizutragen. Diese Aufgabe wurde von vielen Schultern getragen. Ein besonderer Dank geht an Johnny Linder für das genaue und umsichtige Korrektur und Ireen Malinowski für die gelungene grafische Umsetzung von Layout und Umschlag. Der Beitrag beider geht weit über das hinaus, was wir uns erhofft hatten. Vielen Dank auch an Christina Wittkop für die umsichtige und geduldige Verlagsbetreuung.

Zahlreiche Autorinnen und Autoren sowie Künstlerinnen und Künstler sind gern dem Ruf nach Beteiligung an dieser Festschrift gefolgt. Sie alle sind mit Carl-Peter Buschkühle in der Kunstpädagogik und über Disziplinergrenzen hinweg kollegial verbunden, zum Teil bereits seit langer Zeit. Sie fokussieren die Komplexität aus unterschiedlichen Positionen und erweitern, ergänzen, kontrastieren und kritisieren seine Sicht, um Carl-Peter Buschkühle zum sechzigsten Geburtstag zu gratulieren.

Herzlichen Glückwunsch!

Marc Fritzsche im Namen der Herausgeber und aller Autorinnen und Autoren

Einleitung: Zum Gespräch über die Ebenen von Kunst und Bildung

Künstlerische Bildung konzipiert Kunstpädagogik von der Kunst her. Im Unterschied zu einigen historischen Fachkonzeptionen geht sie dabei jedoch von einem erweiterten Kunstbegriff aus, wie ihn Joseph Beuys entwickelt hat. Ihr übergeordnetes Ziel ist die aus mehreren eng vernetzten Teilbereichen bestehende Übung »künstlerischen Denkens«. Darin spielen sensible Wahrnehmung, kritische Reflexion, eigenständige Imagination, Schulung des Willens und handwerkliche Fähigkeiten in komplexer Wechselwirkung zusammen, die der Prozessualität künstlerischer Arbeit entlehnt ist.

Denken und Handeln im Sinne Künstlerischer Bildung versteht sich ausdrücklich nicht auf die Kunst beschränkt. Ziel ist vielmehr die Befähigung zur »Lebenskunst«, mithin zu komplexen, schöpferischen Denkvorgängen, die das Subjekt in seiner heterogenen Umwelt dazu ermächtigen sollen, sein Leben selbst und selbstverantwortlich – als Spiel! – zu gestalten.

Zu den Strukturelementen der als Arbeitsform favorisierten künstlerischen Projekte zählen *Induktion*, *Experiment* und *Kontextualität*. Induktion bezeichnet den offenen Einstieg in ein Thema, wodurch individuelle Wege der Auseinandersetzung gefördert werden sollen. Experimentelle Verfahrensweisen können als ernsthaftes Spiel mit Material und Thema charakterisiert werden. Kontextualität umfasst einerseits die Einbeziehung relevanter Kontexte und impliziert damit interdisziplinäre Bezüge. Andererseits bezieht sie sich auf die intensive Verknüpfung von Arbeitsphasen und -prozessen innerhalb künstlerischer Projekte.

Methodisch lassen sich *Recherche*, *Konstruktion* und *Transformation* unterscheiden. Das fortgesetzte Wechselspiel dieser Elemente ist charakteristisch für die Praxis Künstlerischer Bildung. Recherche bezeichnet die gezielte Suche von Informationen ebenso wie handwerkliche und wahrnehmungsbezogene Erprobungen. Das auf individuellen Erfahrungen basierende Zusammendenken solcher Teilaspekte inklusive der kritischen Reflexion wird als Konstruktion bezeichnet. Transformation schließlich bezeichnet den Kern des Lernprozesses in künstlerischen Projekten. Durch sie schafft das Subjekt etwas Neues, das als eigenes Werk hervortritt und damit eine eigene Erzählung formuliert.

Im hier knapp umrissenen konzeptionellen Kontext der Künstlerischen Bildung versammelt die vorliegende Festschrift eine Reihe von künstlerischen und wissenschaftlichen Beiträgen. Im Mittelpunkt dieses Bandes steht etwas, das Carl-Peter Buschkühle immer wieder eingefordert hat: die wissenschaftliche Auseinanderset-

zung mit dem Konzept Künstlerischer Bildung und seinen Grundannahmen, Zielen und Methoden. Die hier zur Sprache und ins Bild kommenden Autor/innen führen diesen vitalen und thematisch impulsgebenden Diskurs über den Zusammenhang von Kunst und Bildung, um kunstdidaktische Konzeptionen weiterzuentwickeln.

Den Anfang macht **Johanna Staniczek** mit ihrem Gemälde »Winternacht«, das die Standfestigkeit von Waldbäumen mit der Leichtigkeit des Mondlichts kontrastiert und dabei trotz kleiner Nebelschwaden den Durchblick gestattet.

Konzeptionen und Erweiterungen anvisieren

Fachliche Diskurse werden oftmals dann besonders interessant, wenn zu der Breite der Auseinandersetzung, die sich im Rahmen dieser Festschrift durch die vielen beitragenden Kolleg/innen einstellt, eine innovative und kritische Vielfalt der Sichtweisen hinzutritt. Hier liegt die Chance, die gemeinsam diskutierte Konzeption aus den sehr unterschiedlichen Perspektiven heraus zu betrachten, sie im Lichte der je unterschiedlichen Arbeits- und Forschungsfelder zu prüfen und auch Erweiterungen auszuarbeiten.

Eine interessante Erweiterung des Konzepts der Künstlerischen Bildung nimmt **Klaus Werner** in seinem Beitrag vor. Er betrachtet es aus Perspektive der Förderpädagogik und sucht entlang wesentlicher Themenfelder und methodischer Grundzüge nach konstruktiven Bezügen zwischen der Künstlerischen Bildung und solchen Ansätzen, die dem Fördergedanken in der Kunstpädagogik verpflichtet sind. Obwohl der Autor zunächst scheinbar weit auseinander liegende Grundinteressen feststellt, gelingt es bei genauerer Betrachtung, Synergieeffekte und produktive Überblendungen zu erkennen und als Perspektive kunstpädagogischen Handelns zu beschreiben.

Lutz Schäfer richtet seinen Blick auf eine ebenso selbstverständliche wie im kunstpädagogischen Kontext meist unreflektierte Bedingung menschlicher Existenz: Bewegung. Mit dem frühkindlichen Gehen-Lernen eröffnet sich aus seiner Sicht die Möglichkeit zum Perspektivenwechsel und zu einer distanzierteren Art der Wahrnehmung. Zur Rolle von sich einstellender Absicht im Kontext der Bewegung zeigt er eine Parallele im künstlerischen Denken und Handeln auf. Schäfer entdeckt im Bewegen als mechanischem Akt das Entstehen einer Lücke für den Formwillen. Geistige und körperliche Bewegung beschreibt er als zentral für das Wechselspiel von formaler und inhaltlicher Ebene: »Bewegungen werden zu Erfahrungen und führen wieder zu Bewegungen.«

Raphael Vella fokussiert kuratorisches Handeln als einen Aspekt zeitgenössischer Kunst, um von hier aus eine Erweiterung Künstlerischer Bildung vorzuschlagen. Er konstatiert ein Verschwimmen der Grenzen zwischen künstlerischen und kuratorischen Tätigkeiten. Ziel des Kuratierens sei es zu einem großen Teil, neue Dialoge zu ermöglichen, beispielsweise zwischen einzelnen Kunstwerken oder auch zwischen

Kunst und »allem anderen«. Sinn der Dialoge wiederum sei es letztlich, Leben zu verändern. Hier sieht er eine wichtige Gemeinsamkeit mit der Konzeption Künstlerischer Bildung und ihrer Anbindung an die Philosophie der Lebenskunst Wilhelm Schmids. Vella schlägt eine Erweiterung Künstlerischer Bildung um kuratorische Aspekte vor, um die Begegnungen von Kunst und Menschen zu betonen. Dies sei zugleich geeignet, Lernende an ein Verständnis kuratorischer Entscheidungen heranzuführen und ihre Imagination zu fördern.

Timo Jokela blickt vom Polarkreis aus auf eine Kunstpädagogik für den Norden. Die von ihm festgestellten Bedingungen hierfür sind auch anderswo relevant und geeignet, den westeuropäischen Blick zu schärfen und zugleich zu relativieren. Jokela sieht rapide Veränderungen der natürlichen und ökonomischen Lebensgrundlagen im Norden sowie ein Abwandern Jugendlicher in den Süden und in größere Städte mit dem Ziel besserer Bildung. Sozialstrukturen in kleinen Städten und Ortschaften erodierten dadurch, kulturelle Identität werde in Frage gestellt. Zudem sei der Umgang mit dem Volk der Sámi oft von kolonialen Einstellungen geprägt. Gegenwartskunst hingegen eröffne Möglichkeiten einer dialogischen Dekolonialisierung, die auch für die Kunstpädagogik von zentraler Bedeutung sei. Jokela setzt verschiedene kunstbasierte Forschungsmethoden zueinander ins Verhältnis und zeigt das Potenzial einer *Art-based action research* anhand dreier Masterarbeiten auf, in denen die kunstbasierte Zusammenarbeit mit dörflichen Gemeinschaften im Mittelpunkt stand.

Joachim Kettel widmet sich aus einer Innenperspektive der historischen Entwicklung Künstlerischer Bildung, in der u.a. Abgrenzungen zu den kunstpädagogischen Ideen von Gunter Otto und Gert Selle eine Rolle spielten. Kettel schildert die zentrale Bedeutung der intensiven Hinwendung zu künstlerischer Praxis am Beispiel der Gruppe »das künstliche gelenk«, zu der neben ihm, Carl-Peter Buschkühle und Andreas Steffens noch Christof Breidenich und Jörg Schwerdt zählten. Ziel der Gruppe sei eine zeitgemäße »Diskussion der Grundlagen künstlerischen Denkens und Handelns« gewesen. Dazu sei die eigene kooperativ-künstlerische Tätigkeit von fundamentaler Bedeutung gewesen. Von hier aus habe die Gruppe zunächst auf das allgemeine pädagogische Feld gezielt, um später immer mehr strukturelle Ähnlichkeiten zwischen eigener künstlerischer Tätigkeit und der Projektarbeit im Rahmen Künstlerischer Bildung herauszuarbeiten.

Philosophie und Kunst beleuchten

Philosophie und Kunst sind jeweils interdisziplinär angelegt und stehen überdies miteinander in einer Wechselbeziehung. Beide sind durch das Schaffen von Erzählungen in der Lage, Bedeutung zu erzeugen und sie zugleich zu reflektieren. Die Philosophie bedient sich dabei der Begriffe, die Kunst der Bilder im weiteren Sinn.

Im Kontext dieser Festschrift besonders interessant sind daher die folgenden Befragungen der Bereiche durch Autor/innen, die beide Blickwinkel verbinden können.

Andreas Steffens reflektiert aus einer doppelt distanzierten Perspektive das Verhältnis zweier Rollen, die in der Konzeption Künstlerischer Bildung eine herausgehobene Bedeutung haben: »Keiner ist Künstler, der *nur* Künstler ist; keiner Philosoph, der *nur* Philosoph ist.« Von hier aus beleuchtet er räumliche Zuordnungen, Ortlosigkeit sowie das Interesse am Anderswo und Un-Orten in beiden Disziplinen. Ein geografischer Ort trete dann in den Hintergrund, wenn die Kunst einen Ort als Sein eines Menschen gefunden habe. In diesem Sinne beschreibt Steffens das Anderswo als konstitutiv für die Erfüllung künstlerischer Existenz.

Künstlerische Erfahrungen von Selbst und Welt vollziehen sich im Raum, folgt man den genauen Analysen von **Sara Hornäk**. Sie nimmt gerade solche Werke zeitgenössischer Kunst in den Blick, die die scheinbar festen Größen der Skulptur und des Raums entgrenzen. In welchen Weisen die Skulptur in den Raum eingreift und welche Wahrnehmungs- und Erlebnisqualitäten sich zwischen Autonomie der Skulptur und partizipativen Aspekten in der Betrachtung ergeben, beschreibt die Autorin anhand verschiedener Formen skulpturaler Expansion in den Raum sowie studentischer Arbeiten aus ihrer eigenen Lehre.

Eine konzeptionelle Brücke schlägt auch **Kunibert Bering**, der einen philosophischen Blickwinkel in den Diskurs einfließt – eine in der Künstlerischen Bildung vertraute Praxis. Bering geht von dem bei Buschkühle zentralen Begriff des »Spiels« aus und blickt auf die Position Ludwig Wittgensteins und dessen »Sprachspiele«. Der Autor rekonstruiert überraschende ästhetische und den Bereich der Architektur betreffende Dimensionen des Wittgensteinschen Denkens. Von hier aus sieht Bering klare Perspektiven der Kunstpädagogik in der Aufgabe, Kinder und Jugendliche zu befähigen, die durch Bilder strukturierte und gebildete Wirklichkeit deuten zu können.

Christina Griebel untersucht aus einer literarisch geprägten Perspektive die Bedeutung der Erzählung. Sie knüpft dabei an künstlerische Formen von Montage an, die im Kontext Künstlerischer Bildung dazu beitragen, die Bedeutung der Erzählung zu fundieren. Mit Gérard Genette unterscheidet Griebel die Begriffe *Erzählung*, *Erzählraum* und *Erzählakt*. Den kunstpädagogischen Erzählraum charakterisiert sie als gegenwärtig, un abgeschlossen und voller unterschiedlicher Rollenangebote. Von einem *neuen Erzählen*, das den Mimesis-Begriff bei den Wurzeln packt, spannt sie einen Bogen zum gleichsam künstlerischen wie bildenden Überwinden der eigenen Grenzen und zum Werden einer/eines Anderen. Dies verdeutlicht sie anhand eines Beispiels studentischer Arbeit.

Strukturen und Ziele scharfstellen

Die vertiefte Diskussion eines fachdidaktischen Ansatzes aus der Breite des Fachdiskurses heraus führt sinnvollerweise zur intensiven Auseinandersetzung mit dessen Zielen und Strukturen. Je nachdem aus welcher Perspektive, also aus welcher wissenschaftlichen oder pädagogischen Position, Erfahrung und Haltung heraus diese diskutiert werden, bilden sich ganz unterschiedliche Schärfeebenen. Die in diesem Kapitel vertretenen Autor/innen betrachten die innerhalb der Künstlerischen Bildung aufgestellten Ziele oder Binnenstrukturen aus schultheoretischer und fachhistorischer Sicht, aus der Praxis der Schule und Hochschule heraus oder anhand von Fragen der Sozialisation. Kritische Überlegungen greifen hier mit weiterführenden Hinweisen ineinander.

Ludwig Duncker argumentiert aus einer schultheoretischen Position der allgemeinen Didaktik für eine deutliche Fundierung des Lernens durch die kulturelle und ästhetisch-künstlerische Dimension. Entgegen dem derzeitigen bildungspolitischen Mainstream, der im Nachhall des PISA-Schocks qualifizierende Aufgabe überbetont, spricht sich Duncker mit Nachdruck für die persönlichkeitsbildenden Anteile schulischen Lernens aus, die gerade im kulturellen Feld und insbesondere mit künstlerischen Methoden zu fördern seien. Im Ansatz der Künstlerischen Bildung, aber auch im Kompetenzerwerb des bildhaften Denkens in einer Mediengesellschaft erkennt er Perspektiven zur Entwicklung eines anderen Verständnisses von Schule und der Selbstverständnisse des Lehrerberufs.

»Was wäre, wenn...?« Solche im Konjunktiv entworfenen Überlegungen nach möglichen Veränderungen und Zukunftsvisionen von Schule und Kunstpädagogik entwickelt

Manfred Blohm von den Schriften Carl-Peter Buschkühles ausgehend. Die künstlerischen Erfahrungen zu stärken, sie in einer Art *studium generale* zu entwickeln und hierfür ganz andere Räumlichkeiten und Zeitstrukturen einzurichten – derartige Konzeptionen, die auf eine Veränderung von Schule hin gedacht sind, sieht Blohm bereits in der Geschichte der Kunstpädagogik in unterschiedlicher Weise angelegt. Dass diese großen Strukturveränderungen bislang ausgeblieben sind, ist für ihn jedoch keineswegs ein Anlass zur Resignation, sondern ermuntert dazu, die in der Künstlerischen Bildung zentral gesetzte Kraft der Transformation auch auf das Schulsystem insgesamt anzuwenden.

Drei Autor/innen dieser Festschrift befassen sich aus je unterschiedlicher Perspektive mit Buschkühles vielzitierte These »Kunstpädagogen müssen Künstler sein«.

Sidonie Engels nimmt diese Forderung ebenso ernst wie den Anspruch des Autors, die demokratische Haltung der Schüler/innen zu bilden. Doch im Zwischenraum dieser Aussagen stellt Engels einen Diskussionsbedarf fest, der von den Fragen ausgeht, welche Kunst als Bezugsrahmen unter demokratischen Gesichtspunkten geeignet sei und wie es sich mit den Rollen und Selbstverständnissen von Pädagog/innen und Künstler/innen verhält. Engels rekonstruiert anhand fachgeschichtlicher

Studien überraschende Parallelen und kritische Dimensionen, um die Verbindung von Kunst und Pädagogik für Bildungszwecke in einer demokratischen Gesellschaft zu schärfen.

In einer zugespitzten Weise entwickelt **Rolf Niehoff** die kritische Lesart von Buschkühles These, es sei eine hinreichende Bedingungen der kunstpädagogischen Lehre, Künstler/in zu sein – eine Auffassung, die von manchem Landesprogramm offenkundig verfolgt wird, wenn Künstler/innen in die Schulen geholt werden, um dort den Kunstunterricht ohne pädagogische Qualifikation zu übernehmen. Dieser Auffassung widerspricht Niehoff, indem er die spezifisch pädagogische und didaktische Professionalität von Kunstpädagog/innen darstellt und wesentliche sowie unvereinbare Unterschiede in den Qualifikationen und Tätigkeitsbereichen unterstreicht.

Auch **Roland Meyer-Petzold** greift Buschkühles Forderung »Kunstpädagogen müssen Künstler sein« auf und gleicht sie mit seinen Erfahrungen in der kunstdidaktischen und bildhauerischen Lehre am Gießener Institut für Kunstpädagogik ab. Meyer-Petzold unterstreicht dabei den Vorrang der pädagogischen Dimension, die auf die Persönlichkeitsbildung der Schüler/innen zielen sollte. Inwiefern diese pädagogische Arbeit insbesondere mit künstlerischen Mitteln verfolgt und gestärkt werden kann, legt er anhand einer Darstellung seines eigenen Lehrprogramms mit aufeinanderfolgenden Erfahrungen des Materials, der Gestaltung und ihrer Reflexion dar.

Diederik Schönau blickt aus Sicht des *European Network for Visual Literacy* (ENViL), in dem unter anderem auch Carl-Peter Buschkühle an einem *Gemeinsamem Europäischen Referenzrahmen für Visual Literacy* mitarbeitet, auf das »künstlerische Denken« mit seinen von Beuys her abgeleiteten Phasen *Intuition*, *Inspiration* und *Imagination*. Schönau nimmt diese Prozessualität auf und verknüpft sie mit der Frage, inwiefern sich daraus Kompetenzbegriffe entwickeln lassen. Sinnvolle Erweiterungen sieht er im Bereich der Kommunikation mittels visueller Gestaltung, die nicht lediglich für Künstler/innen relevant sei, sondern auch von anderen verstanden werden müsse. Schönau vergleicht hier die Felder der Kunst mit denen kommerzieller Werbegrafik und stellt zwar Unterschiede in den Zielen fest, jedoch nicht in den Methoden. Ihm zufolge läge eine sinnvolle Erweiterung des Konzepts der Künstlerischen Bildung in der Erschließung eher praktisch-angewandter Felder der visuellen Kommunikation.

Ansgar Schnurr nimmt die Frage nach demokratischen Zielen der Kunstpädagogik auf und schärft sie vor dem Hintergrund der umgebenden Transkultur und Migrationsgesellschaft. Die hier zunehmende Vielfalt vertrauter und unbekannter Bildwelten konfrontiere immer wieder mit Fremdem – ein Aspekt, dem innerhalb der Künstlerischen Bildung eine zentrale Stellung zugemessen wird. Dass jedoch Erfahrungen von Fremdheit manche Jugendliche nicht in ein künstlerisches Spiel bringen, sondern in erhebliche Beunruhigung versetzen, stellt Schnurr anhand eigener Studien zur ästhetischen Sozialisation und entlang philosophischer Perspektiven fest. Doch gerade in der Kunstpädagogik lägen besondere Potenziale, ei-

nen mündigen Umgang mit Verschiedenheit zu erfahren. Hierin erkennt der Autor wesentliche Aufgaben und politische Ziele der Kunstpädagogik, die den weltweit wachsenden Nationalismen mit ihren scheinbar klaren Trennungen von *Eigen* und *Fremd* entgegenzusetzen seien.

Theorie und Praxis überblenden

Die Künstlerische Bildung ist neben ihren markanten Verankerungen in wissenschaftlichen Theorien und kulturellen Diskursen maßgeblich aus der kunstpädagogischen Praxis heraus entwickelt. Hier werden die Ansprüche und Ziele konkret, hier zeigen sich neue Herausforderungen, um wieder in die Theoriearbeit zurückzuwirken. Im Rahmen dieser Festschrift legen fünf Autor/innen in Auseinandersetzung mit dem Konzept der Künstlerischen Bildung unterschiedliche Einblicke in ihre Lehrpraxis von der Grundschule bis zur Hochschule vor.

Mario Urlaß beschreibt die Künstlerische Bildung in einem Dreisprung: Zunächst berichtet er in einer autobiografischen Perspektive, wie seine Faszination für diesen kunstpädagogischen Ansatz entlang zufälliger und gerichteter Situationen gewachsen ist und sich bis heute entwickelt hat. Ergänzend legt er in einem theoretischen Ansatz sein Verständnis künstlerischer Bildung dar, um schließlich das eigene Unterrichtsprojekt »55 Cent« zu beschreiben, welches er mit einer dritten Klasse durchgeführt hat. Erkundungen alltäglicher Warenwelten führen dort über ergänzende Kunstbezüge zur gestalterischen Transformation der Objekte. Urlaß zufolge erfahren die Schülerinnen und Schüler der Grundschule, »in der Arbeit an den Dingen zu sich selbst zu kommen und zu werden, was man noch nicht ist«.

Das künstlerische Schaffen von Form fasziniert oft in besonderer Weise – neue digitale Techniken ebenso, wenngleich in ganz unterschiedlicher Ausprägung. **Marc Fritzsche** bringt beides zusammen und untersucht die bislang kunstpädagogisch noch nicht erforschte Technik des 3D-Drucks. Diese neugierige Aufmerksamkeit für aktuelle Medientechnologien entlehnt Fritzsche der Künstlerischen Bildung und denkt von hier aus über künstlerische Möglichkeiten im Crossover zwischen virtuellem und realem Raum nach. Er lokalisiert technische Grenzen und lotet anhand studentischer Experimente die bislang erkennbaren Bildungschancen aus. Davon ausgehend formuliert er viele neue Fragen zum bildsamen Potenzial dreidimensionaler Druckverfahren.

Andreas Brenne denkt die Beuys'sche Idee der »Sozialen Plastik« und der hier erhofften »Erwärmung der gesellschaftlichen Beziehungen« zusammen mit theoretischen Überlegungen zum Raum. In der Synthese dieser beiden Blickwinkel fokussiert Brenne auf den Sozialraum, den er als Ort und zugleich Ziel eines kunstpädagogischen Praxisprojekts wählt. Hier ist es wieder Joseph Beuys, dessen Documenta-Projekt »7000 Eichen« als Ausgangspunkt für eine kunstpädagogische

Auseinandersetzung einer vierten Grundschulklasse mit der eigenen Stadt und den eigenen Interessen der Kinder dient.

Kunst kann ein erhebliches Bildungspotenzial entfalten, indem sie die vertrauten Sichtweisen und Ordnungsstrukturen befragt und neue, kritische Blicke erlaubt. **Nanna Lüth** macht sich dieses Potenzial in ihrer Hochschullehre zu Nutze, indem sie Buschkühles Theorie aufgreift und mit Gedanken und Ansprüchen einer antidiskriminierenden Pädagogik ergänzt, um entlang der Kunstrezeption soziale und kulturelle Hierarchien sowie strukturelle Grenzen zu befragen. Es ist hierbei vor allem das Motiv der Bewegung und ihrer Begrenzung, die Lüth mit dekolonialen oder anderen emanzipatorischen Ansätzen belegt. In ihrer Lehre initiiert sie demnach auch ganz konkrete Bewegungen als Rundgänge, um eine Auseinandersetzung mit Kunst, gesellschaftlichen Bewertungen, Zugehörigkeiten und Ausschlüssen auf den Weg zu bringen.

Jan Veldman bringt eine niederländische Perspektive aus der Hochschule *Driestar educatief* in den Diskurs um Künstlerische Bildung ein. Er blickt von diesem Ansatz aus zunächst historisch in den »Traditionsstrom der Fachdidaktik«, um aus alten und neuen Quellen Anregungen für seine Lehre abzuleiten. Veldman befasst sich mit dem österreichischen Zeichenlehrer Richard Rothe und dessen Lehre zwischen den Weltkriegen sowie seinem Einfluss auf das Verständnis der modernen Kunst in den Niederlanden. Hiervon leitet Veldman eine didaktische Strategie ab, die er mit Studierenden auf die Erschließung eines historischen Gemäldes aus dem 17. Jahrhundert anwendet.

Den Abschluss der für diese Festschrift neu verfassten Texte markiert der künstlerische Beitrag »die einsamkeit des schamanen« von **Christian Wagner und Wolfgang Sautermeister**. Er besteht aus einer Fotoserie über Un-Orte in Gießen und einem Gedicht mit einer Aufforderung: »mach dich magisch«.

Carl-Peter Buschkühles Text »Bildung im künstlerischen Projekt« wurde 2007 im von Georg Peez redaktionell betreuten »Schroedel Kunstportal Forum« veröffentlicht, das inzwischen nicht mehr online ist. Er dient vielen Veröffentlichungen als Referenz, war aber in der Vergangenheit lediglich unter wechselnden Internetadressen verfügbar. Der Abdruck im vorliegenden Band stellt ihn nunmehr als eine dauerhaft zitierbare Quelle bereit.

Peez hatte den Text damals wie folgt moderiert: »Eine an der Kunst orientierte Kunstpädagogik rückt künstlerische Denk- und Handlungsformen ins Zentrum des Lernens und der Bildung, dies erläutert Carl-Peter Buschkühle sowohl an einem anschaulichen Unterrichtsbeispiel als auch argumentativ. Die Elemente künstlerischen Lernens werden abschließend aufgelistet. U.a. sind dies der interdisziplinäre Kontext, die kreative Struktur der Abfolge von Chaos, Bewegung und Form nach Joseph Beuys sowie die Rolle der Lehrperson als Begleiter der individuellen Gestaltungsprozesse der Schülerinnen und Schüler.«



umseitig:

Johanna Staniczek
»Winternacht«, 2015

Acryl, Pigmente und Kohle auf Papier, 100 × 70 cm

Foto: Manfred Miersch, Berlin

Die Zeichnung ist im Besitz der Kommunalen Galerie Berlin, Artothek.



Konzeptionen und Erweiterungen anvisieren

Leben ist Bewegung Zum Verhältnis von ›Künstlerischer Bildung‹ und ›Pädagogischer Kunsttherapie‹

Dieser Beitrag fragt danach, ob es einen konstruktiven Bezug zwischen der »Künstlerischen Bildung« und Ansätzen gibt, die dem Fördergedanken in der Kunstpädagogik verpflichtet sind. Um die Untersuchung einzugrenzen, wird die »Pädagogische Kunsttherapie« nach H.-G. Richter als Bezugskonzept herangezogen und in Beziehung gesetzt. Richter nahm ab der zweiten Hälfte der 1970er-Jahre den bildnerischen Ausdruck insbesondere von behinderten/ benachteiligten Heranwachsenden in den Fokus, bearbeitete aber auch diverse andere Themen der Kunstpädagogik bis hin zur Herausgabe von Lehrbüchern für den Kunstunterricht in der Oberstufe/ Gymnasium. Das Konzept der »Künstlerischen Bildung«, wie es Carl-Peter Buschkühle seit 1997 wesentlich geprägt hat, stellt dagegen vor allem das künstlerische Denken und Handeln und die Gegenwartskunst mit seinen Bildungspotentialen in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Buschkühle bezieht sich zunächst nicht auf Schüler/innen mit Behinderungen/Benachteiligungen. Die Lerngruppen, mit denen die dokumentierten Unterrichtsreihen durchgeführt wurden, sind in den höheren Bildungsgängen ab der Mittelstufe angesiedelt. Buschkühle sieht die Künstlerische Bildung aber nicht auf ein besonderes Klientel beschränkt, sondern betont ihren übergreifenden Charakter als »Lernprinzip«¹ und die Anwendbarkeit auch in der Förderschule. Auch im Hinblick darauf fordert er vermehrte Forschungsanstrengungen ein². Es stellt sich die Frage, ob die beiden kunstpädagogischen Positionen, die von ihrem Grundinteresse erst einmal weit auseinander zu liegen scheinen, sich etwas zu sagen haben oder ob sie verbindungslos neben einander stehen. Schließen sie sich womöglich aus oder gibt es andererseits Synergieeffekte?

1 Buschkühle 2007, 32.

2 Ebd., 37.