Was jetzt?

Herausforderungen und Perspektiven für die Kunstpädagogik

2 Fragen und Antworten
Alexander Frohberg

6 Fast verwelkte Pflanzenwelt
Hans Schulze

8 Was tun?
Über die Herausforderungen einer zeitgemäßen Kunstpädagogik zwischen Tradition und Transition
Thomas Klemm

13 Das Schiff oder das Kind schaukeln?
Überlegungen »vom sicheren Ufer aus«
Frank Schulz

17 Ein Paar Schuhe
Stefan Paruch

18 Chorkonzert »Voices of Leipzig«
Piero Mottola

20 Was jetzt?! –
(Ungesicherte) Beobachtungen einer Mitdenk-Aktion
Sarah Heuer, Mandy Putz

22 Was jetzt?
Durchschauen, entscheiden, gestalten!
Anna-Maria Schirmer

33 Wurzeln, Verzweigungen und Triebe:
Verbindungslinien in der Geschichte und Gegenwart der Kunstpädagogik. Essays von Absolvent:innen des Institutes – Lehramtsanwärter:innen für das Fach Kunst
Ines Seumel

34 Schule, Kunst und Freiheit
Barnabas Jacob Herrmann

38 Ziele und Methoden.
Wie guter Kunstunterricht gelingen kann
Carolin Désirée Weinmann

43 Nutzen oder Fürchten?
Das Politische im Kunstunterricht
Schaza Youssef

47 Wertschätzung von Lernenden und ihren bildnerischen Arbeiten in Geschichte und Gegenwart des Kunstunterrichtes
Christine Meyer

55 Bildteil Tagungsausstellung

118 Biografien der ausstellenden Künstler:innen

120 Impressum

Was jetzt?
Herausforderungen und Perspektiven für die Kunstpädagogik

Tagung und Ausstellung anlässlich des 70-jährigen Jubiläums des Institutes für Kunstpädagogik der Universität Leipzig

Leipzig, 24. Juni 2022
Geschwister-Scholl-Haus

Fragen und Antworten

Alexander Frohberg

Prof. Alexander Frohberg ist Vertretungsprofessor am Lehrstuhl für Design und Neue Medien in der Kunstpädagogik und Mitglied der Institutsleitung am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig.

Anlässlich des 70-jährigen Jubiläums des Institutes für Kunstpädagogik der Universität Leipzig fand am 24. Juni 2022 die Tagung und Ausstellung mit dem Titel »Was Jetzt? – Herausforderungen und Perspektiven für die Kunstpädagogik« im Geschwister-Scholl-Haus statt. Im Jubiläumsjahr sahen sich das Kollegium und die Studierenden des Institutes mit einer bemerkenswerten gesellschaftlichen Situation konfrontiert, die mit den Schlagworten Digitalisierung, Klimakrise, demographischer Wandel oder geopolitische Spannung in ihrer Komplexität nur unzureichend markiert sein konnte und deren Gleichzeitigkeit atemlos machte. Schon seit der Gründung des Institutes im Jahr 1952 hatten es seine Akteur:innen mit zahlreichen Herausforderungen und Umbrüchen zu tun, wobei politische und gesellschaftliche Entwicklungen immer Konsequenzen in der künstlerischen und kunstpädagogischen Praxis und im kunsttheoretischen Diskurs am Institut zeitigten, wie es zum Beispiel die Reflexionen zur Institutsgeschichte von Frank Schulz anlässlich des 50-Jährigen Jubiläums zeigen (vgl. Schulz 2002, S. 29 ff.).
Das Jubiläum im Jahr 2022 war schließlich ein willkommener Anlass, erneut einen würdigenden Blick auf die Geschichte und Tradition des Hauses zu werfen. Es sollte zudem dazu anregen zu beleuchten, wie sich ganz aktuell die Rückkopplung zwischen der gesamtgesellschaftlichen Situation und den fachspezifischen Aufgaben in Theorie und Praxis der Kunstpädagogik darstellt. Nach monatelanger hybrider und digitaler Lehrpraxis war die Sehnsucht groß, das Institut mit 70-jähriger Tradition im Geschwister-Scholl-Haus zu würdigen, Gäste und Kooperationspartner einzuladen und für einen feierlichen Festakt zusammenzukommen.
Die Fragen, die die Institutsgemeinschaft in der alltäglichen Lehr- und Lernpraxis begleiten und die zugleich Anhaltspunkte für die Aufgaben sind, die die heutige kunstpädagogische Fachgemeinschaft in den Blick nehmen muss, sollten bei diesem Anlass nicht unbeachtet bleiben:

- Welche Rolle kommt einer qualitativ hochwertigen künstlerisch-ästhetischen, lebenslangen Bildung in den gegenwärtigen Transformationsprozessen der Gesellschaft zu?
- Wie begegnen wir mit kreativen, bildkünstlerischen Mitteln den Ängsten und Hoffnungen der Kinder und Jugendlichen?
- In welcher Weise kann die Auseinandersetzung mit künstlerischen Positionen der Kunstgeschichte und der Gegenwart eine Demokratiebildung und Erinnerungskultur bei Heranwachsenden fördern und die Bildung von nachhaltigem und sozialem Bewusstsein unterstützen?
- Was kann der praktisch-künstlerische Umgang mit digitalen Medien, im Sinne einer allgemeinen verantwortungsvollen Medienkompetenz, im Zeitalter der globalen Digitalisierung leisten?
- Wie trägt bildkünstlerischer Ausdruck dazu bei, die Welt zu begreifen, und wie kann Kreativität als Kernkompetenz von heranwachsenden Zeitgenoss:innen dazu beitragen, die Welt zu verändern?

Die Tagung begann im Hörsaal des historischen Werkbund-Gebäudes mit den Grußworten von Professor Dr. Roger Gläser, Prorektor für Talententwicklung: Studium und Lehre. Er betonte die Vielfalt in der Ausbildung und der Aktivitäten am Institut, ganz im Sinne einer Förderung junger Talente, und die hervorragende Außenwirkung des Institutes für die Universität.
Der ehemalige Institutsdirektor Professor Dr. habil. Frank Schulz, dem großer Dank zukommt für seine langjährige Gestaltung und Leitung des Institutes, wurde anschließend mit der Verleihung des Nike-Ehrenpreises des Institutes in einer Laudatio von Professorin Dr. Ines Seumel geehrt.
Frank Schulz sprach in seinem anschließenden Vortrag nach einigen Worten der Rekapitulation der Institutsgeschichte Zuversicht für die Zukunft des Institutes aus und appellierte dafür, im Fachdiskurs beim Fachgegenstand – der Kunst – zu bleiben und diejenigen, um die es dabei eigentlich geht – die Kinder und Jugendlichen – nicht aus dem Blick zu verlieren.
Die Ausführungen von Frau Dr. Anna-Maria Schirmer warfen einen differenzierten Blick auf die kunstpädagogische Praxis und die Notwendigkeit deren kunsttheoretischer Reflexion.
Besonders eindrücklich bot sich die klangvolle Aufführung des Konzertes »Voice of Leipzig«, geleitet von Piero Mottola, Professor für Sounddesign an der Accademia di Belle Arti di Roma, unter der Mitwirkung von Studierenden und Lehrenden des Institutes, dar.
Professor Dr. Stefan Paruch, Direktor des Partnerinstitutes für Kunstpädagogik an der Maria Grzegorzewska Universität in Warschau, verdeutlichte in seinem Vortrag die besondere Verbindung und Freundschaft zwischen dem Leipziger und dem Warschauer Institut anhand zahlreicher Beispiele künstlerischer und kunstpädagogischer Projekte.
Die angeregte, kritische Diskussion unterschiedlicher Positionen von Akteurinnen und Akteuren aus den verschiedenen Bereichen der Schule und der außerschulischen Kunstpädagogik – Absolvent:innen und Lehrbeauftragte des Institutes – und dem Publikum bot bei dem von Dr. Thomas Klemm moderierten Round-Table weitere Anregungen für den Umgang mit den aufgeworfenen Fragen[1].
Nicht zuletzt konnten in den Gesprächen neben den offiziellen Programmpunkten oder bei der »Mitdenk-Aktion«, die von den Mitarbeiter:innen Sarah Heuer und Mandy Putz initiiert wurde, alle Teilnehmer:innen der Tagung ihre teils konkret-kritischen, teils auch ganz offenen Antworten einbringen oder ihrerseits rhetorische Fragen stellen und diskutieren.
Die Dekanin der Fakultät für Geschichte-, Kunst- und Regionalwissenschaften Frau Professorin Dr. Rosemarie Beck eröffnete am Abend die begleitende Ausstellung »Was jetzt?« im Geschwister-Scholl-Haus, bei der das breite Spektrum der künstlerischen Positionen von Künstlerin-

nen und Künstlern an unserem Institut mit herausragenden Arbeiten von Studierenden und der Präsentation ausgewählter kunstpädagogischer Projekte in einen fruchtbaren Dialog traten. Die ausgestellten Arbeiten, darunter Malerei, Plastik/Objektkunst, Digital- und Druckgrafik, Foto- und Videoarbeiten und Performance, deckten dabei die ganze Bandbreite zeitgenössischer bild-, medien- und konzeptkünstlerischer Ausdrucksweisen ab, die mal subtil und tastend, mal kraftvoll ausrufend auf je ganz eigene Weise die oben genannten Fragen künstlerisch umkreisten, kommentierten, kontrastierten oder ganz neu stellten. Besonders erfreulich war die Möglichkeit, Arbeiten und Fotografien des Institutsgründers Hans Schulze ausstellen zu können. Fotografien, die Hans Schulze bei der Arbeit und bei der Lehre zeigen, stammen aus dem Fundus des Institutes, einige seiner druckgrafischen Jahresgaben gehören zur privaten Sammlung vom Vater des Kollegen Markus Laube. Eine Druckgrafik von Hans Schulze ist einer großzügigen Leihgabe der Kustodie der Universität Leipzig und hier besonders der engagierten Zusammenarbeit mit Professor Dr. Hiller von Gaertringen und Frau Dr. Christine Hübner zu verdanken. Die Heterogenität der Positionen der Mitarbeiter:innen des Institutes, sowohl über die Genres hinweg als auch innerhalb derselben, die Überschneidungen und die Gegensätze in dieser Ausstellung waren auch ein Abbild der lebendigen künstlerischen Lehre am Institut. Die generationsübergreifende Vielfalt der präsentierten Arbeiten reichte vom filigran gestalteten Holzstich von Hans Schulze bis zur Mixedmedia-Installation, in der Professor Andreas Wendt die sprichwörtliche Axt anlegte.

In der Ausstellung wurden ebenfalls die Ergebnisse verschiedener Projektkooperationen von Studierenden und Lehrenden des Institutes präsentiert. So zum Beispiel das Projekt »Drinnen – Draußen«, bei dem Studierende des Institutes aus dem Studiengang Master of Arts Kunstpädagogik außerschulisch in Kooperation mit der Deutschen Schule/ Colegio Alemán »Mariscal Braun« in La Paz ein kunstpädagogisches Projekt konzipierten und zu Beginn des Jahres online umsetzten.[2] Die Ergebnisse der Kooperation mit Professorin Dr. Constanze Rora von der Hochschule für Musik und Theater Leipzig im Modul »Inhaltliche und strukturelle Parallelen von Musik und Kunst« waren durch im ganzen Haus verteilte QR-Codes erfahrbar. Studierende aus den Studiengängen Lehramt Kunst und Kunstpädagogik außerschulisch konzipierten und organisierten anlässlich des Jubiläums ein Projekt mit dem Titel »tools of thinking« und setzten sich auf vielschichtige Weise mit geläufigen Gegenständen der Bildung auseinander.[3]

Die unterschiedlichen künstlerischen Werke in einen gelungen Einklang mit den weiteren ausgestellten künstlerischen und kunstpädagogischen Projekten zu bringen – wobei auch die besondere Architektur des Geschwister-Scholl-Hauses immer mit gedacht werden musste – setzte das besondere Gespür der künstlerischen Mitarbeiterin Maria Sainz Rueda voraus, die die Ausstellung kuratierte.

Die Tagung wurde mit einem vom Fachschaftsrat der Kunstpädagogik organisierten Fest im Hof des Institutes abgerundet. Die Unterschiedlichkeit der Antworten auf die oben genannten Fragen in den Vorträgen, auf den Postkarten der Mitdenk-Aktion, in den künstlerischen Äußerungen, den Gesprächen und Begegnungen an diesem Tag waren somit ein Spiegel der vielfältigen Gemeinschaft künstlerisch und wissenschaftlich aktiver, kunst- und kreativpädagogisch tätiger Menschen, die am Institut für Kunstpädagogik in der Vergangenheit, im Jetzt und in der Zukunft aufeinandertreffen. Die geäußerten Standpunkte waren eine Momentaufnahme der theoretischen Forschung, der künstlerischen Praxis und auch des Reflektierens der Lehrenden und Studierenden über ihr Fachgebiet, wie sie exemplarisch in den folgenden Texten und in den abgebildeten Arbeiten nachzuschlagen sind. Das vorliegende Buch gibt einen Eindruck dieses Momentes wieder und zeigt das Ringen um Antworten mal als lustvolles künstlerisches oder rhetorisches Umschiffen von Klippen und mal als Anlanden an Zwischenstationen, denn die Fragen und Antworten können gleichsam Diskussionsgrundlage für das nächste künstlerische, kunstpädagogische oder kunsttheoretische Projekt sein. Dass dieser lebhafte Austausch auch in der Zukunft ganz praktisch vorangetrieben wird, beweisen die zahlreichen Projekte und Ausstellungen, die bereits zur Tagung in Planung waren. Veranstaltungen und Formate wie die »16. Schicht-Ausstellung«[4], der zweite Teil des deutsch-polnischen Austauschprojektes »Historγ Moments«[5], das Gedenkkolloquium für Professor Dr. Thomas Topfstedt, veranstaltet vom Institut für Kunstgeschichte, die dritte »Grafikwoche« am Institut oder das zum Abschluss kommende, BMBF-finanzierte Forschungsprojekt OKaPi (um nur einige zu nennen) boten und bieten weitere Möglichkeiten, den fachübergreifenden Diskurs am Institut für Kunstpädagogik im Jubiläumsjahr und auch in Zukunft aktiv zu gestalten.

1 Am Round-Table nahmen teil: Michael Arzt, Künstlerischer Direktor der Halle 14; Sarah Heuer, Mitarbeiterin des Institutes für Kunstpädagogik; Bettina Salzhuber, Kunstvermittlerin im Kunstmuseum Moritzburg in Halle/Saale; Heike Riethmüller, Kunstlehrerin und Leiterin der Kurt-Masur-Grundschule Leipzig, und Dr. Anna-Maria Schirmer, Seminarlehrerin am Werner-von-Siemens-Gymnasium Regensburg und Mitherausgeberin der Zeitschrift KUNST+UNTERRICHT.

2–4 https://studienart.gko.uni-leipzig.de/blog/categorγ/aktivitaeten22/ – siehe QR-Code unten

5 »Historγ Moments« wurde veranstaltet durch das Deutsch-Polnische Jugendwerk und das Ev.-Luth. Landesjugendpfarramt, Landeskirche Sachsens, Projektleitung: Heike Siebert; die künstlerischen Workshops wurden geleitet von Verena Landau und Dr. Maria Kiesner.

Quellen

Schulz, Frank (2002): Reflexionen zur Institutsgeschichte in: Schulz, Frank (Hrsg.) (2002): Texte – 50 Jahre Institut für Kunstpädagogik. Die GELBE REIHE des Institutes für Kunstpädagogik. Heft 11

ausgewählte Aktivitäten 2022

Hans Schulze

vorangehende Doppelseite:
Hans Schulze
Fast verwelkte Pflanzenwelt (Blatt 5 zur Folge »Historia Naturalis«
Holzschnitt, 25,1 × 35,3 xm (Plattenmaß); 36,4 × 54,8 cm (Blattmaß), 1957/58
Kustodie der Universität Leipzig; Foto: Marion Wenzel / Kunstbesitz der Universität Leipzig, Inv. Nr. 1915/90

Was tun? Über die Herausforderungen einer zeitgemäßen Kunstpädagogik zwischen Tradition und Transition

Thomas Klemm

Dr. Thomas Klemm arbeitet als freier Gestalter und bekleidet derzeit einen Lehrauftrag am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig.

Im Herbst 1952 wurden erstmals Lehrveranstaltungen der gerade gegründeten Abteilung Kunsterziehung am Institut für praktische Pädagogik der Universität Leipzig angeboten. Genau in diesem Jahr stellte der Leipziger Maler Hans Mayer-Foreyt erstmals sein Bild mit dem Titel »Ehret die alten Meister« vor. Ein junger, energischer Student beugt sich, eine Skizzenmappe in den Händen haltend, über die Schulter seines Mentoren, gespannt auf dessen Urteil zu seiner Arbeit. Mayer-Foreyt, Dozent an der Hochschule für Grafik und Buchkunst in Leipzig, später deren Rektor, eröffnet hier eine Szene, in der die Aushandlungsprozesse über die Bedeutung, Wertung und Kritik von Kunst in der noch sehr jungen DDR über Generationengrenzen hinweg thematisiert werden sollen. Er wirft damit jene Frage auf, die in jeder Gesellschaft, in jeder Generation stets aufs Neue verhandelt wird: Wie ist die Gewichtung im Spannungsfeld zwischen Fortschritt und Bewahren verteilt? Nicht nur im gerade gegründeten Staat der Arbeiter und Bauern entscheidet die Antwort darauf selbstverständlich auch über Deutungshoheiten und über Entwicklungstendenzen, über Wertschätzung und Selbstverständnis im Umgang mit Kunst. In der historischen Rückschau auf die DDR bleibt von Meyer-Foreyts Meister-Bild wenig mehr als die Erinnerung an einen »Propaganda-Schinken«. Denn die Frage, die das Bild aufwerfen wollte, wurde nicht im öffentlichen Diskurs entschieden. Funktionäre und Agitatoren beantworteten sie nicht nur einmal, abhängig von der jeweiligen politischen Großwetterlage, nach einer ideologischen Funktionslogik, und zumeist ohne viel künstlerisches Verständnis. Mehr als die Hälfte seines Bestehens musste das Leipziger Institut in dieser Situation Stellung beziehen. Unabhängig davon bleibt die Feststellung, dass die Gründung des Leipziger Instituts vor nunmehr 70 Jahren in eine Epoche des Umbruchs, des Übergangs und der Neuausrichtung fiel, die im Angesicht des verheerenden Weltkrieges einerseits, der Utopie eines gesellschaftspolitischen Neuanfangs andererseits die Auseinandersetzung zwischen Erbe und Progress als

Grundlage eines neuen Selbstverständnisses zu führen hatte – nicht nur in der Kunst, sondern in allen gesellschaftlichen Bereichen. Das Motto, mit dem das Leipziger Institut das Jubiläum seines 70-jährigen Bestehens feierte, hätte demnach ebenso gut das Gründungsmotto von 1952 sein können: »Was jetzt?« Nun überrascht es erst einmal wenig, dass nach Umbruchsituationen wie auch bei runden Geburtstagen Fragen nach der Selbstvergewisserung des eigenen Standpunktes und der Einschätzung der Perspektiven besonders häufig gestellt werden. Und doch liegt der Fall hier ein wenig anders. Zum Institutsjubiläum wurde nicht euphorisch gejubelt, es gab kaum Laudatoren, die unter Auslassung von Kritik und Monita eine Erfolgsgeschichte erzählt hätten. Weniger der Jubilar – das Leipziger Institut –, vielmehr dessen Arbeitsfeld, mithin die Kunstpädagogik und ihre Perspektiven, wurden zum Gegenstand jahrestagsbedingter Reflexionen. »Was jetzt?« – dieses Motto lebt von seiner Betonung, seiner Artikulation. Zum einen provozierend-herausfordernd, kann es andererseits auch als Äußerung einer Ratlosigkeit verstanden werden, im Sinne von »Was machen wir denn jetzt? Wie soll es bloß weitergehen?«. Um darauf zu reagieren, wären zunächst das Erfassen eines Zwischenstandes oder eine Bestandsaufnahme nötig. Was ist denn jetzt? Und tatsächlich müssen zur Zeit der Niederschrift dieses Textes eine Vielzahl von Problemen verhandelt werden, die vor einigen Jahren weit entfernt vom kunstpädagogischen Wirkungsfeld lagen. Man braucht dazu noch nicht einmal die wenig sinnvollen, wenn auch häufig anzutreffenden Floskeln einer »Zeitenwende« oder »epochalen Zäsur« zu bemühen, es genügt der flapsige Dreiklang »Corona, Klima, Krieg«, der zeigt, dass die scheinbar heile Welt des »Vorher« in Transition begriffen ist. Die vielschichtigen und unberechenbaren Auswirkungen einer Pandemie, die unübersehbaren Anzeichen der Veränderung unserer Lebenswelt durch Klimaveränderungen und der Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine mit all seinen kollateralen Auswirkungen beeinflussen derart viele gesellschaftliche und individuelle Bereiche in solch kurzer Zeit, dass es für die Charakterisierung der Gegenwart als eine krisenhafte Situation bereits völlig ausreichend wäre. Und noch zahlreiche weitere Diskursstränge verdichten dieses Bild, wie es sich beispielhaft auf der Documenta fifteen zeigte: Hier traf ein unkonventionelles kuratorisches Konzept unter transnationalen Vorzeichen mit partizipativen Ansprüchen auf parallel laufende diskursive Transformationsprozesse: auf ein zunehmendes postkoloniales Bewusstsein des Westens, auf Aspekte einer neuen Identitätspolitik, auf die Frage nach scheinbarem und tatsächlichem Antisemitismus. Währenddessen oszillierte der Feuilleton- und Kunstdebatten-Adel recht hilflos zwischen der Forderung nach »Kunstfreiheit« und »sofortiger Schließung«.
Was hat das nun aber alles mit der Kunstpädagogik und ihren Perspektiven zu tun? Nichts weniger, als dass es zunehmend die Aufgabe kunstpädagogischen Handelns sein wird, Erklärungsansätze für diese Form von gesellschaftlichen Debatten, die auf künstlerischem Terrain ausgefochten werden, zu entwickeln und anzubieten. Denn Kunst wird in dieser gerade beschriebenen Gemengelage aktuell immer häufiger zum Verhandlungsgegenstand. Klimaaktivisten werfen in Museen Kartoffelbrei und Tomatensoße auf bedeutende Werke der Kunstgeschichte,

kleben sich an Rahmen von Meisterwerken in Sammlungen fest oder zerstören gar künstlerische Arbeiten. Dazu wird sich die Kunstpädagogik verhalten müssen, ebenso wie zu Forderungen im aktuellen Diskurs, dass Werkanalysen zu Arbeiten von People of Colour nur durch farbige Autor:innen ausgeführt werden sollen, oder dass Gedichte über das Begehren, ein Archetypus in der bildenden Kunst, aus dem öffentlichen Raum entfernt werden müssten wie bei Eugen Gomringers »Avenida«-Gedicht, oder dazu, dass Bildtitel in Museen umbenannt werden, auch wenn sie durch ihre kunsthistorischen Traditionen inzwischen Teil des Kunstwerks geworden sind – der Beispiele gäbe es viele mehr. Hier die nötigen Kompetenzen zu vermitteln, die gleichermaßen den ästhetischen Fragen an das Kunstwerk wie den gesellschaftlichen Aspekten künstlerischen Schaffens gerecht werden, wird möglicherweise zu einer noch viel stärker gewichteten Aufgabe werden, welche die Kunstpädagogik zu erfüllen in der Lage sein muss. Es darf nicht der Eindruck erweckt werden, die Kunstpädagog:innen könnten sich, käme es darauf an, aus all diesen Diskussionen herausnehmen und die Dinge mit Naturstudium und »Malen nach Musik« aussitzen. Gerade das können sie nicht, dafür nimmt das künstlerische Terrain als Austragungsort gesellschaftlicher Debatten eine immer wichtigere Rolle ein. Und nur dann, wenn Kunstpädagog:innen die aktuellen Transitionsprozesse mit ausreichend Kompetenzen begleiten, können deren Schüler:innen zu kompetenten Akteurinnen und Akteuren werden, die in der Lage sind, diese Prozesse zu verstehen und vor allem mitzugestalten.
Diese Herausforderung nun aber abstrakt an »die Disziplin« zu richten, wäre so appellativ wie wirkungslos. Der vormalige Institutsdirektor Frank Schulz formulierte im Rahmen des Institutsjubiläums einen so einfachen wie wichtigen Satz: »Die Kunstpädagogik wird von Personen gemacht.« Die Akteurinnen und Akteure und nicht die Strukturen hier in den Vordergrund zu heben, scheint ein guter und gangbarer Weg zu sein, will man sich diesen Herausforderungen stellen. Das führt zurück zum Anfang des Leipziger Instituts: Seit seiner Gründung 1952 etablierte sich hier, der kollektiven Vereinnahmung so gut es eben ging entzogen, ein Klima von Offenheit im Verständnis und Ernsthaftigkeit in der Arbeit im Rahmen der Ausbildung zukünftiger Kunstlehrer:innen und -vermittler:innen, und dies durch die unterschiedlichsten politischen Rahmenbedingungen: der Nachkriegszeit, der Phase der politischen Verhärtung der 1970er Jahre, der Verfallsperiode der DDR in den späten 1980er Jahren, in der Stimmung zwischen Verunsicherung und Hoffnung in der Wendezeit und in der Entschlossenheit der Neujustierung im vereinten Deutschland, und nun auch mit »Corona, Umwelt und Krieg«. Immer wieder sind es die individuell agierenden Personen – die Studierenden, die Lehrenden, die ausgewählten externen Partner –, die am Ende die Geschicke lenken, begleiten und steuern und die Verantwortung nicht an Strukturen delegieren, nicht an »die Bildungspolitik«, nicht an »die Hochschulpolitik«, nicht an »das Landesamt für Schule«. Diese Form der aktiven Gestaltung der Rahmenbedingungen allerdings benötigt eine Richtschnur; neben einem aufgeschlossenen Umfeld ist hier das Bewusstsein der Historizität des Faches unabdingbar. Nicht alles Alte über Bord zu werfen, gleichwohl unnötigen Ballast

loszuwerden – das klingt nach Kalenderspruch, ist am Ende aber weit komplizierter als gedacht. Wie geht man beispielsweise mit der messerscharfen Analyse zum Problem des Realismus in der bildenden Kunst um – ein Erbstück des langjährigen Direktors und Mentors des Institutes Günther Regel –, wo doch der Disput zwischen den Verfechtern gegenständlicher und abstrakter Kunst so lange her zu sein scheint wie der Ikonoklasmus in Byzanz. Oder, ein anders Beispiel, wie bewahrt man ein analoges Fotolabor trotz fehlender finanzieller Mittel und gegenwärtig nur marginalem Interesse der Studierenden dafür? »Die alten Meister ehren« im paternalistischen Sinne des eingangs beschriebenen Bildes von Mayer-Foreyt war noch nie der Schlüssel zu einer Praxis, die sich ihrer Herkunft bewusst ist. Vielmehr sollte es darum gehen, sich in Denktraditionen, in gedanklich und ideologisch sicheren Häfen vor der tobenden See des Alltagsdiskurses zurückziehen zu können, um in Ernsthaftigkeit und Tiefe über jene progressiven Strategien nachzudenken, die den Steuermann des Schiffes dazu befähigen, zu neuen Ufern aufzubrechen, ohne Schiffbruch zu erleiden. Das hier vielleicht etwas unvermittelt auftauchende maritime Sprachbild verweist noch einmal auf den ehemaligen Institutsdirektor Frank Schulz, der in einem leidenschaftlichen Statement den »Schiffbruch« William Turners als Metapher nutzt, um die aktuelle Kunstpädagogik auf hoher See treibend zu beschreiben, der »im Sturm […] Orientierung und Steuer zu verlieren« droht. Seine Befürchtungen der fortschreitenden Marginalisierung der kunstpädagogischen Fachdidaktik zeigen letzten Endes auf das gleiche Problem, nur von der anderen Seite. Er sieht, völlig berechtigt, eine große Gefahr in der immer weiter voranschreitenden Auflösung der für die Disziplin so existenziellen Einheit von künstlerischer Praxis, Kunsttheorie und Kunstdidaktik. Hier nun auf bewährte Konzepte, auf die Stimmen der »alten Meister« zu warten, um dem etwas entgegenzusetzen, würde nichts anderes als Hilflosigkeit demonstrieren. Das eigene Handeln als Teil eines historischen Prozesses zu verstehen, das von Vergangenem motiviert und von Zukünftigem inspiriert wird, ist der Rettungsring. Die Voraussetzung dafür ist aber, dass man dieses Unterfangen nicht als Floskel auf Banner schreibt, sondern sich der Mühe aussetzt, das Handeln, das Denken, das Agieren der »alten Meister« in ihren jeweiligen Rahmenbedingungen auch zu kennen und zu verstehen, womit eine Lanze für die Fachgeschichte, die historische Kunstpädagogik als elementarer Bestandteil der Disziplin, gebrochen werden soll. Die Herausforderung, in immer komplexeren Umfeldern zu agieren, verlangt eine Erweiterung des Wissensspektrums, der historischen Einordnungen, der pädagogischen Methoden, der (schul- und hochschul-)politischen Gewandtheit, und nicht zuletzt einen uneingeschränkt flexiblen Zugang zu Phänomenen in der bildenden Kunst. Und dies, als wären das der Herausforderungen nicht ohnehin längst zu viele, auch noch in der Antizipation zukünftiger Entwicklungen. Günther Regel sprach in diesem Zusammenhang von der »Glaskugel«, die der Kunstpädagoge idealerweise zur Verfügung hätte, um darin die künstlerische Entwicklung vorauszusehen. Denn Schüler müssten doch vor allem darauf vorbereitet werden, »sich gegenüber ihnen noch unbekannten und sogar künftigen, heute noch gar nicht existierenden

künstlerischen Erscheinungen […] aufgeschlossen und unvoreingenommen verhalten« (Regel 2008, S. 654) zu können, was wiederum beim Kunstpädagogen ein immer größeres Maß an kunsttheoretischer Reflexion, an Urteilskraft und an Erlebnisfähigkeit voraussetze (vgl. ebenda). Die Fülle der Herausforderungen an die Kunstpädagog:innen in der Lehrerausbildung und die Kunstlehrer:innen an den Schulen erscheint schier endlos. Die hybride Struktur der Disziplin macht es dabei nicht einfacher, und auch nicht die mangelnde Wertschätzung des Lehrerberufs. Aber von den »alten Meistern« lernen wir: Früher war auch nicht alles besser. Leinen los!

Quellen

Regel, Günther (2008): Das Künstlerische vermitteln …: Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. Hrsg. von Frank Schulz. München.

www.metapher-statement.de/Die_Metapher_der_Katastrophe.pdf

Metapher-Statement

Das Schiff oder das Kind schaukeln? Überlegungen »vom sicheren Ufer aus«

Frank Schulz

Prof. Dr. habil. (em.) Frank Schulz war bis 2021 Leiter des Lehrstuhls für Kunstpädagogik/Kunstdidaktik und Direktor des Institutes für Kunstpädagogik der Universität Leipzig.

Auch wenn zur Veranstaltung anlässlich des 70-jährigen Jubiläums des Institutes für Kunstpädagogik der Universität Leipzig der Blick mit der programmatischen Frage »Was jetzt?« ausdrücklich nach vorn gerichtet ist, wird eben damit auch eine besondere Station auf einem historischen Weg markiert. Als jemand, der diese 70 Jahre Institutsgeschichte seit 1971, also über 50 Jahre davon miterlebt hat, kann ich beim Nachdenken über Perspektiven nicht umhin, wenigstens kurz zurückzuschauen.

Nachdem die kunstpädagogische Ausbildung 1952 an die Universität gekommen war, kam eine ereignisreiche, auch disparate, aber stets ambitionierte Entwicklung in Gang, zunächst eingebunden in den gesellschaftlichen Kontext der DDR. Dabei wurde recht schnell deutlich, dass es nicht DIE Kunstpädagogik in der DDR gab, sondern sich ein nicht unerheblicher Entwicklungsspielraum eröffnete, je nach handelnden Personen.

Der Kunstwissenschaftler Henry Schumann resümiert in der von ihm mitherausgegebenen Kunstdokumentation zur Sowjetischen Besatzungszone und zur DDR hinsichtlich des Instituts für Kunstpädagogik der Universität Leipzig (bzw. des Fachbereiches Kunsterziehung, wie es bis zur Wende hieß): »Dieses Institut, dessen Geschichte noch aufzuschreiben ist, unterschied sich von vergleichbaren Einrichtungen durch ein Klima der geistigen Toleranz, und man verstand es dort, zumindest die krassesten kulturpolitischen Beschränkungen zu umgehen.« Dies ist freilich zu relativieren, wenn man beispielsweise an das Verbot einer von Günther Regel 1977 geplanten Tagung zum Thema des bildkünstlerischen Schaffensprozesses denkt. Günther Regel erinnert sich an die Zeit kurz vor dieser Tagung: »Für DDR-Verhältnisse herrschte eine ungewöhnlich offene Atmosphäre, die ideologische und kunstpolitische Tabus sowie kunsttheoretische Dogmen gar nicht erst aufkommen ließ und immer wieder kritisch die Verbindung zu den rigiden Kunstverhältnissen im Lande suchte und herstellte. Oft bewegten wir uns am Rande oder schon jenseits dessen, worüber man am besten nicht redete, weil es nicht zur Sprache gebracht und diskutiert werden durfte, wenn man Ärger und Schlimmeres vermeiden wollte. […] Obgleich von der Partei mit Argwohn verfolgt, wurden diese Aktivitäten damals geduldet. Ich hatte manchmal den Eindruck, dass sie zeitweilig bei der staatlichen Leitung der Sektion und des Fachbereichs Kunsterziehung sogar stillschweigende Anerkennung fanden […].« Das änderte sich schlagartig, als die Universitätsleitung von Günther Regel verlangte, er solle im Zuge der Tagung ein eindeutiges Bekenntnis zur Kultur- und Kunstpolitik von Partei und Staat ablegen und diese zur Grundlage seiner Ausführungen machen. Seine Weigerung führte schließlich zum Verbot der Tagung. Fast alle Kolleginnen und Kollegen gingen auf Abstand zu ihm. Das führte zu einer Belastung des Institutslebens, die erst allmählich wieder abgebaut werden konnte.

Nach der Wende wurde das Leipziger Institut ein, wenn nicht *das* Zentrum des Ost-West-Dialoges, so wurden hier mehrere große Tagungen ausgerichtet, zuletzt der in seiner Art einmalige Kunstpädagogische Doppelkongress Leipzig/München. Viele Schulbuchproduktionen

gingen vom Leipziger Institut aus, die Zeitschrift KUNST+UNTERRICHT wurde mit vielen Themenheften und Beiträgen unter Verantwortung von Kolleginnen und Kollegen des Institutes geprägt. Aber auch künstlerisch nahm das Institut eine Entwicklung, die eine große Außenwirkung erreichte, nicht zuletzt deshalb, weil hier ein großartiges Team von Künstlerinnen und Künstlern von Rang wirkte und wirkt.

Besonderes Merkmal in Lehre und Forschung war stets ein grundlegender Kunstbezug, die Eröffnung von Zugängen zur Sprache der Kunst, das Sprechen und Verstehen dieser Sprache. Daraus ergab sich ein weiteres Merkmal von Lehre und Forschung, nämlich die Vermittlung der Kunst alters- und entwicklungsgerecht für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen auszurichten und dafür vielfältige schulpraktische Beziehungen aufzubauen.

Aus diesen beiden Merkmalen ergeben sich aus meiner Sicht auch die Perspektiven der Zukunft. Ich komme gleich noch einmal darauf zurück.

Wenn heute die Frage gestellt wird: »Was jetzt?«, so gab es wohl noch nie so viele Vorschläge wie heute, wie es weitergehen soll. Die Frage steht eigentlich gar nicht, man muss sich – könnte man mit einer gewissen Ironie sagen – nur für eine der schon existierenden Antworten entscheiden. Aber eben das ist das Problem. Immer neue Ideen und Schwerpunktsetzungen kommen hinzu. Aspekte, die sich mit Stichworten wie inter- und transkulturell, postkolonial, Gender, kollaborativ und kuratorisch umschreiben lassen, bestimmen den Diskurs. Alles wichtige Ansätze, geboren aus dem Bestreben, die Kunstpädagogik auf der Höhe der Zeit weiterzuentwickeln. Zuweilen aber kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, als werde permanent an einer Scheibe mit zufällig zu kombinierenden Versatzstücken gedreht, um immer wieder neue Attributierungen von Kunstpädagogik zu generieren. Das Anknüpfen an vorherige Überlegungen ist dabei nicht unbedingt gefragt, erst recht kein »Generationengespräch«, wie es 2003 mit dem Untertitel »Zukunft braucht Herkunft« auf einer großen kunstpädagogischen Tagung in München geführt wurde. In den BDK-Mitteilungen Nr. 2/2022 ließen nun fünf Kunstpädagoginnen verlauten, dass insbesondere Ratschläge von alten Männern, die nun am sicheren Ufer stünden, nicht gefragt sind. Man werde das Schiff schon schaukeln.

Man sollte kurz darüber nachdenken, was das heißt: »Wir werden das Schiff schon schaukeln.« Bei Google findet man diese Formulierung unter der Rubrik »falsch verwendete Redensarten«. Denn eigentlich heißt es ja »Wir werden das Kind schon schaukeln«. Und das ist bei weitem nicht dasselbe. »Wir werden das Kind schon schaukeln«, das ist eine Redewendung, die sich auf das Beruhigen von Kindern durch Wiegen und Schaukeln bezieht. »Alles wird gut«, soll es bedeuten. Ein Schiff schaukeln, na ja, ob von außen oder innen, das führt zu einem ganz anderen Ergebnis, jedenfalls besteht die Gefahr, dass es kentert und untergeht. Deshalb mag das Versprechen, man werde das Schiff schon schaukeln, wohl eher Angst als Vertrauen auslösen. Warum will man eigentlich nicht das Kind, sondern das Schiff schaukeln? Ist das nur ein unbedachter »Versprecher«, tatsächlich die falsche Anwendung einer Redensart? Oder muss es als symptomatisch angesehen werden, dass selbst in solchen Sprüchen das Kind auf der Strecke bleibt?

Anlass für die Ausgrenzung von alten Männern aus dem kunstpädagogischen Diskurs ist ein Statement von Johannes Kirschenmann und mir, das wir unter dem Titel »Die Metapher der Katastrophe oder die Erinnerung an rettende Planken« veröffentlicht haben und dabei auf das Gemälde »Schiffbruch« (um 1805) von

William Turner Bezug nehmen. Danke übrigens an so viele der hier Anwesenden, die dieses Statement mit unterzeichnet haben. Kurz gesagt, geht es uns darum, gegen die zunehmende Praxis zu protestieren, dass bei Neuberufungen auf kunstpädagogische Stellen an Hochschulen immer häufiger durchgesetzt wird, dass einschlägige Voraussetzungen wie die Lehramtsausbildung und Erfahrungen in der Schulpraxis nicht mehr gefragt sind. Unabhängig davon, dass diese Voraussetzungen auf unterschiedliche Weise erbracht und auch ersetzt werden können durch analoge oder parallele Wege in der persönlichen Entwicklung, dürfen sie aber nicht völlig wegfallen, so jedenfalls unsere Position. Die Folge wäre, dass die Hochschullehre in den schulstufenbezogenen Lehrämtern Gefahr läuft, den komplexen Zusammenhang von Theorie und Praxis zu verlieren und das eigentliche Ziel, auf den Unterricht mit Kindern und Jugendlichen vorzubereiten, aus dem Blick gerät.

Angesichts der Reaktionen auf unser Statement fragen sich einige Kolleginnen und Kollegen, ob das Ganze nicht eine Spaltung der Kunstpädagogik ausgelöst habe. Das sehe ich nicht so. Spalten kann man aber nur etwas, was vorher eine Einheit war. Seitdem der Zeichenunterricht und später der Kunstunterricht praktiziert werden, gab es eine solche Einheit noch nie. Gern können wir mit einer gehörigen Portion Euphemismus darin den vielbeschworenen Pluralismus in der Kunstpädagogik sehen. Das auf die Nutzung des Zeichnens bzw. der Kunst für die Persönlichkeitsbildung ausgerichtete Konzept von Jean-Jacques Rousseau steht dem von Johann Amon Comenius gegenüber, das die pragmatische Nutzung des Zeichnens im Sinne der Realienbildung vorsieht. Das kunstferne Konzept von Johann Heinrich Pestalozzi, mit dem er – wie Gustav Kolb treffend sagt – »das Kreuz zimmerte, das ein Jahrhundert lang das eigentriebige Schaffen des Kindes nicht aufkommen ließ«, findet Gegner in der Reformpädagogik, aber auch diese ist gespalten in Konzepte, die von der Kunst aus kommen und zugleich dem »Jahrhundert des Kindes« geradezu huldigen, und in andere, die auf Disziplinierung und Operationalisierung jenseits der Kunst oder auf staatsbürgerliche Erziehung mit Hilfe der Kunst aus sind. Und bedenkt man erst die Entwicklung nach 1945, etwa den Konflikt zwischen dem Formalen Kunstunterricht und der Visuellen Kommunikation, oder die unversöhnliche Debatte zwischen Gunter Otto und Hans Meyers, später zwischen Gunter Otto und Gert Selle, die z. T. diametralen Konzepte in Nord und Süd, ganz zu schweigen davon, wie sich die Entwicklungen in Ost und West gegenüberstehen … – im Grunde eine endlose Geschichte von Spaltungen, versöhnlicher gesagt von Ausdifferenzierungen, manchmal bis zum Gegenpoligen. Doch die Diskurse wurden – von Ausnahmen abgesehen – in der Regel auf der Sachebene ausgetragen, auch wenn es oft persönlich wurde. Kunstpädagogik wird eben von Personen gemacht.

Was auffällig ist an dieser pluralistischen Grundsituation der Kunstpädagogik – die ich übrigens nach wie vor für Gewinn bringend erachte und dem Charakter von Kunst nahe stehend begrüße –, das ist die Zunahme der persönlichen Angriffe, die längst die Sachebene verlassen haben, wo einzelne Personen oder kleine Gruppen sich mit partikularen Interessen durchzusetzen versuchen und dabei jede Professionalität vermissen lassen. Da geht es plötzlich um Alter, Geschlecht, Zahl der eigenen Kinder, um überhaupt mitreden zu dürfen. Das reicht inzwischen so weit, dass es Aufforderungen gibt, von getroffenen Bekundungen für eine bestimmte Position zurückzutreten, Mitzeichnungen etwa unseres Statements zurückzuziehen, ihnen regelrecht abzuschwören. Es tut mir leid, wenn ich sagen muss, dass mich das gerade aus Leipziger Sicht

fatalerweise an manche Vorgehensweisen in einem totalitären System erinnert. Die Orientierung der Kunstpädagogik an Kunst und Kind gleichermaßen ist quasi die Grundierung, auf der alles noch so Ausdifferenzierte hält. Kunstpädagogik wird ihre Bedeutung verlieren, wenn ihr eigentlicher Bildungsauftrag eliminiert wird.

Es war immer ein Entwicklungsgarant, wenn man im Dialog bleibt, im Diskurs streitet, aber die sinngebende Zielgruppenspezifik stets im Fokus hat. Bleibt dies auf der Sachebene, dann – um den streitbaren, auch streitlustigen Gunter Otto zu zitieren – wird »gemeinsames Denken eine Form der Lust« sein.

Wenn ich also nun gefragt werde, »Was jetzt?«, wohin soll die Reise der Kunstpädagogik gehen, bleibt mir Folgendes zu antworten. Die Antwort will ich auf zwei Ebenen geben: auf der Ebene des Diskurses und auf der inhaltlichen Ebene, die auch die Ebene der Profilierung und Schulbildung ist.

Zur ersten Ebene: die Ebene des Diskurses. Hier kann ich nur alle Seiten aufrufen, weiter im Gespräch – auch und gerade im Generationengespräch – auf der Sachebene zu bleiben und den tradierten Pluralismus in unserem Fach anzuerkennen und auszuhalten. Streiten darüber kann und muss man immer wieder, aber ohne persönliche Angriffe, gar Ausgrenzungen jenseits dieser Sachebene, sondern nur auf die jeweiligen Fachpositionen bezogen.

Zur inhaltlichen Ebene: Den Zielgruppenbezug vorausgesetzt, gibt es hier einen weiten Spielraum für Akzentuierungen, der wiederum größte Möglichkeiten für Profilierung bietet. Schulbildungen an Universitäten und Hochschulen haben dies früher befördert. Das mit dem konsequenten Ausschluss von »Hausbesetzungen« einhergehende Hochschul-Hopping in der Besetzung der Stellen verhindert aus meiner Sicht leider weitgehend fruchtbare Schulbildungen und die Ausprägung von lebendigen Fachtraditionen oder anders gesagt: führt eher zu ihrer Zerschlagung.

Wenn wir heute über das Leipziger Institut sprechen, dann kann ich nur wünschen, dass es hier immer wieder die Besinnung auf die hiesige, auch im gesellschaftlichen Kontext der DDR z. T. mühsam hochgehaltene und verteidigte Tradition von Kunst- und Kindbezug in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern gibt. Das heißt nicht, dass alles beim Alten bleiben soll und immer so weiter geht, das wäre ja auch ein völlig plattes Verständnis von Tradition. Es geht schließlich darum, das Kind nicht nur ständig zu schaukeln, andererseits aber das Schiff durchaus ab und zu ins Schaukeln zu bringen.

Quellen

BDK-Mitteilungen (2022). Fachzeitschrift des BDK Fachverband für Kunstpädagogik (2).

Kolb, Gustav (1930): Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung. Naturgemäßer Weg im Unterricht. Erster Teil (5. bis 8. Schuljahr). 2. erw. Aufl. Stuttgart.

Regel, Günther (2016): Es geht auch anders! Eine Autobiografie mit fiktiven Gesprächen. Hrsg. von Johannes Kirschenmann und Frank Schulz. München.

Schulz, Frank (2017): Gunter Otto im kunstpädagogischen Ost-West-Dialog: Die Ostperspektive. In: Kirschenmann, Johannes/Seydel, Fritz (Hrsg.): Gunter Otto – was war, was bleibt? München, S. 95–102.

Schumann, Henry (1996): Leitbild Leipzig. Beiträge zur Geschichte der Malerei in

Leipzig von 1945 bis Ende der achtziger Jahre. In: Feist, Günter/Gillen, Eckart/Vierneisel, Beatrice (Hrsg.): Kunstdokumentation SBZ/DDR 1945–1990. Aufsätze, Berichte, Materialien. Köln, S. 480–555.

Wachter, Steffen (2020): Zugänge zur Kunst. Entwicklung eines Vermittlungskonzeptes. In: Kirschenmann, Johannes (Hrsg.): Zugänge. Welt der Bilder – Sprache der Kunst. München, S. 47–61.

Ein Paar Schuhe

Stefan Paruch

Prof. Dr. Stefan Paruch ist freischaffender Künstler und Direktor des Institutes für Kunstpädagogik der Maria Grzegorzewska Universität Warschau.

Der Nobelpreis für Physik 2022 bezieht sich auf das als Verschränkungszustand bekannte Phänomen der Quantenmechanik, welches bewirkt, dass sich zwei Elementarteilchen, obwohl sie Tausende von Kilometern voneinander entfernt sind, stets so verhalten, als seien sie durch einen unsichtbaren Faden miteinander verbunden. Während ich versuche zu verstehen, dass ich kein naturwissenschaftlich gebildeter Mensch bin, denke ich mir, dass die Natur einer solchen Korrelation auf das Phänomen der Institute für Kunstpädagogik in Warschau und Leipzig zutrifft. In einem der Pressetexte habe ich den Versuch gefunden, dieses in diesem Jahr ausgezeichnete Konzept zu erklären. Es handelt sich nämlich um eine Situation, in der zwei Schuhe, ein linker und ein rechter, an zwei verschiedene Orte der Welt geschickt werden. Es handelt sich also um ein Paar, das sich in großer Entfernung zueinander befindet. Die Konsequenz der weiteren Suche der Physiker besteht nun darin, einen Weg zu finden, wie diese beiden in Korrelation zueinander stehenden Einheiten, genutzt werden können. Nimmt man diesen Zustand als Metapher für das Zusammentreffen unserer beiden ähnlich gearteten akademischen Einrichtungen, so ist die gesamte Geschichte unserer Zusammenarbeit eine Praxis der Korrelation. Mit bescheidenen Mitteln versuchen wir, gemeinsam kleine und größere Schritte zu machen. Die Projekte ABC DDR PRL, Words and Places, Shapes and Places, The Wall oder die gemeinsame Arbeit an der Winterakademie in Scheersberg sind die besten Beispiele dafür. Seit 2011 arbeiten wir mit Schülerinnen und Schülern, tauschen Erfahrungen, Emotionen und Wissen aus, schaffen gemeinsam Ungewöhnliches. Ich wünsche mir, dass die Früchte dieser Aktivitäten von Dauer sind und hoffe auf weitere Begegnungen.

Projekte Warschau–Leipzig

Fotografie: A. Frohberg, M. Masłoń, A. Wendt

Chorkonzert »Voices of Leipzig«: Relationale Elektronische Musik (11 min, 2022) von Piero Mottola, Professor für Sounddesign, Accademia di Belle Arti di Roma, im Hörsaal des Institutes für Kunstpädagogik mit Studierenden und Dozierenden der Universität Leipzig.

24. Juni 2022,
Geschwister-Scholl-Haus, Leipzig

Sopran: Isabel Kalis
Bariton: Barnabas Herrmann
Chor: Stefanie Althaus, Chiara Benedetto, Mathilde Blum, Genoveva Herrmann, Sarah Heuer, Florentine Heimbucher, Yujin Kim, Marie Küsel, Verena Landau, Anne Luschnat, Luisa Rabold, Salome Schröder, Miriam Sommer, Ines Seumel, Florie Windelberg
Soundregie: Raik Hessel, Alexander Kluge

Fotografien: oben und unten links: Mandy Putz, unten rechts: Hendrik Pupat

Prof. Piero Mottola ist Künstler und experimenteller Musiker. Er lehrt als Professor für Sounddesign, Audio und Mixing, an der Accademia di Belle Arti di Roma.
www.pieromottola.it

Was jetzt?! – (Ungesicherte) Beobachtungen einer Mitdenk-Aktion

Sarah Heuer, Mandy Putz

Mandy Putz ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie Lehrbeauftragte in der Abteilung Theorie und Didaktik der bildenden Kunst am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig.

Sarah Heuer ist Lehrkraft in der Abteilung Theorie und Didaktik der bildenden Kunst am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig.

Ein besonderer Tag im Juni. Geburtstag. Das 70. Jubiläum des Instituts für Kunstpädagogik Leipzig. Die schwere Eingangstür ist geöffnet. Plakate verkünden das Programm des Tages. Vortrag. Diskussion. Ausstellung. Party. Über all dem die Frage »Was jetzt?«. Die Steintreppe führt ins Foyer zur Ausstellung. Ein schwerer Holztisch nimmt die Mitte des Foyers ein, umrahmt von Malerei, Druckgrafik und Skulptur. Der Raum lädt ein, sich zu treffen, auszutauschen und wiederzusehen.
Eine weiße Wand steht neben dem Holztisch im Foyer. Vier Fragen und eine Aufforderung sind auf Postkarten mit blauem Hintergrund gedruckt. Sie hängen lose nebeneinander an einer weißen Tafel. Darunter weitere Reihen mit Postkarten, deren leere Rückseiten nach Antworten verlangen. Daneben ein weiß gestrichener Sockel. Stifte und weitere Postkarten sind darauf platziert.
Ein dunkles hölzernes Rednerpult steht am Treppenaufgang im Foyer bündig an der Wand. »An diesem historischen Hörsaal-Pult des Geschwister-Scholl-Hauses standen: Hans-Georg Gadamer, Hans Mayer, Johannes R. Becher, Bertolt Brecht, Wieland Herzfelde, Moissej S. Kagan, Jürgen Habermas, Hartmut von Hentig, Gunter Otto und Günther Regel«, erklärt die Beschilderung. Das Pult ist nicht begehbar. Darauf steht ein schwarzer Bildschirm, der einen Chatverlauf zeigt. Ein Tablet und ein QR-Code ermöglichen die Beteiligung am Gespräch.
Zwei Personen stehen vor der Tafel, sie halten blaue Postkarten in der Hand und diskutieren angeregt. Einer geht auf den Sockel zu, er nimmt sich Postkarte und Stift, setzt sich an den großen Holztisch im Foyer. Dreht die Karte mehrmals, beginnt auf der Rückseite zu schreiben. Er geht zur weißen Wandtafel und befestigt sie dort.

Gast1 ist dem Chat beigetreten.

Jemand schreibt auf die Rückseite einer Postkarte. Streicht hastig das Geschriebene durch. Setzt neu an. Hält inne. Tastet den gesamten Raum mit den Augen ab. Bewegt sich plötzlich zielstrebig auf einen Mülleimer zu und wirft die Karte durch den Schlitz.

IfKP70 Verstellen Bildschirme den Weg zur Kunst?

Eine Teilnehmerin nimmt sich eine Postkarte. Dreht sie auf die Rückseite. Nimmt sich noch eine von einem anderen Stapel. Sie schiebt beide in ihre geöffnete Handtasche und trägt sie davon.

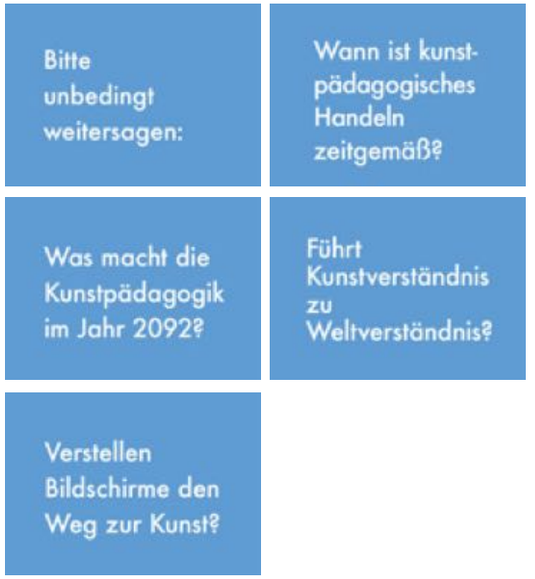
Gast1 hat den Chat verlassen.

Im Juli hören Studierende der Kunstpädagogik die letzte Vorlesung zur »Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts« des Sommersemesters. Bevor sie den Hörsaal verlassen, schreiben sie Antworten auf die Frage »Was macht die Kunstpädagogik im Jahr 2092?« auf die Rückseiten von blauen Postkarten. Auf dem Weg aus dem Haus halten einige an der weißen Wand im Foyer an. Lesen die bisherigen Antworten. Vertauschen Karten. Nehmen einige ab. Hängen Antworten dazu.

Gast2 Hallo? <3

Die Tafel ist gefüllt mit beschriebenen und unbeschriebenen Postkarten.

Niemand ist anwesend. Der Sommer hat den sonst angenehm kühlen Raum aufgeheizt. Am Ende des Flures werden die Fenster geöffnet. Die Eingangstür schlägt zu. Ein kurzer und heftiger Windstoß im Foyer erfasst die Postkarten, wirbelt sie umher und wirft Fragen und Antworten in den Raum.



Fotografien: Mandy Putz

Was jetzt!? – eine Mitdenk-Aktion
Sarah Heuer, Mandy Putz und Ines Seumel
Foyer des Instituts für Kunstpädagogik
Weiße Tafel, 30 Stabmagnete, Postkarten, Sockel, Stifte, Rednerpult, Bildschirm, Sockel, Tablet

Was jetzt? Durchschauen, entscheiden, gestalten!

Anna-Maria Schirmer

Dr. Anna Maria Schirmer ist Kunst- und Seminarlehrerin am Werner von Siemens Gymnasium Regensburg und seit 2017 Mitherausgeberin der Fachzeitschrift KUNST+UNTERRICHT.

Stellt man im krisengeschüttelten Jahr 2022 die Frage »Was jetzt?« an die Kunstpädagogik, gehen viele Diskursfelder auf. Wunde Punkte unserer Zeit im Allgemeinen sowie speziell auf unser Fach bezogen rücken in den Blick und werfen sofort einen ganzen Strauß an weiteren Fragen auf: Wie steht es um die Demokratiefähigkeit und welchen Beitrag kann Kunstunterricht diesbezüglich leisten und leistet er reell? Wie spielen Erinnerungskultur und Zukunftsfähigkeit zusammen? Welche neuen Parameter bringt das Zeitalter der Digitalisierung ins Spiel und wie ist Medienkompetenz zu verstehen und anzubahnen? Welche Ängste haben Jugendliche heute und von welchen Wünschen, Hoffnungen und Zielvorstellungen ist ihr Handeln geprägt? Wie verändert sich das Spektrum der Fähigkeiten und Fertigkeiten? Und in welchen Zusammenhängen sind diese Veränderungen zu sehen?

In dieser Vielfalt möchte ich im folgenden Text einen Gedankenpfad einschlagen, der einige Aspekte zueinander in Beziehung setzt. Bezüge zu meiner konkreten kunstpädagogischen Arbeit sollen dabei meine Überlegungen anschaulich untermauern und ergänzen.
Als Wegweiser dieses Gedankenpfades soll die These dienen, dass wir eine neue Kultur des vielperspektivischen, beweglichen, in mehrerlei Hinsicht verbundenen Denkens brauchen und dass Kunst und künstlerische Bildung ein Medium dieses Denkens sein kann.

Sowohl-als-auch im hyperkomplexen Möglichkeitsraum

Der japanische Klang- und Videokünstler Ryoji Ikeda führt in seiner audiovisuellen Installation »Data Verse« die Halt- und Rastlosigkeit, aber auch das unfassbare Potenzial permanenter Datafizierung vor. Anhand spezieller Programme übersetzt der Künstler komplexe Datensätze von Institutionen wie CERN, NASA und The Human Genome Project in eine Animation, bei der sich auf realen Daten basierende Muster permanent bilden und wieder überschreiben. Ikeda visualisiert das Spektrum der Natur von Atomen und Molekülen über Mensch und Körper bis hin zu Sonnenoberflächen und gigantischen Strukturen des Universums. Wären wir vor Ort, so stünden wir in einem dunklen Raum einer großen Leinwand gegenüber, auf welcher sich in permanenter Bewegung Bilder aufbauen, überlagern, abwechseln. Zwischen abstrakt anmutenden Mustern erkennt man mal hier und da Bekanntes, wobei das, was Gewissheit vermittelt, im nächsten Moment schon wieder überlagert ist. Ein pulsierender Sound liegt im Raum, mal sirrend, mal dumpf und tief: irritierend, hyperkomplex, flüchtig, unüberschaubar, ungreifbar, überwältigend.

Abb.: Ryoji Ikeda: Data Verse, Fotos: A. M. Schirmer

Nun ist es riskant, von einem Kunstwerk ausgehend Rückschlüsse auf unsere Zeit zu wagen. Ein Kunstwerk ist über das, was wir darin zu lesen meinen, hinaus ja doch immer mehr und auch anders. Einige Ableitungen im Hinblick auf das Zeitalter der Digitalisierung möchte ich dennoch versuchen.

Für mich führt dieses Kunstwerk das Sowohl-als-auch unserer Zeit vor:

- Dem totalen Durchblick, den uns die sich rasant entwickelnden technischen Möglichkeiten verschaffen, steht die Undurchschaubarkeit des Overflows an Information gegenüber.
- Dem immersiven Erlebnis – dem nahezu berauschenden Hineingezogen-Sein in diese digitalen Universen – folgt das Gefühl der Distanz auf den Fuß, denn letztlich kommen wir ja doch nicht nahe ran. Die glatte Oberfläche verweigert ein anschmiegsames Beziehungsmoment. Die Geschwindigkeit, der technische Takt entsprechen vielleicht gar nicht den Rhythmen unserer Gefühle?
- Alle und alles wird mit allem und allen vernetzt und doch wachsen solipsistische Vereinzelungsbewegungen, Echokammern, Bubbles.

In diesem hyperkomplexen Feld der Risiken und Möglichkeiten geht, so vermute ich, ein ganz deutlicher Auftrag an uns, der heißt: Durchschaue, entscheide, gestalte!

Und für diese Gestaltungsfähigkeit brauchen wir gemäß der eingangs aufgestellten These eine neue Denkkultur.

Technokratische Engführungen und künstlerische Öffnungen?

In seinem Buch »Kampf um Gaia« (Latour 2020) setzt sich Bruno Latour vehement für ein neues Verständnis der Beziehung zwischen Mensch und Welt ein, denn er ist überzeugt, dass einzig eine Abkehr von dem technisch getriebenen Machbarkeits- und Beherrschbarkeitsdenken uns helfen kann, die ökologischen Herausforderungen, die vor uns stehen, zu meistern. Er vertritt die Meinung, dass wir unsere Zugehörigkeit zur Welt viel vielschichtiger und vielseitiger verstehen könnten, als wir das aktuell tun.
Leider sieht er auch große Schwierigkeiten, denn »gerade zu diesem Zeitpunkt haben wir es geschafft, die ganze Oberfläche der Erde mit Exemplaren ein und desselben ökonomisierenden und kalkulierenden, menschenähnlichen Roboters zu besiedeln. […] Nun müssen wir der Welt mit einem Menschen gegenübertreten, der auf eine winzige Anzahl intellektueller Kompetenzen reduziert ist, versehen mit einem Hirn, das ihn nur zu den einfachsten Rendite- und Konsumkalküls befähigt; einem Menschen, den eine ganz geringe Anzahl von Begierden kennzeichnet und der zu schlechter Letzt davon überzeugt wurde, daß er sich wirklich für ein Individuum zu halten hat, und zwar im atomaren Sinn des Wortes.« (Latour 2020, S. 188 f.
Was bedeutet es heute Mensch zu sein? Und welcher Bildungsauftrag zeichnet sich im Kontext dieser Frage ab? Wenn die Reduzierung auf »eine winzige Anzahl intellektueller Kompetenzen« angesprochen ist, dann fallen mir Protagonistinnen und Protagonisten unseres Faches und der Pädagogik ein, die eben jene Reduzierung auf einseitig intellektuelle Fähigkeiten vehement kritisierten und Ideen entwickelten, wie dem zu begegnen sei.

Exemplarisch möchte ich mit Bezug zu diesem Ort hier Günther Regel nennen.

Er beschrieb in großer Klarheit die vielfältigen geistigen Qualitäten, die das Künstlerische als erfahr- und erlebbares Bildungsmoment mitbringt:

»Und unter dem Künstlerischen verstehe ich die in herausgehobener Weise vom Menschen in einer gleichsam sinnbildhaften Form zum Ausdruck gebrachte Ganzheit seiner bewussten und unbewussten ästhetischen und ethischen, emotionalen und kognitiven und spirituellen sowie volitiven Beziehungen zu seiner Lebenswirklichkeit und damit zur Welt und zur Zeit: eine höchst subjektive und zugleich exemplarische Äußerung, die sich produktiv in einer gestalteten Form und rezeptiv in der Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk als ästhetisches und geistiges Erlebnis kundtut.« (Regel 2008, S. 68)

Wenn ich also die Leitfrage dieser Tagung aufgreife, welche Rolle kommt einer künstlerisch-ästhetischen, lebenslangen Bildung in den gegenwärtigen Transformationsprozessen der Gesellschaft zu? Dann kann ich mit voller Überzeugung sagen: eine zentrale Rolle! Und genauso überzeugt kann ich sagen: Und wir sind gut vorbereitet, denn wir haben viel Wertvolles und Tragfähiges im Gepäck, worauf wir zurückgreifen können.
Auch diese Annahme soll zumindest in einigen Fragmenten begründet werden.

Es ist zweifelsfrei festzuhalten, dass wir es mit langem Vorlauf geschafft haben, Denkräume zu zementieren, die zu einer einseitigen Rationalität und einer Verengung dessen, was wir als Erkenntnis, Wissen, Kognition begreifen, führen.
Wenn heute von einer rationalen Entscheidung die Rede ist, erwarten wir, dass jener Entscheidung ein möglichst von Emotionen und Empfindungen freier Abwägungsprozess vorausging. Eine rationale Entscheidung soll bestenfalls im Rückgriff auf konsensfähiges, objektiviertes Wissen gefällt werden. Verhalten wir uns rational, so entscheiden wir auf der Basis einer Realität, die für uns in erster Linie die Faktenaußenwelt ist.
Geht es um jene auf Fakten begründbare Rationalität, sind weder Meinungen noch Ahnungen oder Intuitionen gefragt.
Aspekte individueller Bedeutsamkeit und Sinnstiftung werden je nach Couleur mit dem Label emotional, sentimental, irrational, numinos oder gar esoterisch versehen und in eine streng von jener faktischen Außenwelt zu trennende subjektive Innenwelt verschoben.
Wir werden dadurch tendenziell zu Bürgerinnen und Bürgern zweier Welten: einer objektiven Außenwelt, die wir durch einen distanzierten, rationalen Zugriff zu erkennen meinen und welche wir uns emotions- (und weitgehend auch mitleidslos) zuhanden machen und einer intimen Innenwelt der Gefühle, Empfindungen und Emotionen.

Eskalationstendenzen und Spaltungen

Diese spaltende Tendenz bildet sich in alle Bereiche hinein ab. Denken wir beispielsweise an die Nutzung digitaler Kommunikationsnetze, zeigt sich diese Polarität deutlich: Eine große Dichte an Faktenwissen und Information auf der einen Seite – hoch emotionale, in der Hypersentimentalität jedes Maß verlierende Prozesse andererseits.
Auch in den Schulen und Hochschulen geht es schwerpunktmäßig um Fakten und Datenwissen und um vermeintlich klar fassbare und objektiv überprüfbare Kompetenzen. Wir pflegen in unseren Bildungs- und Forschungseinrichtungen spezifische Formen der Realitätszugewandtheit, die andere erkenntnishafte Zugänge wie nachempfindende Einfühlung, Intuition oder Imagination nahezu ausschließen.
Der Körper mit all seinen sinnlichen Empfindungsfeldern findet dabei als Erkenntnismedium äußerst selten Beachtung. Was Horst Rumpf 1994 schrieb, hat heute keineswegs an Relevanz verloren:

»Das Heranwachsen in die moderne Zivilisation ist für jedes Kind ein Kurs in einer besonderen Askese: Es muss lernen, seine sinnlichen Welt-Resonanzen auf bestimmte Kanäle zu reduzieren und dort zu kontrollieren.« (Rumpf 1994, S. 43)
Während der Coronakrise und der damit verbundenen Unterrichtseinschränkungen wurde deutlich, welchen Kanälen Präferenzen eingeräumt werden und was man als verzichtbar erachtet. Vielerorts durfte nur noch Kernfachunterricht durchgeführt werden und die musischen Fächer wurden massiv an den Rand gedrängt. Unter dem wachsenden Spardiktat setzt sich die systematische Ausdünnung der kulturellen und künstlerischen Bildung an vielen Schulen radikal fort. Wahlkurse werden gestrichen, Pflichtunterricht findet in reduzierter Form statt, Oberstufenkurse werden über die zulässige Teilnehmer:innenzahl hinaus bestückt und nicht selten auch in die Randstunden verlegt, sodass eine intensive Auseinandersetzung kaum noch gelingen kann. Es scheint, als verlören die Entscheidungsträger im reaktiven Blindlauf die letzte Einsicht in die Notwendigkeit der Pflege sinnlicher Welt-Resonanzen.

Diese über eine lange Kulturentwicklung hinweg tradierte und nun auf die Spitze getriebene Trennung von Kognition und Emotion, Kopf und Leib trifft unser In-der-Welt-Sein ins Mark. Sie setzt ein bestimmtes Vorzeichen vor unser »In-Beziehung-Treten zueinander, zu den Dingen, zum eigenen Körper und zur Welt als Ganzes« (vgl. Rosa 2017). Sie tangiert unsere Resonanz-Fähigkeit maßgeblich, so vermutet der Soziologe Hartmut Rosa. Sehr präzise analysiert er die Eskalationstendenzen unserer Zeit und beschreibt, wie das mit der fehlenden Resonanzfähigkeit zusammenhängt. Indem wir darauf trainiert sind – und immerfort trainiert werden –, Welt im Modus einer instrumentellen Logik zu erfassen, verdinglichen wir und machen beherrschbar und verfügbar. Weil sich aber vieles der Verfügbarkeit entzieht – und das lehrt uns ja auch die Ästhetik –, wird die Welt um uns herum immer stummer; die Resonanzachsen brechen zusammen, so befürchtet Rosa. Mit einem erkalteten, verdinglichten Blick auf die Welt einerseits und einer verselbstständigten Hypersentimentalität (wie sie uns in Social Media oft begegnet) andererseits gerät auch unser Person-Sein aus unserer Reichweite, und es bleibt jenes atomare Verständnis von Individuum, das Latour anspricht. Wir werden uns fremd. Das einseitige Verständnis von Kognition und intellektueller Bildung, dass sich ganz konkret in Schulen niederschlägt, wird nicht folgenlos bleiben.

Als Kunstlehrerin und Ausbilderin von Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern bin ich tagtäglich mit der Geringschätzung der künstlerischen und kulturellen Bildung konfrontiert. Der drohenden Resignation die Stirn bietend, weise ich immer wieder auf diese Missstände hin und versuche so genau wie möglich zu ergründen, wo die Ursachen liegen.
Es geht mir also keineswegs um eine einseitige Schelte bestimmter Entwicklungen.
Vielmehr geht es mir darum, so genau wie möglich zu beobachten, was ist, wie es dazu gekommen ist und was sein könnte. Die Verobjektivierungs-Prozesse, die zu jenem Stielauge des analytischen Sehens führten, haben sich nun mal ereignet und waren zweifelsohne sinnvoll und notwendig: Es wurde und wird erklärt, vermessen, analysiert, um aus dem fremden Sich-Ereignenden den zu begreifenden und berechenbaren Gegenstand zu machen. Die abstrakten Kategorien, Begriffe, Formeln, algorithmischen Muster, die wir zur Erklärung unseres Daseins entwickeln, schaffen Distanz. Distanz, die für die verstandesmäßige Durchdringung der Welt notwendig ist. Die Kehrseite ist aber eben jener Verlust an ästhetischer Sensibilität, emotionaler Bindung und Resonanzfähigkeit. Was

wir brauchen, ist vermutlich ein Sowohl-als-auch. Kunst kann diesbezüglich ein Leitfach sein, denn der Kunstpädagogik ist der Umgang mit Konvergenz und Vieldeutigkeit in die DNA geschrieben (Maset/Hallmann 2017; Schnurr/Dengel/Hagenberg/Kelch 2021).

Sowohl-als-auch im Spannungsfeld dialektischer Bewegungen

Ich komme auf die Dialektik, mit der es umzugehen gilt, zurück. Mit der Digitalisierung und den damit verbundenen Möglichkeiten schaukeln sich dialektische Bewegungen in rasender Geschwindigkeit auf:

- Totaler Durchblick versus Undurchschaubarkeit
- Einbezogenheit versus Distanz
- Vernetzung aller mit allen versus Abgrenzung
- Einseitige Rationalität und Logik versus Hypersentimentalität und Denkverlust

Auf der einen Seite nutzen wir also die neuen digitalen Möglichkeiten, um den Grad der Beherrschung unseres Lebens permanent zu steigern, indem wir allem mit stets noch feineren Maßeinheiten zu Leibe rücken und die absolute Programmierung aller Lebensbezüge in Angriff zu nehmen. Die Hoffnungen sind groß, dass Big Data und künstliche Intelligenz schon bald in der Lage sind, das Unberechenbare des Lebens in den Griff zu bekommen. Auf der anderen Seite lösen sich die Pole, die uns Orientierung und Richtung geben, allmählich auf. In der Vielfalt der äußerst diversen verfügbaren Informationen und Meinungen wird die Aufgabe, Entscheidungen zu treffen, immer mehr in die Hand des Einzelnen gelegt. Gatekeeper und universale Garanten für Wahrheit und Richtigkeit gibt es wohl nicht mehr. Vermutlich ist das gut so, denn mit der wachsenden Multiperspektivität werden auch die Einseitigkeiten und Verschränkungen mit Dominanz- und Machtstrukturen, die mit alten Wissensstrukturen einhergingen, deutlich. Die Destabilisierung alter Ordnungsstrukturen fordert aber auch viel von uns, denn postmodernes Anything goes hat sich ja ebenfalls nicht bewährt. Der damit verbundene Bildungsauftrag sollte eigentlich längst deutlich geworden sein. Wer sich in diesen veränderten Strukturen mündig verhalten soll, muss in der Lage sein, zu durchschauen, zu entscheiden und zu gestalten. Bleibt die Frage offen, wie jene Fähigkeiten geschult werden können. Bevor ich versuchen werde, Antworten aus meiner konkreten Unterrichtspraxis zu skizzieren, soll die Zielperspektive noch von einer anderen Seite in den Blick genommen und weiter konturiert werden.

Verbundenheit statt Atomismus und Anthropozentrismus

Dem über lange Zeit vehement vertretenen Anthropozentrismus, der bisweilen weltvergessen den einzelnen Menschen – respektive dessen Gehirn – zum Konstrukteur der eigenen hermetischen Wirklichkeit erklärte, steht ein wachsendes, neues Bewusstsein für die Relationalität des Menschseins gegenüber und hierbei spielt Kunst eine wichtige Rolle. Exemplarisch und wirklich nur stichpunktartig möchte ich hierzu zwei Positionen ins Spiel bringen.
Auf beinahe 1000 Seiten zeichnet Wolfgang Welsch die wechselhafte Geschichte des veränderlichen Weltbewusstseins nach und kommt zu der Conclusio, dass es heute an der Zeit sei, sich als »Homo mundanus« (Welsch 2015), als welthaftes und welthaltiges Wesen zu verstehen. Kunst könne zu einer integrativen Sicht beitragen, indem sie ästhetische Welterfahrung (Welsch 2016) ermögliche und uns damit erkenntnishaft in besondere Nähe zur Welt brächte, so vermutet der Philosoph.

Donna Haraway kommt, aus einer anderen Perspektive denkend zu ähnlichen

Kernaussagen. Sie ist Wissenschaftstheoretikerin, Biologin und Geschlechterforscherin und spricht sich für eine konsequente Veränderung des Verständnisses der Beziehung zwischen Mensch und Welt aus. Statt uns als einzigartige Solitäre zu verstehen, sollten wir uns auf unsere Verbindung mit allem Lebendigen besinnen und in Gesten und Handlungen des Verwandt-Machens (Haraway 2018, S. 137 f.) mit dem, was uns umgibt, verbinden. Mit ermutigenden Bildern beschreibt sie, wie ein sympoietisches (gemeinsam schaffend hervorbringendes) Miteinander aussehen kann und könnte. Künstlerisches Denken ist dabei aus ihrer Sicht unverzichtbar, denn das ermöglicht uns, »mit Sinnen zu lesen, die auf Geschichten in sonst unhörbaren Registern gestimmt sind« (ebenda, S. 98), Geschichten, die quer zu jenen reduktionistischen und mechanistischen Logiken ökologischer und ökonomischer Wissenschaften stehen.

Zusammenfassung und Überleitung: Was nun? Wie weiter?

Unsere Zeit ist vielgesichtig und polarisierend. Wir haben es auf der einen Seite mit technisch lancierten Distanzierungsbewegungen zu tun, die die Verdinglichung und damit einhergehend die Trennung von Mensch und Welt vorantreiben. Digitale Formate scheinen diesbezüglich wie Abstandshalter zwischen Mensch und Welt, Geist und Leib zu wirken.
Auf der anderen Seite sind heute dialektische Gegenbewegungen zu beobachten, die auf die immense Entfremdung von Sinnlichkeit und Leiblichkeit und das erkaltete Denken (Adorno [1966] 1970, S. 101) reagieren. Ein neues Bewusstsein für das Zusammenspiel von Verstand und Sinnen, Stoff und Geist, Mensch und Welt zeichnet sich allmählich nicht nur in den theoretischen Diskursen ab, sondern bahnt sich auch Wege in unsere alltäglichen Erfahrungsräume. Ein Bewusstsein, in das sich kunstpädagogisches Denken gut einfädeln kann, da wir in unseren Fachdiskursen viele Anhaltspunkte finden, die schon seit langer Zeit in diese Richtung weisen.

Versteht man Kunst als ein vielschichtiges, durch Bedeutungsoffenheit und Rätselcharakter beschreibbares Medium (Schirmer 2015, S. 391 f.), ergeben sich in Bezug auf die anstehenden Transformationsprozesse besondere Möglichkeiten, die wir im Bildungskontext stark machen können.
Im bildnerischen Tätigsein und in der Begegnung mit Kunst kann man lernen, Sowohl-als-auch und Vagheit als besondere Qualitäten zu erkennen. Bringt man zudem in Anschlag, dass in künstlerischen Prozessen eine besondere sinnlich-leibliche, von der Person ausgehende Fundierung aufgerufen und Emotion und Kognition in ein dichtes Verhältnis gesetzt werden, vertieft sich das Möglichkeitsspektrum pädagogischen Handelns. Weit über die Befähigung zum kritischen Umgang mit medialer Wirklichkeit und die Ausstattung mit digitalen Gestaltungsfertigkeiten hinaus kann die Kunstpädagogik im Zeitalter der Digitalisierung die Rolle eines sinnlichen und sinngebenden Beziehungsstifters zwischen Mensch und Welt einnehmen und damit weit grundständigere und weitreichendere Bildungsziele in den Blick nehmen.

Kunstpädagog:innen als Beziehungsgestalter:innen?

Ich möchte den Begriff »Beziehungsstifter« kurz erklären, denn ich meine das ganz buchstäblich. Aus dem unmittelbaren Erleben heben wir Dinge heraus, indem wir uns ein Bild von ihnen machen, Begriffe bilden oder sie anhand von Formeln erklären. Die unterschiedlichen Artikulationssysteme, auf welche wir dabei zurückgreifen, bestimmen dabei nicht nur maßgeblich, was und wie wir erkennen, sondern sie modellieren auch

unsere Wahrnehmung und unsere Weltbezüge. Der Philosoph Ernst Cassirer hat das sehr genau beobachtet und durchdacht. Er nannte jene Artikulationssysteme »Symbolische Formen« und beschrieb Kunst als eine besondere »Symbolische Form«. Und damit hob er Kunst in den Rang einer spezifischen Erkenntnisform (Schirmer 2015, S. 77 f.).
In der Begegnung zwischen uns und Welt brauchen wir unterschiedliche Sprachformen, um das, was wir erleben, vorstellbar zu machen. Jede Sprache hat ihre eigenen Stärken und Schwächen und bringt gewissermaßen einen eigenen Fokus mit; das kann das Stielauge sein, das kann aber auch ein sich wunderndes Schauen sein. Sprache modelliert wiederum Wahrnehmung und Beziehung zur Welt. Dabei gibt es sehr distanzierte, verobjektivierende Sprachen und Sichtweisen und solche, die uns in enge Verbindung mit dem, was ist, setzen.
Je mehr Sprachen wir zur Verfügung haben, umso vielschichtiger unser Verständnis von und umso vielseitiger unsere Beziehung zur Welt, so die logische Konsequenz. Eine Konsequenz, die die Entscheider, wie Bildung konstituiert und institutionalisiert wird, endlich ernst nehmen sollten.

Kunst ist eine Beziehungsstifterin mit besonderen Qualitäten

Die beiden Abbildungen zeigen Arbeiten eines Schülers der sechsten Klasse. Die Unterrichtseinheit bestand aus mehreren Teilaufgaben. Zunächst wählten die Kinder mit einem Sucher einen für sie interessanten Ausschnitt auf dem Pausenhof. Dann wurde der Ausschnitt mehrfach gezeichnet, wobei das Motiv auch vergrößert wurde. Im letzten Schritt ging es dann darum, malerische Umsetzungen des eigenen Motivs zu finden. Beim Zeichnen und Malen konnten die Schüler:innen auf zuvor Geübtes zurückgreifen. In derartigen bildnerischen Prozessen schreiben sich in das Verhältnis zwischen Mensch und Gegenstand besondere Qualitäten ein.

Im Zeichnen richtet sich die Aufmerksamkeit auf das sinnlich Gegebene: Details wie hier etwa das Verhältnis zwischen kleinen und großen Steinen, die Verdichtung um die großen Steine herum, der Wechsel zwischen glatten und rauen Oberflächen. Im Zeichnen

wird aus einem identifizierenden Sehen allmählich ein Schauen, das für immer neue Entdeckungen offen ist. Folgen wir Rudolf Arnheim (Arnheim [1954] 2000) oder aktueller Ursula Brandstätter (Brandstätter 2013), dürfen wir auch von mimetischen Anähnelungsprozessen beim Zeichnen ausgehen. Das bedeutet, die sinnlichen Qualitäten des Gegenübers werden erfasst, indem wir unmerklich mit unserem Körpergefühl nachahmen, was wir beobachten. Das können räumliche Ausrichtungen oder Ausdehnungen sein, haptische Qualitäten oder auch feine Bewegungen. Wir machen uns in einem nahezu unbewusst ablaufenden innerlichen Prozess mit der Sache ähnlich, um sie nachahmend zu verstehen. Könnten wir die Linien genau betrachten, würden wir eine spezifische Handschrift des Jungen erkennen. Verkürzt können wir also sagen, der Leib mit der ihm innewohnenden Biografie schreibt sich in die Gestalt mit ein.

Geht es darum, die Gegenstände auf dem Blatt anzuordnen oder die richtige Farbe zu finden, ist Formgefühl gefragt. Auch die Empfindung (etwa wie fühlt sich der Stein an …) spiegelt sich in die Zeichnung hinein. Letztlich muss im bildnerischen Akt die emotionale Befindlichkeit keineswegs ausgeblendet werden, sondern darf etwa als Grundton vorhanden bleiben. Emotion und Kognition greifen ineinander.

Ginge es im Geologieunterricht vielleicht darum, die Gesteinsart genau zu benennen, entsteht hier ein Ausdrucksgebilde – und ich möchte auch das thesenhaft behaupten –, eine Erkenntnisgestalt, die viele Qualitäten gleichzeitig umfasst. Das, um was es dem Jungen hier beim Zeichnen und Malen geht, bleibt gewissermaßen in Bewegung. Er ist mit seiner Sache – dem Stein – eben nicht fertig, weil er ihn z. B. in die Schublade der Kieselsteine verfrachtet hat, sondern tritt in einen offenen Prozess ein, indem er immer Neues entdecken könnte. In einem beweglichen, auf stetige Veränderung ausgerichteten Erkenntnisprozess wird der Stein zu einem für viele Deutungen offenen Gegenüber.
Und weil uns die Welt in derartigen Prozessen zum Widerfahrnis werden kann, werden wir berührt und geöffnet und können uns in unserer Person neu erfahren.

Und konkret?

Abschließend möchte ich anhand von drei Beispielen aus meiner Arbeit als Kunstlehrerin aufzeigen, wie sich jene besonderen Denkräume öffnen lassen. Bewusst greife ich nicht auf besondere Projekte zurück, sondern zeige Einblicke in den ganz normalen Unterricht, der unter alltäglichen Bedingungen stattfindet. Auf eine ausführliche Darstellung der didaktischen Konzeption der Unterrichtseinheiten verzichte ich an dieser Stelle.

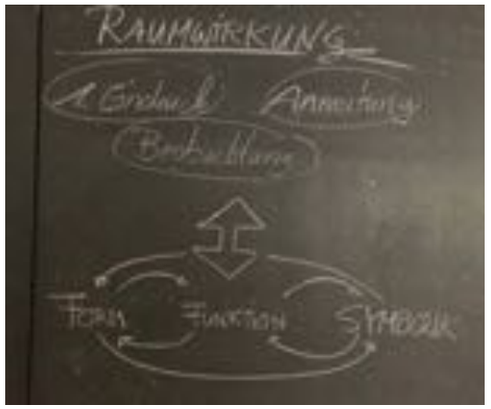
Farbraum, Stimmung, Erzählung

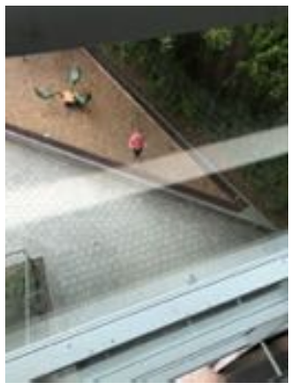
Im letzten Winter schneite es in meiner Heimatstadt in Regensburg. Das nahm ich zum Anlass für eine Themenstellung für meine fünfte Klasse. Vorangestellt ist zu erwähnen, dass dieser Aufgabe eine lange Unterrichtssequenz zum Umgang mit Farbe und Malerei voranging, sodass die Kinder auf eingeübte Fertigkeiten zurückgreifen konnten.
Hier begannen wir mit der Gestaltung von Farbstimmungen, aus welchen allmählich die Winterbilder in Erscheinung traten. Dieses Vorgehen ist für Kinder ungewohnt, kann aber dazu dienen, die Aufmerksamkeit zunächst auf das nuancenreiche Zusammenspiel von Farbe,

Farbklang und Atmosphäre zu richten. Dadurch wird ein Raum geöffnet, in dem sich Ideen allmählich und in stetiger Auseinandersetzung mit dem sinnlich Wahrnehmbaren konkretisieren. Statt also mit einer fertigen Idee zu beginnen und diese dann vom Gegenstand aus denkend und auf vorhandene Darstellungsformeln zurückgreifend nur umzusetzen, tauchen die Kinder hier in einen zunächst sehr offenen Prozess der allmählichen Entwicklung eines Bildes mit ganz individuellen Erzählungen ein. Hier wird also zunächst stark vom Farb- und Formgefühl ausgegangen. Dabei ist zu beobachten, dass sich Kinder durchaus gerne auf die Reflexion feinster Details einlassen: Wie wirken die Farben zusammen? Was macht die Spur des Pinsels aus? Wann vermittelt ein Farbauftrag etwas Festes? Wann etwas Flüchtiges? Das ist ein bewegliches Denken in ungewohnten Kategorien, das sinnliche Sensibilität schult. Gefühl und Emotion sind dann in den Prozess eingebunden und die Kinder verbinden sich mit ihren Bildern und dem, was thematisiert wird, auf intensive Weise.

Bildnerische Raumforschung

Der in vier Themenhalbjahre aufgeteilte Oberstufenlehrplan für die Gymnasien in Bayern sieht die Auseinandersetzung mit Architektur vor. Gelegentlich beginne ich dieses Halbjahr mit einer Unterrichtssequenz zur bildnerischen Raumforschung. Handlungsorientiert setzen sich die Schüler:innen hierbei mit dem Schulgebäude auseinander, um das Zusammenwirken von Form, Funktion und Symbolik zu erkunden. In der engen Verschränkung von bildnerisch-praktischen und sprachlich-reflexiven Aufgabenanteilen wird eine besondere Form des Wahrnehmens und Denkens aufgerufen. Die Zeichenaufgaben sind jeweils so konzipiert, dass die Aufmerksamkeit auf den Prozess des Wahrnehmens gerichtet wird. Im Blindzeichnen wird die Bewegung der Augen im Raum in eine Bewegung der Hand auf dem Papier übersetzt. Eine extrem langsame Begehung des Raumes wird zeichnend festgehalten und beim Zeichnen extremer Blickwinkel müssen neue Orientierungspunkte gefunden werden, um die ungewohnte Raumerscheinung erfassen zu können.





Später bekamen die Schüler:innen die Aufgabe, die Vielzahl an Skizzen und Notizen in Gruppen zu sichten und jeweils einen Schwerpunkt der individuellen Auseinandersetzung herauszufiltern. Zu diesem Schwerpunkt gestaltete jede/r Schüler:in dann eine kleine Fotosequenz. Auf einem Plakat wurde die Raumforschung dann präsentiert. Durch die konsequente Prozessorientierung sind die Schüler:innen auf unterschiedlichen Ebenen gefordert, einen eigenen Standpunkt zu finden und dazu konkrete Erfahrungen festzuhalten und zu reflektieren. Soll das Projekt gelingen, muss sich jeder und jede persönlich einbringen, sonst entsteht kein Ergebnis. Im Gestalten wird geschaut und durchschaut und es gilt, eigene Entscheidungen zu treffen.

Aktivitäten in Form gießen

Um Abstraktion und partizipative Inszenierung im Raum ging es bei dieser Unterrichtseinheit, die ich für eine 10. Klasse konzipierte. In einem mehrschrittigen Prozess entwickelten die Schüler:innen kleine Plastiken, die jeweils ein Verb thematisierten. Eintauchen, rollen, schneiden, falten etc. sollte als Aktivität gezeigt werden, ohne den Handelnden zu zeigen. Dieser Abstraktionsschritt stellt für die Jugendlichen eine Herausforderung dar, denn hier reichen die für die Schüler:innen gängigen Vorstellungsbilder und bekannten Darstellungsparameter nicht aus. Es gilt, für ein Gestaltungsproblem eine eigenständige und überzeugende Lösung zu finden und dazu eine erste Idee so lange zu drehen und zu wenden, bis ein stimmiges Ergebnis entsteht. Als Teil der didaktischen Konzeption wurden bildnerische Entscheidungsfelder angelegt. Anhand diverser Beispiele wurde besprochen, welche Aspekte des plastischen Arbeitens berücksichtigt werden können. Wichtig war mir dabei, eine Einsicht zu vermitteln, dass jede Veränderung der Form – sei es nun die Ausrichtung des Objektes, die Oberfläche oder die Präsentation betreffend – eine Veränderung der Bedeutung mit sich bringt. Es geht hier also um das Bewusstmachen und später auch das bewusste Einsetzen formaler, ungegenständlicher Ausdrucksqualitäten. Ohne in formelhafte Schemata zu verfallen, findet eine sehr konkrete und handfeste Auseinandersetzung mit sinnlich Gegebenem statt. Material und Form werden zu einem Gegenüber, das in den Dienst der eigenen Idee genommen werden will. Im kleinen Rahmen findet intentionales, begründetes Handeln statt, das am greifbaren Ergebnis überprüft werden kann. Damit ist auch eine reale Verortung im Hier und Jetzt verbunden.

Zum Schluss

Zuletzt ging es mir um kleine, aber relevante Bildungsmomente. Diese besonderen Bildungsmomente sind in einer Zeit wie unserer, die den Körper in seiner Sinnlichkeit für entbehrlich hält oder in den Griff berechenbarer Daten nehmen möchte, in einer Zeit, in der Fühlen und Denken so auseinandertriften, dass dem Gefühl oft klischeebeladene Räume als Rückzugsort gebaut werden müssen, in einer Zeit, die von Eindeutigkeitsmechanismen durchdrungen ist, unverzichtbar und nur eine gute Kunstpädagogik kann sie initiieren.

Bleiben wir dran, es lohnt sich!

Quellen

Adorno, Theodor W. ([1966] 1970): Erziehung nach Ausschwitz. In: Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969. Hrsg. von Gerd Kadelbach. Frankfurt/M.

Arnheim, Rudolf ([1954] 2000): Kunst und Sehen. Eine Psychologie des schöpferischen Auges. Berlin.

Brandstätter, Ursula (2013): Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation. Wien/Köln/Weimar.

Haraway, Donna J. (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chtuluzän. Frankfurt/M.

Kaeser, Eduard (2011): Kopf und Hand. Von der Unteilbarkeit des Menschen. Leipzig.

Krautz, Jochen (Hrsg.) (2017): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. München.

Latour, Bruno (2020): Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das neue Klimaregime. Berlin.

Maset, Pierangelo/Hallmann, Kerstin (Hrsg.) (2017): Formate der Kunstvermittlung: Kompetenz – Performanz – Resonanz. Bielefeld.

Regel, Günther (2008): Das Künstlerische vermitteln …: Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. Hrsg. von Frank Schulz. München.

Rosa, Hartmut (2017): Resonanz. Eine Soziologie der Weltbezüge. Berlin.

Rumpf, Horst (1994): Die übergangene Sinnlichkeit. Weinheim/München.

Schirmer, Anna-Maria (2015): ErkenntnisGestalten. Über die allmähliche Verfertigung der Erkenntnisse im bildnerischen Tun. München.

Schnurr, Ansgar/Dengel, Sabine/Hagenberg, Julia/Kelch, Linda (Hrsg.) (2021): Mehrdeutigkeit gestalten: Ambiguität und die Bildung demokratischer Haltungen in Kunst und Pädagogik. Bielefeld.

Welsch, Wolfgang (2015): Homo Mundanus. Jenseits der anthropischen Denkform der Moderne. Weilerswist.

Welsch, Wolfgang (2016): Ästhetische Welterfahrung. Zeitgenössische Kunst zwischen Natur und Kultur. Paderborn.

Wurzeln, Verzweigungen und Triebe: Verbindungslinien in der Geschichte und Gegenwart der Kunstpädagogik

Essays von Absolvent:innen des Institutes – Lehramtsanwärter:innen für das Fach Kunst

Ines Seumel

Prof. Dr. Ines Seumel ist Vertretungsprofessorin am Lehrstuhl für Kunstpädagogik/Kunstdidaktik und Mitglied des Leitungs-Teams am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig.

Im letzten Studienjahr absolvieren die Studierenden der verschiedenen Lehramtsstudiengänge ein Modul mit dem Titel: Kunstpädagogik im Wandel ihrer Funktionen. Sie hören eine Vorlesung zur Geschichte des Faches Kunst, setzen sich mit herausfordernden schulpraktischen Aspekten des Kunstunterrichtes seminaristisch auseinander und lernen Inhalte und Methoden kunsttherapeutisch-kompensatorischer Ansätze in Übungen und Vorträgen kennen. Zusammen mit den vielfältigen künstlerisch-praktischen Kenntnissen, kunsttheoretischen Fragehaltungen und didaktischen Einstellungen aus dem Studium – angereichert mit den Erfahrungen aus den letzten Schulpraktika – bildet dieser differenzierte Input einen fruchtbaren Fundus für die angehenden Referendare und Referendarinnen, um sich mit einem individuellen Lehrkonzept in der Praxis bewähren zu können. Mit einem studienabschließenden Essay erhalten die Studierenden die Chance, sich mit fachlich fundierten, persönlich interpretierenden Gedanken zu ausgewählten Problemen, Fragestellungen und eigenen Ansichten zu unserem Fach zu äußern. Vier ausgewählte Essays stehen stellvertretend für die Intensität und Vielfalt kunstpädagogischer Reflexionen am Ende eines Lehramtsstudiums.

Schule, Kunst und Freiheit

Barnabas Jacob Herrmann

»Warum werden die Menschen nicht zur Schönheit erzogen? (Hieße das nicht zuerst: zum freien, leidenschaftlichen, ungeordneten Denken?); Drohung: ›Schulen, ihr sollt mich noch kennenlernen!‹«

Peter Handke: Die Geschichte des Bleistifts (Handke 1982, S. 43)

Was kommt in diesem Zitat zum Ausdruck, das seine Verwendung als Motto für einen Essay, der sich mit Kunstpädagogik befassen soll, rechtfertigte? Ein Zitat, weder von einer bildenden Künstlerin noch von einer Kunstdidaktikerin oder gar einem Lehrer, sondern von einem einzelgängerischen, streitbaren und umstrittenen[1] Literaten, der über Kunstpädagogik eigentlich kaum etwas fachlich Fundiertes zu sagen haben dürfte?

Ich möchte an diesem Zitat meine Überlegungen anknüpfen, da hier in prägnanter Form etwas zum Ausdruck kommt, das immer wieder spürbar wird, wenn es um das Verhältnis von Kunst und Schule geht – ein grundsätzliches Unbehagen, welches selten deutlich von professionellen Pädagog:innen und Schulforscher:innen geäußert werden dürfte, ganz einfach deswegen, weil ihnen dieses Verhältnis von Berufs wegen allzu vertraut geworden ist. Man könnte nun gänzlich darauf verzichten, fachliche Laien hier zu Wort kommen zu lassen. Zwei Gründe sprechen jedoch dagegen: Zum einen ist ein Schriftsteller mehr als alle anderen darauf spezialisiert, Dinge in Worte zu fassen. Literarische Zitate zeichnen sich also häufig durch ein hohes Maß an sprachlicher Qualität aus. Zum anderen tut jedes kunstpädagogische Bemühen gut daran, auch die Stimmen der außerkunstpädagogischen Welt nicht ungehört zu lassen, liegt doch hier der eigentliche Adressatenbereich dieser Disziplin.

Das Problem, welches mir hier angesprochen zu sein scheint, würde ich folgendermaßen umreißen: Kunst in modernen und nachmodernen Zeiten wurde und wird mit dem Begriff der Freiheit assoziiert. Das Verhältnis beider Begriffe war niemals eindeutig bestimmt und ist auch selbst nie ganz unproblematisch gewesen, doch es markiert eine historische Erfolgsgeschichte, die jedes Mal spürbar wird, wenn noch für abwegigste Handlungsweisen die »Kunstfreiheit« als juristische Legitimation herangezogen werden kann, so für jene eine rein künstlerische Motivation nachweisbar ist.[2]

Schule hingegen tritt zwar in modernen und nachmodernen Zeiten ebenfalls für die Freiheit an,[3] dem Individuum begegnet sie biografisch aber oftmals eher als eine Agentin zunehmender Unfreiheit.[4] Der Schule geht es zwar langfristig um die Heranbildung freiheitlich und demokratisch eingestellter, mündiger Bürgerinnen und Bürger, sie meint dies aber im Alltag oft nur mittels des Beharrens auf mehr oder weniger strengen Ordnungs- und Verhaltensregeln, Zeitplänen, Lehrplänen, Aufgabenstellungen und Leistungsüberprüfungen erreichen zu können. Der Bildungswissenschaftler:in mag das Fernziel jederzeit vor Augen liegen, das jeweilige Kind sieht sich zunächst einmal mit Aufgaben, Regeln und Maßnahmen konfrontiert, die in seine persönliche Freiheit nicht unmaßgeblich eingreifen. (Sollte es auf den Gedanken kommen, sich diesen zu verweigern, so werden ihm die Vertreter der Institution aller Wahrscheinlichkeit nach zu verstehen geben, dass es zwar auf dem Weg zur mündigen Bürgerin sei, noch aber nicht mündig genug und ihm daher entsprechende Konsequenzen kaum ersparen.)

Daraus ergibt sich ein Spannungsverhältnis, das den Kunstunterricht (zumindest an allgemeinbildenden Pflichtschulen) in einem fragwürdigen Licht erscheinen lässt: Die Beschäftigung mit Kunst wird hier zur unfreien Erfüllung von Aufgaben, mit denen über die Jahre

hinweg zum übergeordneten Bildungsziel beigetragen werden soll, nämlich dem Heranbilden einer mündigen Persönlichkeit. So wird die Kunst zum einen in einem unfreien Rahmen präsentiert und zum anderen als Schulfach, das einem übergeordneten Bildungsziel dient, ihrer Selbstzweckhaftigkeit entzogen (die doch in modernem Verständnis integraler Bestandteil ihres Begriffes ist).

Nun ist dies sicher keine neue Erkenntnis und sie wird auch sicher nicht jedem gleichermaßen aufstoßen. Ich halte sie aber dennoch für relevant und meine, dass sie zumindest teilweise manches Vorurteil gegenüber dem Fach von diversen Seiten erklären könnte, auch wenn sie nicht explizit benannt wird, sondern eher unterschwellig wirkt. Legitimationsnöte des Faches Kunst im bildungspolitischen Kontext werden vielerorts beschrieben.[5] Darüber hinaus habe ich selbst im Gespräch mit fachlich und institutionell nahen und fernen Kolleginnen sowie Schülerinnen und Schülern ein gewisses Unverständnis gegenüber Kunst als Unterrichtsfach feststellen können. Nicht zuletzt führte bei mir selbst der Überdruss an der Pedanterie, mit der mir im Kunstunterricht Aufgaben gestellt und bewertet wurden, zur Abwahl des Faches in der Oberstufe. Werfen wir also einen etwas genaueren Blick auf das Problem, in der Hoffnung, vielleicht Spielräume aufzufinden, die es, wenn nicht lösen, so doch ein wenig lockern könnten.

Zunächst muss ich an dieser Stelle aufpassen, während ich Missverständnisse aufklären will, nicht selbst missverständlich zu werden. Die Verknüpfung von Kunst und Freiheit sehe ich durch die Schule vielerorts infrage gestellt, was aber keinesfalls so verstanden werden darf, dass hier die Kunstfreiheit in Gefahr wäre! Die Kunstfreiheit als kulturtheoretischer und auch als juristischer Begriff ist nur eine mögliche Verknüpfung von Kunst und Freiheit und diese bedroht die Schule selbstverständlich in keiner Weise. Gemäß der klassischen Unterscheidung zwischen negativer und positiver Freiheit könnte man sagen, dass, während die Kunstfreiheit vor allem die Freiheit der Kunst von äußeren Einschränkungen meint, es bei unserem Problem eher um die Freiheit zur Kunst geht, und dies auch nicht in einem verbietenden Sinne, sondern dergestalt, dass dem schulpflichtigen Individuum zur Kunst verholfen wird. Indem es sich aber an dieser Stelle (im Kunstunterricht) nur zur Kunst und nicht gegen sie entscheiden darf (es sei denn, es verweigerte die Schulpflicht), so ist seine Freiheit an dieser Stelle eingeschränkt, um nicht zu sagen: Die Kunst wird zur Pflicht. Dies mag zunächst einmal wenig problematisch erscheinen, und wenn man darin ein Problem sehen will, dann ist es doch eines, dass die Schule im Ganzen betrifft. Dem zustimmend meine ich aber, dass es sich im Fall des Faches Kunst reibungsintensiver darstellt als in vielen anderen Fächern. Der Grund dafür liegt meines Erachtens in der spezifischen Eigenart der künstlerischen Arbeit, so wie sie etwa von Gunnar Hindrichs (vgl. Hindrichs 2014) definiert wird. Dieser geht zunächst von der auf Aristoteles zurückgehenden Unterscheidung zwischen Poiesis und Praxis, also dem Herstellen und dem Handeln aus, um dann die künstlerische Arbeit seit der Moderne als eine Unterwanderung dieses Begriffspaares zu charakterisieren. Während das Herstellen solche Tätigkeiten umfasst, die durch ein außerhalb ihrer selbst liegendes Ziel bestimmt werden, sind handelnde Tätigkeiten solche, die um ihrer selbst willen ausgeführt werden. Letztere erfüllen sich im »Tun des Tätigen […], während im Herstellen andersherum die Tätigkeit sich im Werk erfüllt« (ebenda, S. 40, Z. 5 f.). Die künstlerische Arbeit nun beinhaltet laut Hindrichs beide Aspekte: Sie ist eine Arbeit am Werk und dient dessen Vollendung (Herstellen), zugleich aber vergegenständlicht sich das arbeitende Subjekt im Werk, arbeitet also nicht nur am Werk, sondern gleichzeitig

auch an sich selbst (Handeln). »Hieraus erhellt, dass die künstlerische Tätigkeit die Selbstgestaltung des künstlerischen Daseins umschließt.« (ebenda, S. 45, § 11, Z. 7 f.) Dieses Umschließen ist von Hindrichs so gemeint, dass das eine vom anderen abhängt, das künstlerische Werk ist also nicht ohne die künstlerische Selbstgestaltung möglich – und umgekehrt (vgl. ebenda, S. 45, § 11). Während sich das reine Herstellen unkompliziert in Lehr- und Lernprozesse übersetzen lassen mag – die Qualität des Produktes zeigt an, was noch zu lernen ist –, verhält es sich mit der künstlerischen Arbeit somit deutlich komplizierter.

Man könnte an dieser Stelle nun den leichten Weg wählen und die kunstpädagogische Praxis sich vom Begriff der künstlerischen Arbeit entfernen lassen – gestalterische und bildtheoretische Kompetenzen lassen sich ohne weiteres »anleitbar, lehrbar und prüfbar« (ebenda, S. 39, § 5, Z. 4 f.) machen. Allerdings wird man das Problem damit nicht los, sondern verschiebt es nur in Richtung der allgemeinen Bildungswissenschaft (zumindest wenn man an der Freiheit als grundsätzlicher Orientierung der schulischen Bildung festhalten möchte), zum anderen muss man es sich dann gefallen lassen, dass kunstpädagogische Inhalte nicht länger aus sich selbst heraus Relevanz entfalten können, sondern zu Teilelementen einer Kompetenzausstattung werden, die ihrer grundsätzlichen Ausrichtung nach eher an ökonomischen als an bildungstheoretischen Interessen ausgerichtet ist.

Insofern scheint diese Option nicht befriedigend zu sein, zumal die künstlerische Arbeit im Zusammenhang mit Bildung nicht nur Probleme, sondern auch Potenziale bietet. Die Verbindung von der Arbeit am Produkt mit der Arbeit an sich selbst kann zu einem entscheidenden Element des eigenen Lebensentwurfs werden und bietet sicherlich auch für außerkünstlerische Handlungsfelder Anknüpfungspunkte. Gerade die Offenheit und Selbstzweckhaftigkeit der Kunst ist doch nämlich das, was sie so vielen anderen Bereichen der kulturellen und ökonomischen Sphäre voraus hat, indem sie davon »erzählt […], wie sich der Mensch auf die Welt einzulassen vermag, wie er sie formen, wie er sie als berührbar und beweglich erfahren kann« (Rauterberg 2015), um es mit Hanno Rauterberg zu sagen, der denn der Kunst auch nach der Ablösung der klassischen modernen Werte durch eine neue Postautonomie eine integrale Rolle für die Gestaltung eines gelingenden Lebens zuspricht (vgl. ebenda, S. 147–206).

Halten wir also an der Bedeutung der künstlerischen Arbeit und der durch sie implizierten Autonomie fest und überlegen, wie das Verhältnis derselben zur schulischen Arbeit neu justiert werden könnte.

Mir scheint, dass es eine Reibung zwischen dem schulischen Prozedere und einem an der künstlerischen Arbeit orientierten kunstgemäßen Unterricht vor allem zu Beginn und zum Ende des jeweiligen Lernprozesses gibt: bei der Initiierung, die im Schulalltag oft in Form einer recht klaren Aufgabendarstellung daherkommt, und bei der Evaluation, die meist die Gestalt einer Ziffernnote annimmt. Ist eine künstlerische Arbeit erst einmal begonnen, hat das Individuum ein Ziel vor Augen, arbeitet gestalterisch an einem Projekt oder ist in die Betrachtung und Analyse eines Werkes vertieft, dürften sich ihm weniger Fragen nach der Autonomie stellen. Das eigentliche Problem sind doch Aufgabenstellungen, die als fremdbestimmt und irrelevant empfunden werden, und die Noten, wenn sie nicht nachvollziehbar und unverdient scheinen oder Konkurrenzdenken fördern. Im Schulalltag sind eben diese Aspekte aber so präsent, dass sie das Interesse an künstlerischen Prozessen grundlegend und nachhaltig abschaffen können. Wie wäre also eine schulische Arbeit denkbar, die den Spagat zwischen Freiheit und Verbindlichkeit meistern könnte?

Eine Antwort könnte in einer Diätetik des Geltungsanspruchs beider Sphären liegen. Man müsste dann anerkennen, dass der Beschäftigung mit Kunst in der Schule tatsächlich das Moment der freien Hinwendung, der spontanen und autonomen Aktivität, das künstlerischem Tun sonst mehrheitlich eigen ist, fehlt. Gleichzeitig wäre anzuerkennen, dass Kunstunterricht nicht ohne eine gewisse Offenheit auskommt, die darauf verzichtet, jeden Parameter von Lehr- und Lernprozessen messbar, evaluierbar und anpassbar zu machen. Damit wäre ein Freiheitsbegriff für pädagogische Zusammenhänge ins Spiel gebracht, den Odo Marquart in einem »Apologie des Zufälligen« betitelten Vortrag zusammengefasst hat. Dieser wendet sich – freilich bezogen auf das Freiheitsproblem selbst, unabhängig von Kunst und Pädagogik, – gegen zwei übliche Freiheitsbegriffe: Die Vorstellung einer absoluten Freiheit, der gänzlichen Absenz jeglicher Determinierung, und deren Gegenteil, die Vorstellung von völliger Determinierung. Beide Begriffe sind, so Marquard, überzogen. Freiheit wird vielmehr nur durch einen Pluralismus der Determinierungen möglich. Mit dem Wort Gewaltenteilung umschreibt er, wie im Leben des Menschen unterschiedliche Determinierungen, also Bedingtheiten und Abhängigkeiten, miteinander kollidieren und sich so in ihrem Absolutheitsanspruch gegenseitig relativieren. Dadurch erst entstehen für den Menschen jene Spielräume, in denen er eine Wahl hat, die er frei treffen kann – eine freie Wahl, aber keine absolute Wahl. (Marquard 1986) Indem hier das philosophische Denken dem Usuellen sein Recht einräumt, wird wohl etwas begrifflich legitimiert, was in der täglichen Praxis bereits ohnehin am Werk sein mag. Dennoch kann diese Überlegung auch für wissenschaftliche Zwecke nutzbar werden, denn von hier aus ergeben sich vielleicht neue Perspektiven für das Nachdenken über guten Kunstunterricht. Es zeigt sich unter anderem, wie wichtig das projektorientierte Arbeiten sein dürfte, ist hier doch die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden verhältnismäßig hoch; den Anspruch der Vergleichbarkeit könnte man zugunsten selbstgewählter Aufgabenstellungen aufgeben, um dem Ideal des künstlerischen Arbeitens möglichst nahezukommen. Gleichzeitig könnte die Erkenntnis, dass auch die Autonomie der Kunst selbst nur ein Ideal ist, dem sie lediglich in den seltensten Fällen ganz gerecht geworden sein dürfte, dazu anregen, eben jenes Verhältnis von Autonomie und Abhängigkeit im Kunstunterricht zu thematisieren. Hier leuchtet eine Art indirekter Instruktion auf, die nicht verleugnet, dass zwischen den Privatpersonen und der Rolle, die sie in der Schule einnehmen, ein uneinholbarer Abstand besteht, diesen jedoch künstlerisch nutzbar machen könnte, indem Provokation und Widerspruch im Schulkontext auf ihre ästhetischen Gehalte hin untersucht werden. Die Kunst hat es seit jeher verstanden, auf ihre eigenen Bedingtheiten mit einem subtilen Spiel zu reagieren, ja ihre Institutionen gegen sich selbst zu kehren, ohne sie abzuschaffen – sie ist (immer auch) Arbeit an ihrem eigenen Begriff. Dieses Potenzial müsste die Kunstpädagogik abschöpfen können, wenn es ihr gelänge, dem schulmeisterlichen Pochen auf Zucht und Ordnung immer wieder zu entschlüpfen und so die Schule umzugestalten, ohne sie und damit sich selbst obsolet zu machen.

Somit möchte ich das Zitat vom Anfang von dem drohenden, faustschüttelnden Impetus wegdeuten, der ihm zunächst anzuhaften scheint, indem ich die Betonung auf das Individuum lege, als welches wir letztlich alle, die täglich mit der Schule zu tun haben, einsetzen können: »Schulen, ihr sollt mich noch kennenlernen« – vertrauend auf die Spielräume jeder beteiligten Person hoffe ich, dass das »freie, leidenschaftliche, ungeordnete Denken« schon seinen Weg in die Köpfe finden wird, solange wir, die wir in der Schule arbeiten, sie beweglich

halten, ihre Mauern gleichsam aus groben Sandsteinen locker zusammenfügen, anstatt sie in Beton zu gießen.

1 Peter Handke steht wegen seiner Äußerungen und seiner Haltung zu Serbiens Rolle im Jugoslawienkrieg von 2006 seit Jahren in der Kritik. Auf diese Debatte kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Ich halte es jedoch für legitim, ihn an dieser Stelle zu zitieren, da das Buch, welchem das Zitat entstammt, von zeitgeschichtlichen Kommentaren frei und darüber hinaus über zehn Jahre vor den betreffenden Ereignissen erschienen ist. Zur Debatte vgl. u. a.: https://www.zeit.de/kultur/literatur/2019-10/peter-handke-literatur-nobelpreis-debatte-moral/seite-2.

2 Siehe z. B.: https://taz.de/Kommentar-Meese-Urteil/!5061215/.

3 Siehe z. B.: https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/demokratiebildung.html.

4 An dieser Stelle sei bemerkt: Die nachfolgenden Ausführungen verstehen sich als Anstoß zum Weiterdenken und -diskutieren. Manche Äußerung mag polemisch wirken, solche Zuspitzungen sollen aber dazu dienen, eine bestimmte Perspektive schärfer zu umreißen. Dass dies nicht die einzig mögliche Perspektive ist, sowie die Notwendigkeit, all dies auch unter dem Hinblick der sozialen Gerechtigkeit zu bewerten, soll damit nicht infrage gestellt werden.

5 Z. B.: https://georgpeez.de/kunstunterricht-heute-und-morgen-auch-3/.

Quellen

Handke, Peter (1982): Die Geschichte des Bleistifts. Berlin.

Hindrichs, Gunnar (2014): Die Autonomie des Klangs. Berlin.

Marquard, Odo (1986): Die Apologie des Zufälligen. Stuttgart.

Rauterberg, Hanno (2015): Die Kunst und das gute Leben. Berlin.

https://georgpeez.de/kunstunterricht-heute-und-morgen-auch-3/

https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/demokratiebildung.html

https://taz.de/Kommentar-Meese-Urteil/!5061215/

https://www.zeit.de/kultur/literatur/2019-10/peter-handke-literatur-nobelpreis-debatte-moral/seite-2

Ziele und Methoden. Wie guter Kunstunterricht gelingen kann

Carolin Désirée Weinmann

»Das Kind wünscht sich Farbe, [F]antasie, Bewegung, Leben; es werden ihm Kopien vorgesetzt, gefühllos und tot. Es fragt nach Brot, es werden ihm Steine gegeben.«

E. Cooke 1885/86, zitiert nach Richter 2003, S. 195

E. Cooke bezieht sich mit dieser Aussage auf den Zeichenunterricht im 19. Jahrhundert. Die Feststellung, dass es im Kunstunterricht, um das Leben gehen muss, um den Menschen, um das, was uns ernährt, ist aber auch im 21. Jahrhundert von Aktualität. Wenn in die Prämisse eingewilligt wird, dass Kunst uns ernährt, dann fragt man nicht mehr nach dem wozu, sondern nach dem wie.[1] Als angehende Kunstlehrerin stellt sich deshalb für die eigene Auseinandersetzung nicht die Frage, welche Argumente gefunden werden können, um die Existenz eines Kunstunterrichtes zu rechtfertigen, sondern vielmehr und darüber hinausgehend, wie dieser Unterricht konkret gestaltet werden muss, damit er das Leben fördert und ernährt. Was kann Kunstunterricht leisten und wie sollte er aussehen? Um diese Frage zu beantworten, scheint es sinnvoll zu ermitteln, welches Ziel Kunstunterricht verfolgt bzw. verfolgt hat. Denn die gegenwärtige Situation lässt sich nur sinnvoll reflektieren, wenn die Geschichte bedacht wird.

Mit den Buchveröffentlichungen von Benvenuto Cellini[2] 1560 und 1565 von Allessandro Allori[3] kann der Beginn der Pädagogikgeschichte des Zeichnens gesetzt werden (vgl. Schulz 2021, Vorlesung 1.I.3, S. 43). Die Ähnlichkeit des Zeichenlernprozesses mit dem Schreibprozess wurde schon in der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts von Leon Battista Alberti

herausgestellt, verbunden mit der Forderung, dass die Methode der Elementarisierung auch im Zeichenunterricht einzusetzen sei. Wie die Schüler:innen beim Schreibenlernen zunächst einzelne Buchstaben üben und diese erst später zu Silben und dann zu ganzen Wörtern zusammensetzen, so solle auch der Zeichenunterricht einzelne Elemente wie beispielsweise Auge, Nase oder Mund üben, bevor sich an komplexere Aufgaben gewagt werde (vgl. Bund Deutscher Kunsterzieher 1977, S. 17). Dass auch im Kunstunterricht der Lernprozess strukturiert werden muss, d. h. Aufgaben gestellt werden sollten, die vom Einfachen zum Schwierigen fortschreiten, kann von diesem Punkt der Geschichte gelernt werden.

Im 17./18. Jahrhundert fand der Zeichenunterricht vor allem im Rahmen der Prinzenerziehung statt. Hier beginnt, was die Geschichte des Zeichenunterrichts lang begleiten wird: Zur Methode der Elementarisierung gesellt sich das Abzeichnen von komplexen Vorlageblättern, welche eigens vom Zeichenlehrer für diesen Zweck angefertigt wurden. Die Aufforderung, alles zu zeichnen, was zu sehen ist, verband sich mit der Vorstellung, dass eine gelungene Zeichnung sei, welche eine exakte und saubere Kopie der Vorlage ist. Die Problematik dieser Herangehensweise wird deutlich, wenn mensch sich vergegenwärtigt, dass das, was wir sehen, nicht unbedingt das ist, was da ist. Die Vorstellungen, die wir von der Welt haben, prägen wesentlich, wie wir sie wahrnehmen, und häufig zeichnen wir so, wie wir denken, dass ein bestimmtes Ding aussieht, nicht wie es tatsächlich ist (vgl. Schulz 2021, 1.II.4, S. 10). Diese Erkenntnis gibt einen weiteren wichtigen Impuls für den Kunstunterricht, nämlich die Notwendigkeit der Thematisierung von Vorstellungsbildern. Was sehen wir? Was ist Wirklichkeit? Ist das, was wir sehen, wirklich? Klinker/Niehoff (o. D., S. 1) sehen unter anderem im Entwerfen, Gestalten, Untersuchen und Deuten von Bildern einen wesentlichen Beitrag des Kunstunterrichts zur individuellen Persönlichkeitsbildung der Schüler:innen.

In der weiteren Entwicklung des Zeichenunterrichts weist Comenius dem Zeichnen in seinem Bildungsplan eine erhebliche Rolle zu, beispielsweise indem er es als Voraussetzung für das Erlernen der Schrift sieht (vgl. Wunderlich 1892, S. 3). Dabei verlange die Ausbildung in der Kunst die richtige Verwendung der Werkzeuge, einer »klugen Anleitung und [...] häufige[r] Übung« (Comenius 1954, S. 141 f.). Es gehe Comenius dabei aber weniger um den künstlerischen Ausdruck, als vielmehr um »das praktische Tun und seine bildende Wirkung: ›Durch unser Gestalten erhalten wir selbst Gestalt‹« (Legler 2011, S. 53). Zeichenunterricht bei Comenius ist also eher Mittel zum Zweck: die Feinmotorik, die Aufmerksamkeit, aber auch eine differenziertere Wahrnehmung sowie ein lebendiges Vorstellungsvermögen werden geschult. Dies und nicht eine angestrebte künstlerische Professionalität sind seine leitende pädagogische Zielsetzung, welche die Existenz des Zeichenunterrichts rechtfertigen (vgl. Legler 2011, S. 53 f.). Für die Gestaltung des Kunstunterrichts im 21. Jahrhundert lässt sich folgender Gedanke mitnehmen: Der Mensch ist ganzheitliches Wesen, dabei bietet das Fach Kunst einen Ort, in welchem Schüler:innen praktische Erfahrungen sammeln und somit einen umfassenderen Zugang zu sich selbst erhalten können.

In den Franckeschen Stiftungen, welche 1695 gegründet wurden, wurde das Zeichnen v. a. unter gewerblichen Aspekten und nicht mit dem Ziel einer Persönlichkeitsentfaltung gefördert (vgl. Schulz 2021, 1.III.7, S. 11). Erwähnenswert für diesen Zusammenhang sind sie trotzdem und zwar aus zweierlei Gründen: Erstens wurde mit der Anlegung einer Naturalienkammer durch August Hermann Francke 1698 das Prinzip der Anschauung im Zeichenunterricht ergänzt. Das bedeutet,

dass neben Vorlageblättern den Lernenden jetzt auch echte Anschauungsobjekte zur Verfügung standen. Kunstunterricht muss sich notwendigerweise mit dem Leben auseinandersetzen und nicht nur »Steine« servieren, denn dadurch werden die Schüler:innen dazu befähigt, die Gestaltung ihres eigenen Lebens selbst in die Hand zu nehmen (vgl. Klinker/Niehoff o. D., S. 1). Zweitens begann hier die Tradition der Ausstellung von Schüler:innenarbeiten, welche heute einen ganz wesentlichen Aspekt in der Würdigung des Arbeitsprozesses darstellt.

Mit Jean Jacques Rousseau kommt im 18. Jahrhundert der Gedanke auf, dass das Kind als Kind betrachtet werden sollte, um es darauf vorzubereiten, seine Pflichten in der Gesellschaft übernehmen zu können. Dabei würdigt er auch die pädagogische Bedeutung der Kunst – nicht um ihrer selbst willen, vielmehr als Teil einer allgemeinen Menschenbildung. Mehr als um die erworbene Fertigkeit gehe es um die Schärfung der Sinne und eine gute körperliche Gewöhnung, die als Resultat der Übung erfolge. Das »richtige Sehen« lasse sich dabei – in Abgrenzung zur Tradition der Imitatio – nicht durch das Abzeichnen von Vorlagen erlernen, sondern nur, indem die Natur selbst zum Vorbild genommen wird (vgl. Wunderlich 1892, S. 13). Der erwachsene Mensch, der verantwortungsbewusst und aktiv lebt, muss gestaltend handeln. Dieses Handeln setzt jedoch eine gestalterische Kompetenz voraus, die erlernt werden muss. Genau darin sieht Regel (2002, S. 8) die Aufgabe des Kunstunterrichts, das Gestalten in Bezug auf die bildenden Künste zu lehren, darüber hinaus aber »exemplarisch die Grundlagen jeglicher Gestaltung zu vermitteln und transdisziplinäres gestalterisches Denken und Handeln« zu fördern und zu entwickeln. Damit leiste der Kunstunterricht einen Beitrag zur Gesellschaft und zur Entwicklung einer gebildeten Persönlichkeit (vgl. Regel 2002, S. 8).

Johann Bernhard Basedow hält in seinem »Elementarwerk« von 1774 Themen fest, die für die Bildung unerlässlich seien. »Zeichnen und etwas Malen sollte jede wohlerzogene Jugend lernen.« (Basedow, zitiert nach Wunderlich 1892, S. 15 f.). Die Lehrkraft solle den Lernenden zunächst Kupferstiche und Gemälde als Vorbilder zeigen, bevor sie diese mit der Natur vergleichen. Interessanterweise schlägt er vor, dass nicht nur gelungene Zeichnungen mit der Natur verglichen werden sollten, sondern auch jene, die ein schlechtes Abbild der Natur darstellen. Ziel der Rezeption sei es, den Lernenden Freude am Gegenstand zu vermitteln. Erst danach sollen durch Übung die eigenen Fertigkeiten gestärkt werden (vgl. Wunderlich 1892, 15 f.). Die Thematisierung, was ein gutes Kunstwerk von einem schlechten unterscheidet, stellt einen wesentlichen Aspekt in der Ausbildung der künstlerischen Kompetenz dar. Hat die gewählte Form die beabsichtigten sinnlich-psychischen oder funktionellen Wirkungspotenzen oder bleibt es bei einer einstudierten, leblosen Form? Die gestalterische und gegebenenfalls künstlerische Qualität eines Werkes zeigt sich vor allem darin, ob durch die Beschäftigung mit dem Werk die beabsichtigten physiologischen Vorgänge ausgelöst werden, d. h. ob es zur Erfahrung (Denken, Fühlen) einlädt. Dabei muss das Gestaltete eine echte Auseinandersetzung sein (d. h. ein Problem lösen), welche sowohl vom Produzierenden als auch vom Rezipierenden eine Anstrengung und ein hohes Maß an Kreativität fordert (vgl. Regel 2002, S. 6). Der Vergleich einer echten Auseinandersetzung mit einer, die nur an der Oberfläche verharrt, um beispielsweise das kommerzielle Bedürfnis zu befriedigen, kann ein wichtiger Aspekt des Kunstunterrichts sein.

Beginnend mit Pestalozzis »ABC der Anschauung« kam es im 19. Jahrhundert zur Geometrisierung des Kunstunterrichts. Ziel seines Unterrichts war es, ausgehend von der kleinsten

Ursprungsform (Elementarprinzip) die eigene Mitwelt zu systematisieren. Durch Einführungen von Normalfiguren[4] wurde die Form linear bestimmt. Dass dies keine lebendige Auseinandersetzung mit der ursprünglichen Bildsprache darstellt und somit dem kunstgemäßen Anspruch diametral gegenübersteht, wird noch deutlicher, wenn die Rezeption Pestalozzis in den Blick genommen wird (vgl. Trümper 1953, S. 99). Zum Beispiel veröffentlichte der Pestalozzischüler Johannes Ramsauer eine »Zeichenlehre«, welche die Übung enthält, Linien unter einer bestimmten Neigung zu ziehen (vgl. Bund Deutscher Kunsterzieher 1977, S. 23 f.). Dabei stehen aber nicht die künstlerischen, sondern die mathematischen Ziele im Zentrum des Unterrichts (vgl. Kolb 1930, S. 25).

Diese Entwicklung führte zum sogenannten »Diktatzeichnen«, mit welchem der Kunstunterricht seinen Tiefpunkt erreicht hatte (vgl. Schulz 2021, 2.II.6, S. 5). Denn eine Schablonenarbeit kann keine Auseinandersetzung mit dem wirklichen Leben sein. Andererseits muss betont werden, dass die Existenzialisierung, d. h. die Forderung, dass Kunstunterricht sich andauernd mit den drängenden und herausfordernden Fragen des Menschseins auseinandersetzen muss, auch zur Überforderung des Lernsettings führen kann.

Damit dies nicht geschieht, muss die Lehrkraft den Gestaltungsprozess der Lernenden notwendigerweise systematisieren. Dass sich damit auch ein Wunsch nach Einheitlichkeit des Lernprozesses verbindet, kann der Zeichenmethode von Peter Schmid oder auch der Methode der Gebrüder Dupuis im 19. Jahrhundert entnommen werden. Beide Ansätze versuchen den Zeichenprozess in Einzelschritte zu zerlegen und die dahinterliegenden geometrischen Grundformen zu finden. Dass diese Schritte allerdings schwierig nachzuvollziehen sind und schon einiges an gestalterischer Kompetenz abverlangen, um nicht eindimensional zu bleiben, muss v. a. deshalb betont werden, da der Titel eine Erfolgsquote suggeriert[5] (vgl. Schulz 2021, 2.I.4/5, S. 20–30). Die Annahme, dass man durch das Absolvieren einer bestimmten Schrittfolge zu einem guten Ergebnis kommt, hält sich hartnäckig, was man beispielsweise an Publikationen von Zeichenbüchern nachvollziehen kann. Problematisch daran ist außerdem, dass vermittelt wird, dass die verschiedenen erlernten Elemente im Sinne des Baukastenprinzips zu einem Bild zusammengesetzt werden können. Damit geht es aber nicht um eine eigene Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, vielmehr wird einem Schema gefolgt mit dem Ziel, ein besonders gelungenes, d. h. wiedererkennungstreues Bild zu produzieren. Dass dies nicht kunstgemäß ist, sondern häufig im Klischee stecken bleibt und deshalb als Methode für den heutigen Unterricht äußerst fragwürdig bleibt, sollte deutlich geworden sein. Um die Schüler:innen andererseits nicht mit der Komplexität des Gestaltungsprozesses zu überfordern, könnte die Lehrkraft sie bei der Rezeption künstlerischer Werke an den Anspruch des künstlerischen Arbeitens heranführen. Ihr eigenes Arbeiten sollte hingegen als »quasi-künstlerisches« verstanden werden (vgl. Regel 2002, S. 11), welches das handwerkliche Üben von Grundformen genauso enthält wie die Reflexion, dass dieses Üben eine Suche ist und nicht die Kunst selbst. Kunst lässt sich nicht nach einem Schema produzieren, sondern muss, um Wirkungspotenz zu haben, eine Auseinandersetzung des Subjektes mit der eigenen Beziehung zur Welt sein (vgl. Regel 2002, S. 5). Damit die Gestaltung der Form gelingen kann, ist es sinnvoll, zeichnerische Übungen in den Unterricht zu integrieren. Die Entwicklung einer künstlerischen Kompetenz fordert aber auch zugleich eine Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt, d. h. die Thematisierung der Lebenswelt der Schüler:innen ist unerlässlich.

Farbe, Fantasie und Bewegung können aber auch durch das Einbinden von Übungen, welche dem kunsttherapeutischen Arbeiten entlehnt sind,

hervorgerufen, gefördert und realisiert werden. Therapeutisches Arbeiten wirkt unter anderem dadurch, dass es das Potenzial des Einzelnen wahrnimmt und daran anknüpft (vgl. Grawe, zitiert nach Seumel 2021a, Vorlesung 1, S. 23). Therapeutisches Arbeiten im Unterricht setzt ein Therapieverständnis voraus, welches um die prophylaktische Funktion der Therapie weiß. Nicht die Störung des einzelnen Menschen wird ins Zentrum gerückt, sondern die Welt selbst wird als defekt betrachtet. Es geht darum, die Einzelne/den Einzelnen in ihrem Leben zu bestärken und so zu ermöglichen, in dieser Welt zurechtzukommen (vgl. Schulze, zitiert nach Seumel 2021a, Vorlesung 1, S. 18).

Dieser Impuls kann für den Kunstunterricht genau dann fruchtbar werden, wenn die Lehrkraft in der Spannung steht, einerseits die Schüler:innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, aber andererseits dies im festgesetzten Rahmen der schulischen Strukturen ermöglichen soll. Indem Kunstpädagog:innen an der Schule den Blick weiten und Impulse des kunsttherapeutischen Arbeitens in den Unterricht integrieren, schaffen sie ein weiteres Angebot für die Schüler:innen, sich mit ihrer eigenen Persönlichkeit auseinanderzusetzen. Wenn in der siebten Klasse beispielsweise Cindy Shermanns inszenierte Fotografien diskutiert werden sollen (vgl. Staatsministerium für Kultus 2019, S. 14), kann es sinnvoll sein, kunsttherapeutische Methoden in den Kunstunterricht zu integrieren, bevor die Schüler:innen mit einer komplexen Aufgabe konfrontiert werden, selbst eine solche Inszenierung zu erstellen. Ein Selbstporträt aus dem Gedächtnis zu zeichnen, kann beispielweise zeigen, welche Merkmale man selbst für so relevant hält, dass man sie zu Papier bringt. Vergleicht man dieses mit einem von einer anderen Person gezeichneten Porträt, können Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektiert werden. Alternativ können die Schüler:innen aufgefordert werden, sich in einem Spiegel zu betrachten und ohne auf das Blatt zu schauen zu zeichnen, was sie sehen (vgl. Franz 2013, S. 7). Ziel solcher Methoden ist es nicht, eine möglichst wirklichkeitsgetreue Darstellung zu erlangen, vielmehr geht es um eine Auseinandersetzung mit sich selbst, dem eigenen Ich. Solche gestalterischen Methoden können genutzt werden, um die Selbstwahrnehmung zu aktivieren, aber auch zu reflektieren, welches »Bild« mensch von sich selber hat, um schlussendlich das Selbstbild positiv zu stärken (vgl. Seumel 2021b). Auch wenn bei diesen Arbeiten das handwerkliche Element nicht im Fokus steht, können solche Übungen zu besseren Ergebnissen führen, da eine echte Auseinandersetzung gefördert wird.

Durch die Auseinandersetzung mit der Geschichte, aber auch in Auseinandersetzung mit dem Feld der Kunsttherapie kann ich wesentliche Impulse für meine eigene Arbeit als zukünftige Kunstlehrerin mitnehmen. Der wichtigste bleibt: Kunstunterricht soll das Leben fördern. Dem Kind, welches sich Brot wünscht, sollte der Kunstlehrende Brot geben. Wenn dagegen das Fach Kunst nichts mit dem Leben zu tun hat, dann wird es seinem Bildungsauftrag nicht gerecht und seine Existenzberechtigung entfällt (vgl. Regel 2002, S. 11).

1 Wenn in diese Prämisse eingewilligt wird, dann kann der Kunstunterricht nicht weiter an den Rand des Bildungsplanes gedrängt werden (vgl. Klinker 2015, S. 1).

2 »Über die Regeln, nach denen man das Zeichnen erlernen soll«

3 »Zeichenmethodus für Dilettanten«

4 Linie, Quadrat, Oval, Kreis und Winkel

5 »Plan, wie Peter Schmids Zeichenmethode in allen Schulen mit Erfolg und fast ohne Umstände einzuführen ist […]« (zitiert nach Schulz 2021, 2.I.4, S. 24)

Quellen

Bund Deutscher Kunsterzieher (Hrsg.) (1977): Kind und Kunst. Eine Ausstellung zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. Ausstellungskatalog. Bd. I. Berlin.

Comenius, Johann Amos (1954): Große Didaktik. Düsseldorf/München.

Franz, Fenia (2013): Übungssammlung Selbst und Selbstreflexion, im Seminar therapeutische Aspekte der Kunstpädagogik (unveröffentlicht). online: https://moodle2.uni-leipzig.de/course/view.php?id=863.

Klinkner, Martin (2015): Gegen die Kürzung und den Abbau des Faches Kunst an Schulen. online: https://bdk-online.info/wp-content/uploads/sites/2/2015/08/Presseerkl%C3%A4rung-gV-BDK-2015_edit_august2015.pdf.

Klinker, Martin/Niehoff, Rolf (o. D.): Deshalb Kunstunterricht. online: https://bdk-online.info/sn-de/wp-content/uploads/sites/8/2020/01/Deshalb-Kunstunterricht_Klinkner_Niehoff.pdf.

Kolb, Gustav (1930): Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung. Naturgemäßer Weg im Unterricht. Erster Teil (5. bis 8. Schuljahr). 2. erw. Aufl. Stuttgart.

Legler, Wolfgang (2011): Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Oberhausen.

Regel, Günther (2002): Die Kunst als Kunst zur Geltung bringen. In: Schulz, Frank (Hrsg.): Kunstgemäßer Unterricht in der Schule von heute und morgen. Diskussionsmaterial 1. Leipzig, S. 5–12.

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

Seumel, Ines (2021a): Vorlesungsreihe Therapeutische Aspekte der Kunstpädagogik. Universität Leipzig, Institut für Kunstpädagogik. Sommersemester 2021 (unveröffentlicht).

Seumel, Ines (2021b): Aspekt Selbstwahrnehmung und Reflexion. Kreativitiätsaspekt und therapeutische Zugriffe. Sommersemester 2021 (unveröffentlicht). online: https://moodle2.uni-leipzig.de/course/view.php?id=863.

Staatsministerium für Kultus (Freistaat Sachsen) (2019): Lehrplan Gymnasium. Kunst. Dresden. online: http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/2349_lp_gy_kunst_2019.pdf.

Schulz, Frank (2021): Vorlesungsreihe Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. Universität Leipzig, Institut für Kunstpädagogik. Sommersemester 2021 (unveröffentlicht).

Trümper, Herbert (Hrsg.) (1953): Handbuch der Kunst- und Werkerziehung. Bd. 1. Allgemeine Grundlagen der Kunstpädagogik. Berlin.

Wunderlich, Theodor (1892): Illustrierter Grundriss der geschichtlichen Entwicklung des Unterrichts im Freien Zeichnen. Stuttgart/Leipzig.

Nutzen oder Fürchten? Das Politische im Kunstunterricht

Schaza Youssef

Als ich Anfang des Jahres mein fachdidaktisches Kunstpraktikum an einer Leipziger Oberschule absolvierte, kam es zu einigen denkwürdigen Erfahrungen, von denen mir eine ganz besonders in Erinnerung blieb. Die Schule erfreute sich einer sehr diversen Schülerschaft, so hatten zum Beispiel viele der Schüler:innen einen Migrationshintergrund. Eines Tages erfuhr ich von meiner Mentorin, dass es in der neunten Klasse einen Vorfall gegeben hatte: Im Kunstraum hingen einige Bilder, die die fünfte Klasse kürzlich gemalt hatte. Das Bild einer (kurdischen) Schülerin zeigte nebeneinander verschiedene Flaggen, unter anderem die kurdische sowie LGBTQ-Flagge. Zwei ebenfalls kurdische Neuntklässler beschmierten und verunstalteten in der Pause das Bild. Als sie von der Kunstlehrerin darauf angesprochen wurden, begründeten die beiden ihr Verhalten damit, dass erstens ein Mädchen nicht das Recht habe, die kurdische Flagge überhaupt zu malen, und zweitens sie nicht wollten, dass »ihre« Flagge neben der (von ihnen als minderwertig angesehenen) »Regenbogenflagge« zu sehen sei. Verständlicherweise führte dieser Vorfall zu einigen Diskussionen, bis die Fachlehrerin die beiden Jugendlichen schließlich dazu zwang, sich bei der Schülerin zu entschuldigen. Das Thema selbst war jedoch nicht vom Tisch.

Bis heute denke ich oft über diesen Vorfall nach und darüber, wie ich mich wohl verhalten hätte. Meiner Meinung nach ist dies gar nicht so einfach zu beantworten. Der Vorfall verweist auf ein Thema, das essenziell für den Kunstunterricht ist, mir jedoch bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht im ganzen Ausmaß gewärtig war: die Frage nach dem

Politischen im Kunstunterricht. Wie gehe ich als Lehrkraft damit um, dass Kunstwerke aber auch Schüler:innenarbeiten stets einen ethischen und politischen Gehalt haben – ob mir dieser nun gefällt oder auch nicht. Wie reagiert man darauf, dass Bilder – wie in diesem Fall – mitunter zu politischen Kampfplätzen werden? Gibt es so etwas wie einen idealen Umgang mit solchen Szenen? Oder ist das Politische immer problematisch? Sollte man also alles Politische außen vor lassen und sich im Sinn einer musischen Erziehung lediglich den Gefühlen, der Behaglichkeit und dem ästhetischen Erlebnis der Kunst hingeben? Sollte man sich nur noch vermeintlich unverfänglichen Sujets widmen, um jegliches Risiko eines Statements zu umgehen? Absolut nicht! Das wäre nicht nur welt-, sondern auch kunstfremd! Denn das Politische ist der Kunst immanent und somit auch unbedingt Teil des Kunstunterrichts.

Dem Gegenstand immanent

Unmöglich ist es, im Detail auf die Verbindung zwischen bildkünstlerischem Ausdruck und Politik einzugehen. Daher muss im Folgenden ein kleiner Abriss genügen. Bilder und Kunstwerke fallen nicht vom Himmel, sondern sind in einem bestimmten Kontext entstanden, von dem sie zeugen. Das heißt: »Eine Deutung der Bilder ergibt sich stets aus den Kontexten, in die sie eingebunden sind.« (Bering 2017, S. 91) Dieser Kontext schließt auch etwaige politische Begebenheiten zu der Entstehungszeit ein, aber auch (und vor allem) ethische und politische Ansichten des Künstlers oder der Künstlerin, die sie uns über ihre Arbeiten mitteilen. Kunstwerke sind Medien der Kommunikation, mitunter auch durch die Zeiten hindurch. Und so hat es auch etwas mit der Ausprägung von Geschichtsbewusstsein zu tun, die Kunst in ihrem Kontext und mit ihrem Inhalt zu betrachten und nicht nur die leere (wenn auch oft sehr ansehnliche) Form.

Selbstverständlich teilen manche Werke dies auf subtilere Art mit und andere wollen explizit eine bestimmte Meinung vertreten, eine Frage stellen oder Missstände anprangern. Beispiele für Letztere finden sich zuhauf, sowohl in der Geschichte (wie die Surrealisten mit ihren politischen Programmen oder Joseph Beuys mit seinem Konzept der Sozialen Plastik), aber auch in der Gegenwart, wie bei Shirin Neshat oder Kara Walker. Nicht nur, aber auch seit der Wiederkehr der figurativen Malerei in den 1970er Jahren nimmt das Politische wieder einen hohen Stellenwert in der zeitgenössischen Kunst ein (vgl. Taylor 1995, S. 43–46).

Es ist also offensichtlich: Kunst und Politik sind untrennbar miteinander verbunden – so weit, so gut. Dies ist jedoch mindestens ein zweischneidiges Schwert. Denn dadurch birgt die Kunst – und daher auch der Kunstunterricht – auch die Gefahr, zum Werkzeug der Manipulation und Indoktrination zu werden. Wie eng Kunst und Politik verbunden sind, zeigt sich am stärksten an den Negativbeispielen. Schon früh wurde erkannt, dass eine künstlerische Verpackung sich besonders eignet, um diffamierende und glorifizierende Propaganda an die Massen zu bringen (vgl. Pfafferodt 2017, S. 408–411). So machten sich viele totalitäre Systeme wie der Nationalsozialismus oder die DDR auch den Kunstunterricht zu eigen. Dabei war ganz klar, dass der Kunstunterricht, wie die anderen Fächer auch, der Verbreitung der Ideologie und der Stabilisierung des Systems dienen sollte. So heißt es in einem Amtsblatt von 1935: »Kunstunterricht […] habe […] sich der Gestaltung germanisch-deutschen Wesens einzuordnen, sowohl in wertender Rückschau wie in vorschauendem Aufbauwillen.« (nach Zuber 2017, S. 302) Aufgabe aller Fächer war die rassistische Gesinnungsbildung. So diente auch das Fach der »Kunstbetrachtung« lediglich der Unterscheidung »guter« und »schlechter« (das heißt systemtragender und diffamierter) Bilder in Form und Inhalt (ebenda, S. 302–303).

Und auch später in der DDR war der Kunstunterricht, insbesondere in seinen Themenvorgaben, ideologisch durchdrungen und instrumentalisiert. So heißt es etwa in einer didaktischen Handreichung zum Thema Plakat und Wandzeitung von 1970: »Plakat und Wandzeitung sind visuelle Kommunikationsmittel und dienen in unserer Gesellschaft der sozialistischen Bewußtseinsbildung. Sie vermitteln dem Betrachter Informationen, suchen in ihm Überzeugungen zu wecken und zu festigen, sollen ihn für eine dem Sozialismus gemäße individuelle und kollektive Lebensweise gewinnen und ihn zu einer parteilichen Auseinandersetzung mit dem Imperialismus und zu dessen Verurteilung führen.« (Biegholdt et al. 1970, S. 9) Die Kunst eignet sich also scheinbar ganz besonders zur Einflussnahme. Vor diesem Hintergrund verlangt die kunstpädagogische Strömung der Visuellen Kommunikation eine Emanzipation von der »klassischen« Kunst, da diese systemstabilisierend wirke (vgl. Niehoff 2017, S. 480). Stattdessen solle es etwa darum gehen, Manipulationstaktiken hinter alltäglichen Bildern wie der Werbung zu durchschauen und sich von diesen zu distanzieren. Natürlich ist es vor dem historischen Hintergrund (aber auch generell) löblich, eine Distanz zu den Bildern seiner Umwelt zu erlernen, um diese gegebenenfalls kritisieren zu können. Aber die Lösung kann meines Erachtens nicht sein, sich einfach seines eigenen Fachgegenstandes zu berauben. Wie sich an meinem eingangs beschriebenen Erlebnis aus der Schulpraxis zeigt, sind es ja nicht immer nur die Kunstwerke, die politisch sind, sondern mitunter auch die Arbeiten der Schüler:innen – und dies führt mitunter zu Spannungen und Konflikten. Das Politische kann nicht aus der Kunst genommen werden und die Kunst nicht aus dem Kunstunterricht.

Man darf dabei aber nicht vergessen, dass die Position der Schüler:innen sich nicht ausschließlich auf die Empfängerseite beschränken muss. Warum nicht die Schüler:innen dazu befähigen, sich dieses Werkzeuges zu bedienen und so am Diskurs teilzunehmen? Und falls nötig, sich auch künstlerisch gegen ein vorherrschendes Unrecht zur Wehr zu setzen? »Art has the power to challenge, question and critique. It can give visibility to the socially marginalized, raise ecological concerns, and attack systems of political and economic power.« (An/Cerasi 2017, S. 91) Gerade in den höheren Klassen haben die Schüler:innen oftmals bzw. idealerweise schon ein Bewusstsein für das Unrecht um sie herum, haben eine Meinung und Überzeugungen, für die sie sich einsetzen. Warum ihnen also nicht auch ein Werkzeug in die Hand geben, mit dem sie diese mitteilen können, nämlich in Form eines bildnerischen Ausdrucks?

Handlungsoptionen in der konkreten Unterrichtspraxis

Nachdem nun all das ausgeführt wurde, bleibt die zentrale Frage noch unbeantwortet: Wie kann oder soll der Kunstunterricht sich dazu verhalten? Gäbe es ein Allheilmittel, würde ich es mit Freuden hier präsentieren, doch wie so oft, kann es nur bei Thesen bleiben. Trotzdem bin ich nach ausgiebiger Überlegung zu folgenden Ansichten gelangt: Das Politische tangiert alle Bereiche des Kunstunterrichts, sowohl die Rezeption, die Produktion als auch die Reflexion.

Bei der Rezeption von Werken ist wichtig, den Kontext sichtbar zu machen und zu reflektieren. Natürlich können Bilder über ihren Entstehungskontext hinaus Bedeutung erlangen, jedoch gerade bei explizit politischen Arbeiten kann man dem Werk m. E. nur gerecht werden, indem man auf diesen Aspekt eingeht.

Des Weiteren kann es nötig sein, zu lernen, etwaige »Manipulationstaktiken« bzw. Wirkmechanismen zu durchschauen, etwa wenn es darum geht, wie Herrschaftssysteme Bilder für sich verwenden oder verwendet haben. Man kann sich

etwa fragen: Warum sehen Bilder aus dem Nationalsozialismus so aus, wie sie aussehen? Wie stellen verschiedene Kulturen etwa ihre Herrscher dar? Welche Botschaften schwingen in der Gestaltung mit, die vielleicht nicht weiter expliziert werden? Aber auch anhand nicht so drastischer Beispiele ist es interessant zu betrachten, auf welchen Annahmen und Denkmustern bestimmte Darstellungsweisen beruhen, vor allem wenn es um die Darstellung bestimmter Bevölkerungsgruppen oder Kulturen geht.

Im Zuge dessen ist es auch wichtig, in Distanz zu einem Werk treten zu können und den kritischen Blick auf das Dargestellte nicht zu verlieren. Den Schüler:innen sollte bewusst werden, dass es sich bei jedem Werk um einen Ausdruck handelt, der in einem bestimmten Kontext mit speziellen Absichten entstand.

Daher halte ich es zum Beispiel auch für notwendig klarzumachen, dass es in vielen Kunstströmungen und Künstlergruppen nicht nur um ästhetische, sondern auch um gesellschaftliche und politische Veränderungen ging (wie bei den Surrealisten), Kunst und Gesellschaft schon immer Hand in Hand gingen und man unter diesem Gesichtspunkt auch die Bilder verstehen kann. Ich denke, dass dies Schüler:innen den Zugang zu manchen Arbeiten erleichtern könnte. So mögen die Arbeiten des Surrealismus erst sinnlos wirken, aber wenn man verdeutlicht, dass es hier auch darum ging, im Anbetracht der gesellschaftlichen Missstände die Menschen dazu aufzufordern, andere Denkweisen zu erproben, kann ein leichterer Zugang gelingen.

Bei der Produktion eigener Arbeiten halte ich es für wichtig, die Kunst auch als Medium zur Meinungsäußerung zu erproben. Konkret kann das vieles heißen: einerseits die Sprache der Formen und Farben kennen, verstehen und nutzen zu lernen, andererseits aber auch ganz konkrete Kenntnisse, wie etwa die Gestaltung eines eindrucksvollen und überzeugenden Plakats.

Aber wenn Schüler:innen künstlerische Mittel nutzen sollen, um ihre Meinung zu äußern, ist dann das Beschmieren des Bildes nicht auch eine Form des politischen Diskurses? Und eben da stößt man auf das Dilemma: Wo liegen die Grenzen des politischen Ausdrucks? Kann, darf oder muss es überhaupt welche geben?

Entsprechend denke ich, dass es für die Reflexion eigener und fremder Werke (egal ob von Künstler:innen oder Schüler:innen) eine bestimmte Rahmung braucht. Vor allem braucht es dazu ein respektvolles Diskussionsklima. Rückbezogen auf das Beispiel aus meiner Unterrichtspraxis heißt das, dass Positionen und Äußerungen durchaus hinterfragt werden können, jedoch in einer wertschätzenden Art und Weise. Dass die beiden Schüler aus der neunten Klasse auf den politischen Gehalt des Bildes der Fünftklässlerin Bezug genommen haben, ist also nicht das Problem (auch wenn ich ihrer Kritik an dem Bild definitiv widersprechen würde), sondern die Art und Weise, wie dies geschehen ist. Der Diskurs über Bilder sollte einen festen Platz im Unterricht haben und nicht stattfinden, indem man klammheimlich die Bilder anderer zerstört.

Doch wie immer stellt sich auch die Frage: Muss der Diskurs auch Grenzen haben? Natürlich sind menschenrechtsverletzende Äußerungen tabu, doch auch hier gilt, was in der Schule meistens der Fall ist: Man muss je nach Einzelfall entscheiden.

Wie hätte man also mit dem Fall aus dem Praktikum umgehen können? Im Nachhinein ist es natürlich immer leicht, ein bestimmtes Verhalten zu verurteilen oder nahezulegen. Natürlich wäre ein Aufgreifen des Themas im Unterrichtssetting möglich gewesen. Aber wäre eine Verständigung auf Augenhöhe zwischen einer Fünftklässlerin und zwei Neuntklässlern überhaupt möglich gewesen? Ist die »Tat« generell als ein reflektiertes Diskursangebot zu bewerten oder

vielmehr als ein willkürlicher Ausdruck von Vorurteilen und Ressentiments? Gibt die enge Taktung des Schulalltages dies eigentlich her? Man sieht also: Meine theoretischen Ausführungen kommen in der Praxis schnell an ihre Grenzen und sind lediglich als eine Annäherung an das Thema zu verstehen. Natürlich kann und sollte man solche Vorfälle nicht unkommentiert lassen, den absolut richtigen Umgang damit wird es aber wohl im Angesicht widerstreitender pädagogisch-didaktischer Interessen nie geben. Zusammenfassen kann man jedoch, dass das Politische unbedingt Bestandteil des Kunstunterrichts ist und es Aufgabe der Lehrkraft ist, die Auseinandersetzung mit der Kunst unter politischen Gesichtspunkten aufzufangen, zu begleiten, aber auch einzufordern.

Quellen

An, Kyun/Cerasi, Jessica (2017): Who's afraid of Contemporary Art?. London.

Biegholdt, Charlotte et al. (1970): Plakat und Wandzeitung. Schriften zur Kunsterziehung. Band 24. Berlin.

Niehoff, Rolf (2017): Visuelle Kommunikation, kunstpädagogisch. In: Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf/Pauls, Karina (Hrsg.): Lexikon der Kunstpädagogik. Oberhausen, S. 480–481.

Pfafferodt, Julia (2017): Propaganda. In: Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf/Pauls, Ka rina (Hrsg.): Lexikon der Kunstpädagogik. Oberhausen, S. 408– 411.

Taylor, Brandon (1995): Kunst heute. London.

Zuber, Brigitte (2017): Kunstpädagogik im Nationalsozialismus. In: Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf/Pauls, Karina (Hrsg.): Lexikon der Kunstpädagogik. Oberhausen, S. 301–305.

Wertschätzung von Lernenden und ihren bildnerischen Arbeiten in Geschichte und Gegenwart des Kunstunterrichtes

Christine Meyer

Sowohl in der Schule, als Schülerin und Praktikantin, als auch im Studium bemerkte ich schon oft, dass es mit der Anfertigung bildnerischer Arbeiten etwas Besonderes auf sich hat – dass dabei Rückmeldungen, Meinungen und vor allem Kritik von Lehrenden und anderen Lernenden sowie Noten den Schaffenden viel mehr zu bedeuten scheinen als in anderen Fächern. Denn im Kunstunterricht scheinen sich die Kinder wie in keinem anderen Fach öffnen zu können, sodass oft private Inhalte und persönliche Gefühle bildnerisch verarbeitet werden. Diese Öffnung setzt jedoch Vertrauen in die anderen Lernenden sowie die Lehrenden voraus, damit die Freude am bildnerischen Arbeitsprozess trotz Kritik erhalten bleibt.

Dieses Vertrauen kann meines Eindrucks nach durch das Erfahren von Wertschätzung erreicht werden. Etwas »wertschätzen« bedeutet laut Duden (2022, online), etwas »hoch achten, respektieren« oder »anerkennen«. Dabei möchte ich eine eigene Charakterisierung des Begriffes »Wertschätzung« wagen: Denn diese zeichnet sich meiner Erfahrung nach aus durch Gerechtigkeit, Transparenz und Teilhabe – kurz: Demokratie. Sie kann einerseits den Arbeiten der Lernenden entgegengebracht werden, andererseits den Lernenden selbst.

Ich bin davon überzeugt, dass ein wertschätzender Umgang mit Schüler:Innenarbeiten ein besonders zentrales Element für guten Kunstuntericht ist.

Deshalb möchte ich mich im Folgenden damit auseinandersetzen, wie sich Wertschätzung im Laufe der Geschichte des Kunstunterrichts gestaltet und verändert hat und wie diese sich im Kunstunterricht der Gegenwart ausdrücken kann. Dazu wird thematisiert, was zu welcher Zeit warum wertgeschätzt wurde, wer über Wertschätzung entscheidet und wie diese im Zusammenhang mit der Notengebung ausgedrückt werden kann.

Zuerst soll ein Blick in die Geschichte des Kunstunterrichts erfolgen (vgl. Peez 2008, S. 31–70; Peez 2016b, S. 182–189). Bevor es in Deutschland seit Mitte des 19. Jahrhunderts schulischen Kunstunterricht für alle gab, war dieser dem Adel im Rahmen der Prinzenerziehung seit der Renaissance sowie dem erstarkenden Bürgertum vorbehalten. Es galt, geometrische Körper, Skulpturen oder Stiche aus Musterbüchern zu kopieren. Dabei erfuhr bis Ende des 19. Jahrhunderts ausschließlich deren naturgetreue Abbildung Anerkennung. Aus Jean Jacques Rousseaus Schilderungen von 1762 bezüglich seines Umgangs mit Kinderzeichnungen ist zu entnehmen, dass Kinder zu seiner Zeit gewissermaßen als unfertiges Übergangsstadium zum anzustrebenden Erwachsensein gesehen wurden (vgl. Rousseau nach Kemp 1979, S. 229). In seinem durchaus pädagogischen Lehransatz akzeptiert er zwar Kinderzeichnungen, würdigt diese aber nicht, sondern sieht in ihnen zu beseitigende Missverhältnisse. Respektiert werden hierbei nur naturgetreue Erwachsenenzeichnungen. Daran ist deutlich zu sehen, dass schon vor Hunderten von Jahren die Lehrenden über die Anerkennung von Schüler:innenarbeiten entschieden.

Auch zur Zeit der Industrialisierung, als Volksschulen für das Proletariat und die Schulpflicht eingeführt wurden, erfuhr ausschließlich Ähnlichkeit zur Vorlage Würdigung. Nun galt es jedoch, beispielsweise nach Adolph Stuhlmanns Methode des Netzzeichnens, im Gleichschritt Punkte, Linien und Ornamente abzuzeichnen. Anerkennung von der Lehrkraft gab es für Detailreichtum, Sauberkeit und Korrektheit. Hierbei ist deutlich zu sehen, wie sich die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse darauf auswirken, was im Kunstunterricht anerkannt wird. Denn zu dieser Zeit wurden von den Arbeiter:innen Gehorsam, Disziplin und Fleiß verlangt, jedoch kein eigenständiges kreatives Denken, da es galt, körperliche von geistiger Arbeit strikt zu trennen. Im Vergleich dazu ist auf dem heutigen Arbeitsmarkt besonders Kreativität und Eigeninitiative gefragt. Mich persönlich erinnert dieses Vorgehen stark an meine wenig geistreichen Kritzeleien auf Karopapier bei Langeweile im Matheunterricht. Aber selbst dort konnte ich über Art der gestalteten Musterung selbst entscheiden. Ein interessanter Punkt zu dieser Zeit ist außerdem, dass die Übungen häufig auf Schiefertafeln erfolgten, da Papier zu teuer war. Übungsergebnissen wurde somit keinerlei Wert zugemessen. Es erfolgte keine längerfristige Würdigung von Schüler:innenarbeiten und auch prozesshafte Fortschritte konnten meiner Vermutung nach so weniger veranschaulicht und anerkannt werden. Heute wäre dieses Vorgehen an Schulen wahrscheinlich nicht mehr möglich, da Kinder sich beim Wegwerfen angefertigter Arbeiten enttäuscht nach dem Sinn dieser Tätigkeit fragen, wie ich in einem Praktikum selbst beobachten konnte. Auch prozesshafte Zwischenstände sollten möglichst aufgehoben und wertgeschätzt werden, da die Schüler:innen auch in diese anzuerkennenden Aufwand stecken.

Ganz anders gestaltete sich die Situation ab 1900 mit der Kunsterziehungsbewegung. Seitdem Corrado Ricci den Wert der freien Kinderzeichnung entdeckt hatte, wurde innerer Ausdruck statt naturalistischer Nachahmung im Kunstunterricht respektiert. Es galten am Kind orientierte Kriterien wie Einfachheit, Originalität und Expressivität als

wünschenswert. Dies ging ebenfalls mit einem gesellschaftlichen Wandel einher, da das Deutsche Kaiserreich zu der Zeit Macht und Einfluss erreicht hatte und es nun galt, sich kulturell weiterzuentwickeln. Auf den ersten Blick würde man meinen, dass Kinder und ihre Arbeiten nun mehr Wertschätzung erfuhren. Auf den zweiten Blick waren Kinder trotzdem noch den Erwachsenen untergeordnet, wie die Orientierung im Kunstunterricht an nach Georg Kerschensteiner entwickelten Stufenmodellen zeichnerischer Entwicklung zeigt. Demnach mussten Kinder für gute Bewertungen mit ihren Arbeiten die von Erwachsenen festgesetzten altersadäquaten Stufen einhalten. Einerseits verteufelte man (zurecht) die Gleichschaltung im Kunstunterricht des 19. Jahrhunderts, jedoch ist erschreckenderweise festzustellen, dass Individualität auch hier keinerlei Rolle spielte und gewissermaßen von Gleichschaltung auf Kinderzeichnungs-Ebene zu sprechen ist. Interessanterweise schildert Georg Peez ein Aufbegehren der Lernenden gegen die Lehrenden von 1919, wobei diese sich über die ewig gestrige Methode des Kopierens von Vorlagen im Kunstunterricht beschweren (vgl. Peez 2008, S. 41). Sie fordern mehr Freiheit in der Wahl der Motive und das Zulassen individueller Fantasie. Hierbei wird deutlich, wie ausgeliefert sich Lernende dem Entscheidungsmonopol der Lehrenden sehen und dass sie nicht automatisch dieselben Dinge wertschätzen wie die Lehrkraft. Wertschätzung von Seiten der Schüler:innen sollte daher ebenfalls Bedeutung beigemessen werden.

Nach der Zeit des Dritten Reiches, in welcher im Kunstunterrricht erneut ausschließlich naturalistische Darstellung gewürdigt wurde, wandte sich die Musische Erziehung der BRD ins andere Extrem und schätzte wieder den subjektiven, emotionalen, möglichst von der Umwelt unbeeinflussten Ausdruck der Kinder. Dabei wurden jedoch jegliche Bemühungen und Weiterbildungswünsche der Lernenden, beispielsweise nach perspektivisch korrekter Darstellung, als wertlos diffamiert. Soll dies tatsächlich ein wertschätzenderer Umgang sein, wenn Kindern ihr natürlicher Drang nach Weiterentwicklung gewissermaßen verboten wird? In den 1960er Jahren wendete man sich im Zuge der Technisierung der Arbeits- und Freizeitbereiche wieder zu rationalen Formenlehren und Zeichenübungen mit Ähnlichkeit zu denen des 19. Jahrhunderts zu. Zwar bestand die gute Absicht Gunter Ottos, damit mehr Transparenz den Schüler:innen gegenüber zu erreichen, aber auch hier mündete dieser Versuch in wenig wertschätzenden, sinnlich verarmten Schulaufgaben. Von dieser Betonung des Formalen weg setzte die Visuelle Kommunikation um 1970 den Fokus hingegen wieder mehr auf den Inhalt bildnerischer Arbeiten mit dem Ziel der Befähigung der Kinder zu einem kritischen Medienkonsum. Hierbei handelt es sich nach meiner Sicht tatsächlich um ein wertschätzendes Bild von Kindern, da ihr Recht auf die Vorbereitung auf ein außerschulisches, selbstbestimmtes Leben anerkannt wird. Trotzdem schienen auch hier die Lernenden andere Inhalte wertzuschätzen als die Lehrenden. Sie fühlten sich bevormundet von der Dominanz der Theorie und Sprache und hegten den Wunsch, »naturalistisch und perspektivisch ›richtige‹ Darstellungen selber zeichnen zu können« Peez 2008, S. 61 f.). Spannend ist hier die Wendung, dass die Kinder nun Dinge schätzten, welche die Lehrenden seit Beginn der Geschichte des Kunstunterrichts bis Ende des 19. Jahrhunderts schätzten und von deren zu großer Wertschätzung sich die Lehrenden schon mehrmals versuchten zu entfernen. Positiv sehe ich außerdem die zunehmende Bedeutung des Unterrichtsgesprächs, durch welches den Kindern mehr Mitbestimmung als bisher zuteil wurde und sie so die Gelegenheit bekamen, den Informationswert ihrer Arbeiten erklären zu können. Jedoch ist nach Peez auch hierbei die Kehrseite der

Medaille zu beachten, denn während der Gespräche erfolgte auch Indoktrination durch die Lehrenden, was wiederum wenig mit Wertschätzung der Schüler:innen als Person zutun hat (vgl. Peez 2016b, S. 188). Als Reaktion auf das analytische Wesen der Visuellen Kommunikation entwickelte sich schließlich die Ästhetische Erziehung. Diese rückte wiederum erneut Subjektivierung, Emotionalität und Expressivität ins Zentrum und stellte an den Kunstunterricht kompensatorische Ansprüche. Hierbei ging es weniger um das Hinterfragen von Ideologien als vielmehr um bildnerisches Erkunden. Positiv sehe ich hier die Freiheit und Autonomie, die den Kindern wiedergegeben wurde. Jedoch führte dies dazu, dass die Lehrkräfte oft ihre Verantwortung für die Bewertung komplett an die Kinder abgaben oder Einheitsnoten verteilten. Vor allem letzteres ist wenig wertschätzend individuellen Leistungen gegenüber, da somit tatsächliche Anstrengungen nicht ihren gebührenden Respekt erhalten. Die Bewertungsmacht völlig hin zu den Schüler:innen zu verschieben, erscheint im Sinne der Ablehnung von Fremdbestimmung zumindest besser als das veraltete Entscheidungsmonopol der Lehrkräfte. Trotzdem kommt es meiner Meinung nach hierbei zu einer Überschätzung der Kinder, was wiederum zu Überforderung führen kann. Dieser historische Abriss zeigt: Die sich stetig wandelnde Wertschätzung von Schüler:innenarbeiten hing stark von den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen und größtenteils von der Lehrkraft ab. Es gab schon damals mehrere Aufschreie der Lernenden nach mehr Mitbestimmung im Kunstunterricht. Und nicht alle Neuerungen brachten ausschließlich Verbesserungen mit sich.

Dass gesellschaftliche und politische Bedingungen enormen Einfluss auf die Gestaltung des Kunstunterrichts und die Art der gelebten Wertschätzung haben, gilt auch für die Gegenwart, welche vor der Herausforderung der fortschreitenden Digitalisierung steht. Barbara Wichelhaus bezeichnet diese als »›Umbruchsituation‹ […], die in alle Lebensbereiche des Menschen verändernd eingreift, Lebenssituationen und Lebensgestaltung bestimmt und vielfach als Mißstand [!] krisenhaft erlebt und erfahren wird« (Wichelhaus 1995a, S. 16). Sie charakterisiert die Gegenwart durch Entindividualisierung, Ersetzbarkeit des Individuums, Wertverlust und Orientierungslosigkeit. Auch Hans Brög sieht unausbleiblich entstehende Defizite durch die stete Abnahme sinnlicher Qualitäten im Alltag (vgl. Brög 1995, S. 12). Nun soll der Kunstunterricht die Missstände in der Gesellschaft geradebiegen und entstandene Defizite kompensieren. Ob intentional oder nicht – Kunstunterricht kann gar nicht mehr nicht-kompensatorisch wirken, da die Kinder die gesellschaftlich verursachten Defizite unvermeidlich mit sich in den Kunstunterricht bringen und diese nicht mehr einfach auszuklammern sind. Diese Kompensation kann nach Wichelhaus durch die Einbindung kunstthera-peutischer Aspekte wie der sogenannten »regressiven Verfahren« erfolgen, welche Erfahrungen bieten, die in der frühen Kindheit hätten gemacht werden sollen, jedoch durch die Vorherrschaft digitaler Bildschirme immer weniger erfolgen (vgl. Wichelhaus 1995b, S. 35 f.). Zwar wird die virtuelle Nachahmung von Materialien stetig verbessert, jedoch ersetzt diese nicht die direkte körperliche Erfahrung mit dem tatsächlichen Material. Bei der positiven Regression werden Matschen, Sudeln, Kritzeln und Fingerpainting in den Kunstunterricht geholt, wobei durch das Ansprechen mehrerer Sinne das »ganzheitliche Erleben des Menschen [aktiviert werden soll], um so Vereinseitigungen vorzubeugen« (ebenda, S. 36). Im Rahmen des kompensatorischen Kunstunterrichts ist somit zu sehen, dass gegenwärtig weniger die Produkte, sondern vielmehr die Arbeitsprozesse zunehmende Wertschätzung erfahren. Bei

Heinz Deusers Übung »Arbeit am Tonfeld« geht es zum Beispiel unter anderem darum, die Eigenarten des Materials Ton zu erkunden, sich dialogisch auf sein Wesen einzulassen, ihn haptisch wahrzunehmen und dessen Formbarkeit zu erforschen (vgl. Brockmann 2010, online). Dabei besteht gleichermaßen das Ziel der Selbsterkundung, Vertrauensbildung und Selbstwertschätzung (vgl. Ströter-Bender/Peez 1998, S. 6). Es ist also wichtig, den Prozess wertzuschätzen, da es hierbei um das Machen vielsinnlicher Erfahrungen anstelle eines perfekten Ergebnisses geht. Der Weg ist somit das Ziel.

Jedoch sehe ich es auch wie Pierangelo Maset, der davor warnt, Kunstunterricht ausschließlich auf seine kompensatorische Wirkung zu reduzieren (vgl. Maset 1995, S. 18–20). Digitale Medien und Technologien scheinen zwar Verursacher benannter Defizite zu sein, jedoch dominieren sie gleichzeitig die visuelle Lebenswelt immer stärker. Eine Auseinandersetzung mit ihr ist nicht zu umgehen, wenn ein Überleben in der digitalisierten Gesellschaft gesichert werden soll. Deshalb bringt es nichts, diese zu verteufeln und krampfhaft aus dem Kunstunterricht auszuklammern, denn so verliert das Fach seinen Anspruch auf Lebensrelevanz (vgl. Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2019, S. VII f.). Die Wertschätzung der Lernenden erfolgt meiner Meinung nach ebenso auf der Ebene der Auswahl der zu vermittelnden Inhalte und Ausrichtung derer an der Lebenswelt der Kinder. Somit ist sicherzustellen, dass die Kinder durch den Kunstunterricht darauf vorbereitet werden, in ihrer Gesellschaft zurechtzukommen. Eine rein kompensatorische Ausrichtung des Kunstunterrichts kann ich somit nicht als wertschätzend ansehen, wenn diese es versäumt, die Kinder auf ein selbstbestimmtes Leben in einer digitalisierten Welt vorzubereiten. Denn würde eine rein kompensatorische Ausrichtung nicht einfach nur zur passiven Akzeptanz des kranken Systems führen (vgl. Krämer 2019, S. 30)? Sollte Kunstunterricht die Lernenden nicht lieber dazu befähigen, Missstände aktiv beseitigen zu können? Eine ausschließlich kompensatorische Ausrichtung würde nämlich eine Permanenz der Probleme voraussetzen und die Kinder somit zu handlungsunfähigen Opfern dieser machen. Es kann somit geschlussfolgert werden, dass kompensatorische Elemente im Kunstunterricht eine Verschiebung der Wertschätzung vom Ergebnis hin zum Arbeitsprozess bringen. Denn wichtig für die Entwicklung der Kinder sind auch die während des Prozesses gemachten Erfahrungen.

Beim Kunstunterricht handelt es sich also trotzdem nicht vorrangig um Kunsttherapie, sondern Kunstpädagogik, weshalb er immer noch in der Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft steht, der Sozialisation und Selektion zu dienen, was mithilfe der Notengebung erfolgt (vgl. Peez 2016a, S. 10). Aktuell besteht das schon in der historischen Betrachtung aufgedeckte Problem fort, dass Lernende den Lehrenden ausgeliefert scheinen. Denn es sind immer noch die Lehrenden, welche das Monopol über die Bestimmung der Aufgabenstellungen und Prüfungsregeln sowie über das Fällen der Urteile über die Arbeiten der Lernenden innehaben (vgl. ebenda, S. 14). Als zentral für einen wertschätzenden Umgang mit Noten sehe ich dabei die schon eingangs erwähnte Transparenz sowie Mitbestimmung der Lernenden im Bewertungsprozess. Inwiefern sind diese jedoch in aktuellen Bewertungsmethoden gesichert? Georg Peez teilt diese in kriterienorientierte, auf Evidenzurteilen basierende sowie reformpädagogische Bewertungsverfahren ein (vgl. Peez o. D., online).

Beim auf Gunter Otto zurückgehenden kriterienorientierten Verfahren werden anhand formaler Kategorien wie Formenreichtum und räumliche Darstellung Punkte zur Berechnung der Note vergeben. Auf den ersten Blick erscheint

dieses Verfahren wertschätzend, da es eine objektive Leistungsmessung anhand einer kriterialen Bezugsnorm sicherstellt, das Zustandekommen der Note transparent macht und die Vergleichbarkeit der Ergebnisse ermöglicht. Es werden alle Schülerarbeiten gleich behandelt. Bedeutet Gleichheit aber auch Gerechtigkeit? Auf den zweiten Blick wird klar, dass dieses Verfahren keine Anerkennung individueller Leistungsverbesserungen zulässt. Bildlich gesprochen bedeutete dies, einem Affen, Elefanten und Vogel gleichermaßen die Aufgabe zu stellen, auf einen Baum zu klettern, welche für alle gleich gewertet wird. Dass dabei trotz Objektivität jedem Individuum nicht gleichermaßen Anerkennung für seine individuelle Leistung zuteil wird, ist offensichtlich. Intensive Schülergespräche während und nach dem Arbeitsprozess wie bei Thomas Michl könnten hier Abhilfe schaffen (vgl. Michl 2016, S. 23–25).

In meinen Praktika beobachtete ich, dass viele Lehrende in der Praxis anstelle von Ottos Methode zeitsparende Evidenzurteile anwenden. Dabei erfolgt die Benotung der Schülerarbeiten auf Grundlage eines spontanen, subjektiven Eindrucks der Lehrkraft, wobei, möglicherweise aufgrund des Zeitmangels, auf eine schriftliche Erklärung verzichtet wird. Diese Methode hat in Bezug auf die Arbeiten der Lernenden den Vorteil, dass im Gegensatz zu Ottos Methode übergreifende ästhetische Gesichtspunkte wie Komposition, Ausdruck und Originalität gewürdigt werden können. Jedoch wird hierbei den Lernenden als Person mangelnde Wertschätzung entgegengebracht aufgrund fehlender Transparenz und mangelnder Nachvollziehbarkeit der Begründung der Note. Denn konkrete Kriterien der Notenbildung entstehen dabei meist erst während des Bewertungsprozesses. Hierbei scheinen Lernende aus meiner Sicht am stärksten der Willkür der Lehrkräfte ausgeliefert. Denn wie sollen sie den Bewertungskriterien entsprechen, wenn diese nicht von Beginn an explizit gemacht werden, und wie sollen sie aus ihren Fehlern lernen, wenn das Zustandekommen der Note nicht erklärt wird? Die Note soll keinem Selbstzweck dienen! Es gilt nicht »Mark for mark's sake«! In Schweden ist Transparenz meiner Meinung nach gut sichergestellt, indem konkrete Beurteilungskriterien für alle Jahrgangsstufen öffentlich im Kunstzimmer aushängen und mit Beispiellösungen erklärt sind (vgl. Billmayer 2016, S. 163). Dabei ist jedoch zu beachten, dass sich die Kinder nicht zu nah an den Beispielen orientieren und so ihre Kreativität einschränken.

Als drittes nennt Peez die reformpädagogischen Bewertungsverfahren. Bei diesen werden z. B. von den Schüler:innen zusätzlich Arbeitsprozessberichte angefertigt und Selbstbewertungsbögen ausgefüllt. Diese Verfahren zeigen sich dadurch meiner Meinung nach um ein Vielfaches wertschätzender den Lernenden und ihren Arbeiten gegenüber, da diese durch ihre Berichte selbst Einfluss auf die Bewertung nehmen können, wobei aber trotzdem nicht die komplette Verantwortung für die Notengebung auf die Kinder abgewälzt wird. Individuelle Leistungssteigerungen können somit adäquat gewürdigt werden. Dadurch zeigt sich die aus meiner Sicht für einen wertschätzenden Umgang wichtige Gerechtigkeit. Einen Nachteil haben diese Methoden jedoch auch, da der Fokus auf die individuelle statt kriteriale Bezugsnorm es schwerer macht, Leistungen z. B. innerhalb einer Altersgruppe objektiv zu vergleichen. Da also alle Methoden Vor- und Nachteile aufweisen, sehe ich es als Aufgabe von Lehrkräften, nicht aus Bequemlichkeit stur eine einzige Beurteilungsmethode durchzuziehen, sondern immer Vor- und Nachteile abzuwägen und verschiedene Methoden flexibel an die jeweiligen Beurteilungssituationen anzupassen, um Wertschätzung im Kunstunterricht zu erreichen.

Mehr Mitbestimmung über die Notengebung bietet den Kindern außerdem

Möglichkeiten zur ästhetischen Urteilsbildung und Selbstbewertung. Auch hier sehe ich erneut das Schätzen der Kinder als selbstständige Individuen als bedeutsam, welche es auf ein eigenständiges Leben außerhalb des Schutzraumes »Schule« vorzubereiten gilt. Denn ein ausgeprägtes ästhetisches Urteilsvermögen erachte ich wie Georg Peez »für nahezu alle Bereiche unserer Gesellschaft von zentraler Bedeutung« (Peez 2016a, S. 10). Denn die heutige Gesellschaft fordert wie erwähnt keinen blinden Gehorsam mehr, sondern Mit- und Selbstbestimmungsfähigkeit. Auch eine eigenständige Einschätzung der eigenen Leistung ist nötig, um die Fähigkeit zu entwickeln, seinen Lernstand selbst einschätzen zu können und Verfahren zur Optimierung der Leistung selbstständig einleiten zu können.

Schlussendlich ist es jedoch auch sinnvoll, Schüleräußerungen sowie -arbeiten in der Hinsicht als wertvoll zu erachten, indem diese Rückschlüsse auf die Gestaltung des eigenen Unterrichts zulassen. Kunstunterricht sollte von Lehrenden nicht als perfekt und fehlerfrei angesehen und die Kinder sollten als gleichberechtigte, ernstzunehmende Partner wahrgenommen werden (vgl. Peez o. D., online). Insgesamt zeigt sich Wertschätzung also auch durch die Verschiebung der Lehrer:innenzentriertheit hin auf die Seite der Lernenden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich im Laufe der Geschichte abhängig von den jeweiligen historisch-gesellschaftlichen Bedingungen oft und auch sich wiederholend geändert hat, welchen Schüler:innenarbeiten und inwiefern Schüler:innen als Person Wertschätzung entgegengebracht wurde. Dabei fällt auf, dass die Anerkennung lange Zeit ausschließlich von den Lehrenden verteilt wurde und die Kinder kaum ein Mitbestimmungsrecht in Bezug auf die Gestaltung des Kunstunterrichts hatten. Ausgehend von historischen Aufschreien der Lernenden nach mehr Mitbestimmung, konnte bis in die Gegenwart tatsächlich etwas mehr Teilhabe der Kinder erreicht werden, auch wenn dies in Deutschland immer noch Verbesserungspotenzial besitzt. Aktuell existieren mehrere Bewertungsmethoden, welche, flexibel angewendet, der Individualität der Kinder gerecht werden können. Dazu trägt auch bei, dass im Laufe der Geschichte neben dem bloßen bildnerischen Produkt auch der Schaffensprozess immer mehr Anerkennung und Bedeutung erfuhr. Basierend auf diesen Erkenntnissen und meinen Recherchen empfinde ich das in Schweden praktizierte »Demokratische Prinzip« als ideale Lösung zur angemessenen Wertschätzung von Schüler:innen und ihren Arbeiten in unserer gegenwärtigen Gesellschaft: »Schülerinnen und Schüler sind an allen Entscheidungen, die mit dem Unterricht zu tun haben, zu beteiligen: an der Auswahl des Stoffes, an dem gelernt werden soll, an der Methode, wie der Stoff gelernt werden soll und an der Methode, wie das Erreichen des Lernziels überprüft werden soll.« (Billmayer 2016, S. 165) Wenn Demokratie in der Gesellschaft angestrebt wird, wieso sollte also nicht auch konkret im Kunstunterricht mehr Demokratie für einen wertschätzenderen Umgang gewagt werden?

Quellen

Billmayer, Franz (2016): Benotung und Standards in Schweden als Anregungen für den Kunstunterricht. In: Peez, Georg (Hrsg.): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung. 5. Aufl. Seelze, S. 160–167.

Brockmann, Anna Dorothea (2010): Die Haptik – Grundlage der Arbeit am Tonfeld. In: http://www.tonfeld-nord.de/ausbildung/was/was.html.

Brög, Hans (1995): Kunst und Kompensation. In: KUNST+UNTERRICHT (191), S. 12.

Duden (2022): wertschätzen. In: https://www.duden.de/rechtschreibung/wertschaetzen.

Garlichs, Ariane (2016): Kunstwerkstätten und Leistungsbewertung – wie verträgt sich das? In: Peez, Georg (Hrsg.): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung. 5. Aufl. Seelze, S. 168–173.

Kemp, Wolfgang (1979): »… einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen«. Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500–1870. Ein Handbuch. Frankfurt/M.

Krämer, Susanne (2019): Wache Schule: Mit Achtsamkeit zu Ruhe und Präsenz. Paderborn.

Lindström, Lars (2016): Produkt- und Prozessbewertung schöpferischer Tätigkeit. In: Peez, Georg (Hrsg.): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung. 5. Aufl.

Seelze, S. 144–159.

Maset, Pierangelo (1995): Von der Kompensation zur Suspendierung. Zur Kritik des kompensatorischen Kunstunterrichts. In: KUNST+UNTERRICHT (191), S. 18.

Michl, Thomas (2016): Die Werte-Station. Kriterienorientierte Beurteilungsgespräche mit Hilfe von Punkteskalen. In: Peez, Georg (Hrsg.): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung. 5. Auf. Seelze, S. 22–26.

Otto, Gunter (2016): Anmerkungen zur Problematik von Leistungen und Zensur – nicht nur im Kunstunterricht. In: Peez, Georg (Hrsg.): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung. 5. Aufl. Seelze, S. 174–181.

Peez, Georg (2008): Einführung in die Kunspädagogik. 5., aktualisierte Auflage. Stuttgart.

Peez, Georg (2016a): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. In: Peez, Georg (Hrsg.): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung. 5. Aufl. Seelze, S. 10–21.

Peez, Georg (2016b): Bewertungsmethoden und Beurteilungsnormen gestern und heute. In: Peez, Georg (Hrsg.): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung. 5. Aufl. Seelze, S. 182–189.

Peez, Georg (o. D.): Methoden der Leistungsbewertung im Kunstunterricht. In: https://georgpeez.de/wp-content/uploads/2019/07/Methoden-der-Leistungsbewertung-im-Kunstunterricht.pdf.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019): Lehrplan Gymnasium Kunst. Dresden.

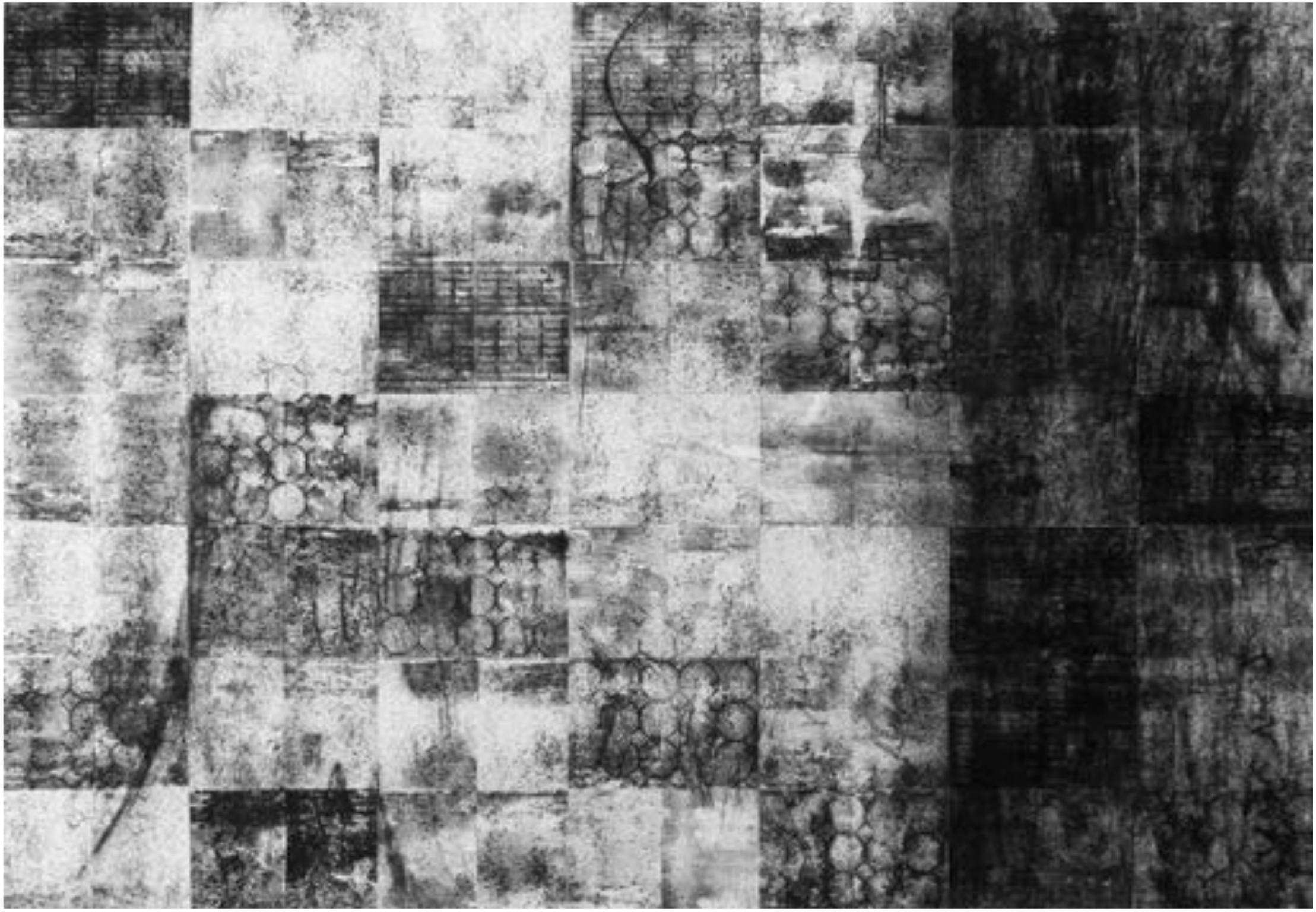
Ströter-Bender, Jutta/Peez, Georg (1998): Zur »Sprache« des Materials. In: KUNST+UNTERRICHT (219), S. 5.

Wichelhaus, Barbara (1995a): Zur kompensatorischen Funktion ästhetischer Erziehung im Kunstunterricht. In: KUNST+UNTERRICHT (191), S. 16.

Wichelhaus, Barbara (1995b): Kompensatorischer Kunstunterricht. In: KUNST+UNTERRICHT (191), S. 35.

Tagungsausstellung

Alexander Frohberg
Jule Hegmann
Sarah Heuer
Ezra Husebø
Marie Küsel
Verena Landau
Markus Laube
Monika Masłoń
Vincent Müller
Stefan Olschewski
Mandy Putz
Tobias Rost
Maria Sainz Rueda
Hans Schulze
Ines Seumel
SHIRTSFORFLIRTS
Andreas Wendt



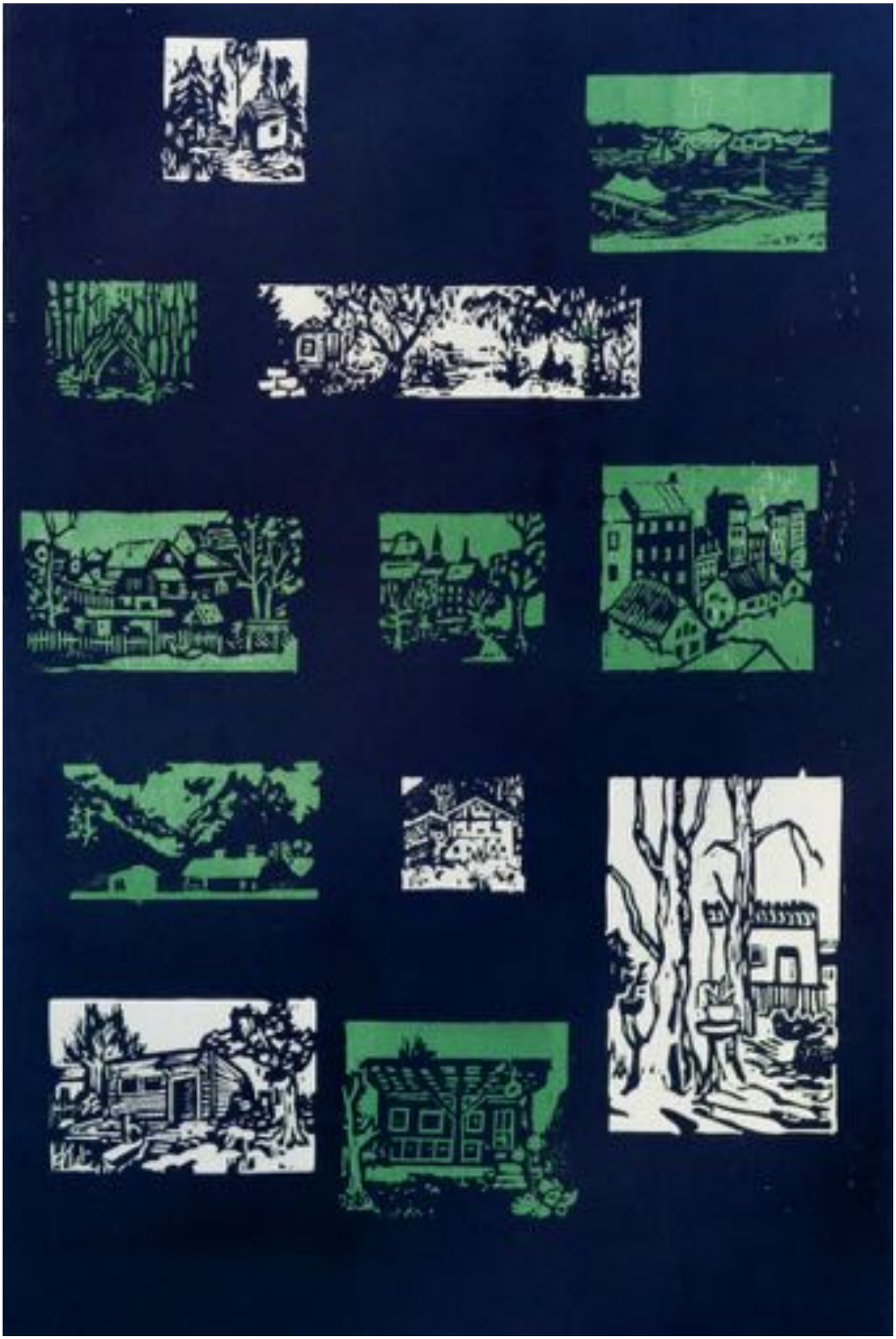
Alexander Frohberg
energy control
Digitaldruck, Monotypie, Kohle, 202 × 140 cm, 2022

Alexander Frohberg
traces (ventilation)
traces (block)
traces (crossing)
Lithografie, Monotypie je 22 × 24, 2022

Jule Hegmann
Leicht
Acrylbinder, Pigmente und Holz, H 100 × B 51 × T 70,5 cm , 2022

Sarah Heuer
Obhut
Mischtechnik (Bleistift, Buntstift, Aquarell, Fineliner), 29,5 × 41,8 cm, 2022

Sarah Heuer
Unterschlupf
Mischtechnik (Bleistift, Aquarell, Tusche), 29,5 × 41,8 cm, 2022



Sarah Heuer
Kurzer Halt
Holzschnitte, Druckstock aus Sperrholz, Verlorene Platte, 29,9 × 44,8 cm, 2020

Ezra Husebø
Druckgrafiken
(Linolschnitt, Aquatinta auf Kupfer, diverse Ätztechniken auf Aluminium)
2022

Marie Küsel
Kasten
Holz, Pappe, Wandfarbe, H 100,4 × B 125,4 × T 8,5cm, 2021

links:
kleiner Kasten
Holz, Pappe, Wandfarbe, Acryl, H 48,2 × B 37,2 × T 9,2 cm 2021

Marie Küsel
Tafeln
Holz, Wandfarbe, je H 80 × B 30 × T 1,8 cm, 2021

Verena Landau
Hiroshima
Lithografie
Limitierte Edition, signiert und datiert, 40 × 50 cm, 2022
Gedruckt von Thomas Franke, Leipzig

Verena Landau
King Valley
Lithografie
Limitierte Edition, signiert und datiert, 40 × 50 cm, 2022
Gedruckt von Thomas Franke, Leipzig

Verena Landau
Gratwanderung 01 (Rhein 1985)
Öl und Eitempera auf Leinwand, 55 × 97 cm, 2019

Verena Landau
Gratwanderung 02 (Rhein 1921)
Öl und Eitempera auf Leinwand, 55 × 97 cm, 2022

Markus Laube
Flora
Radierung, Aquatinta
20,0 × 15,5 cm, 2022

Markus Laube
Karyatide II
Radierung, Aquatinta, Kaltnadel
20,3 × 13,7 cm, 2022

Markus Laube
Konversation
Radierung, Aquatinta, Kaltnadel
22,5 × 17,4 cm, 2022

Markus Laube
Karyatide I
Radierung, Aquatinta, Kaltnadel
20,0 × 16,4 cm, 2022

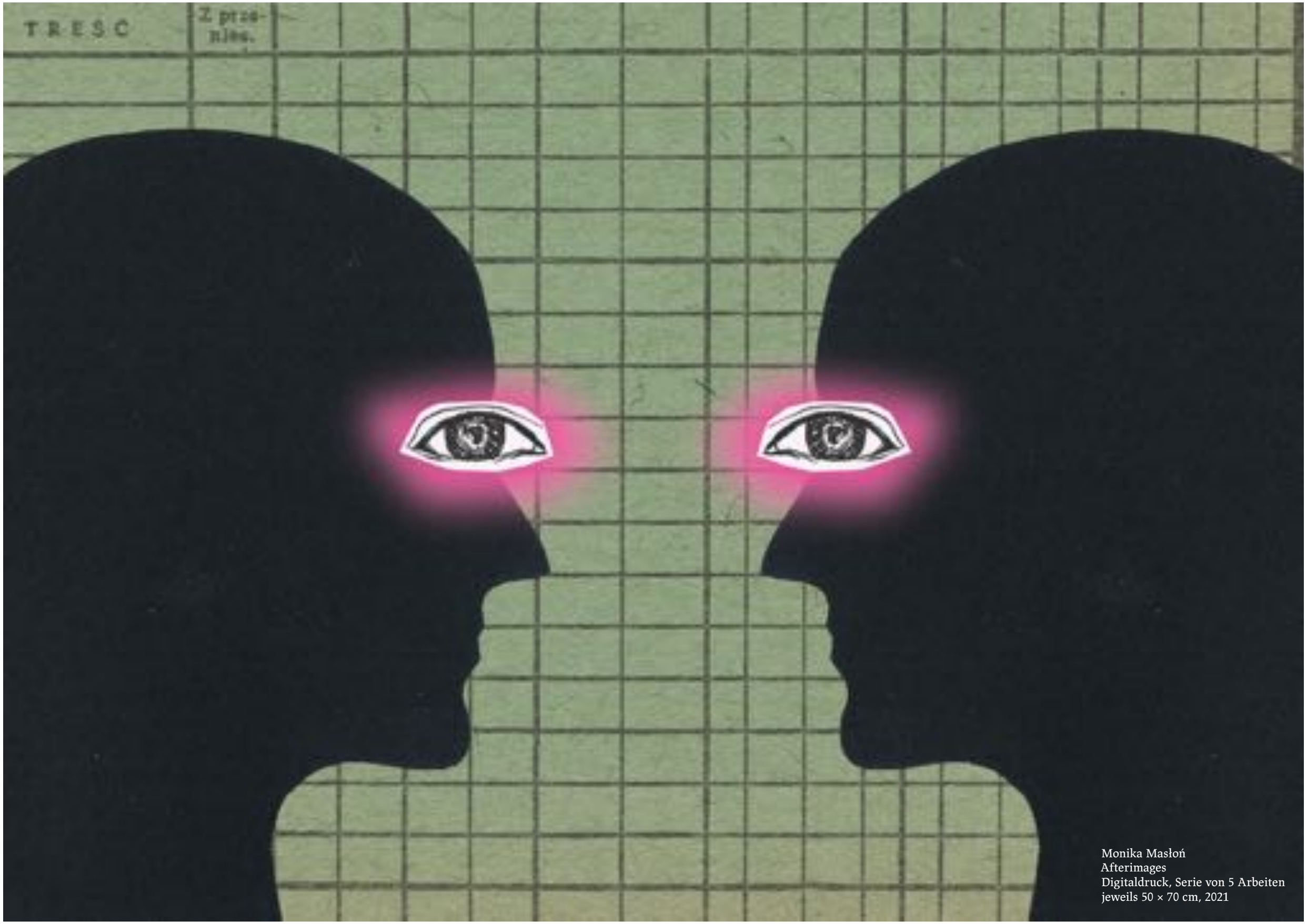
Markus Laube
Römische Bäder
Radierung, Aquatinta, Kaltnadel
14,5 × 25,0 cm, 2022

Markus Laube
Neue Orangerie
Radierung, Aquatinta
15,5 × 17,0 cm, 2022

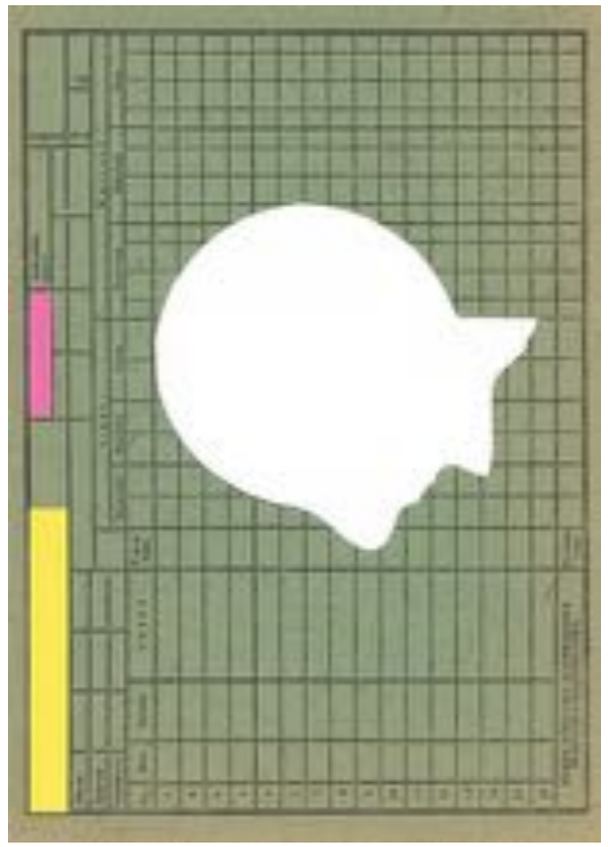
Markus Laube
Daphne
Radierung, Aquatinta
12,4 × 29,8 cm, 2022

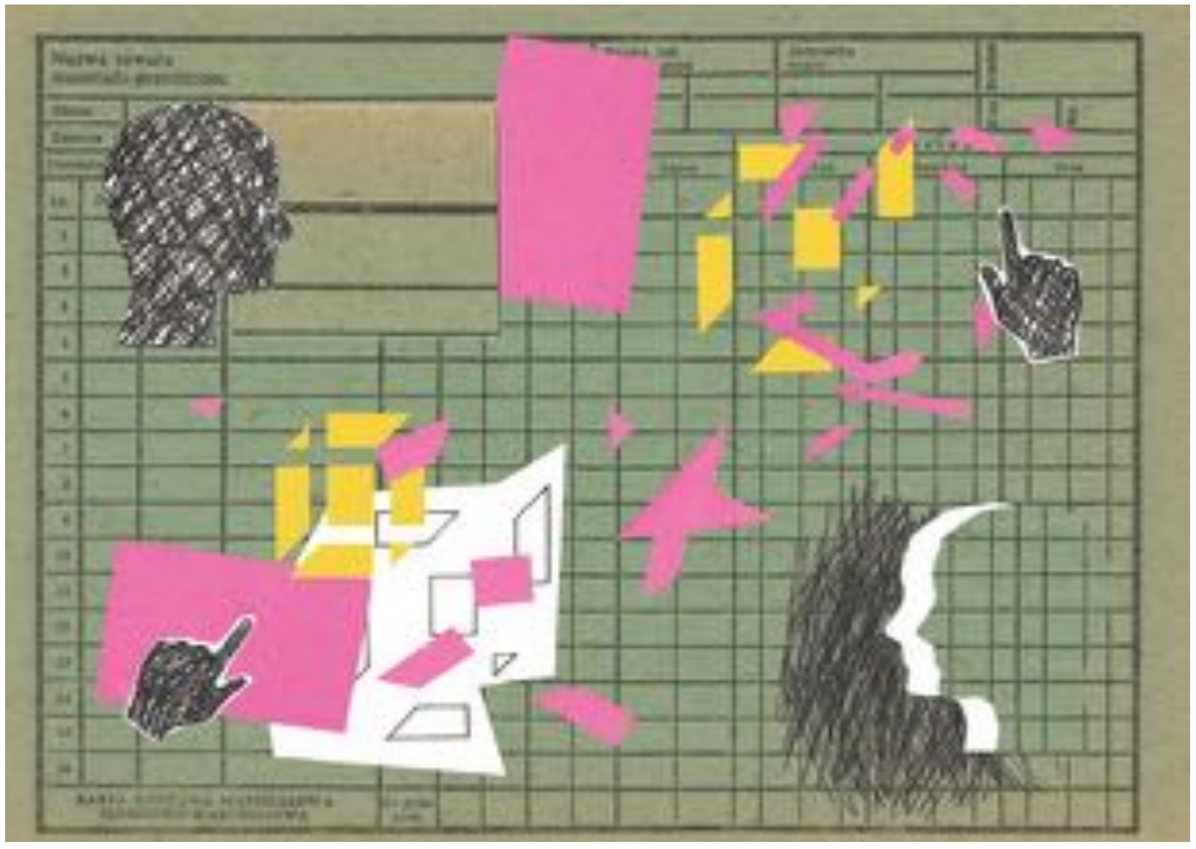
Monika Masłoń

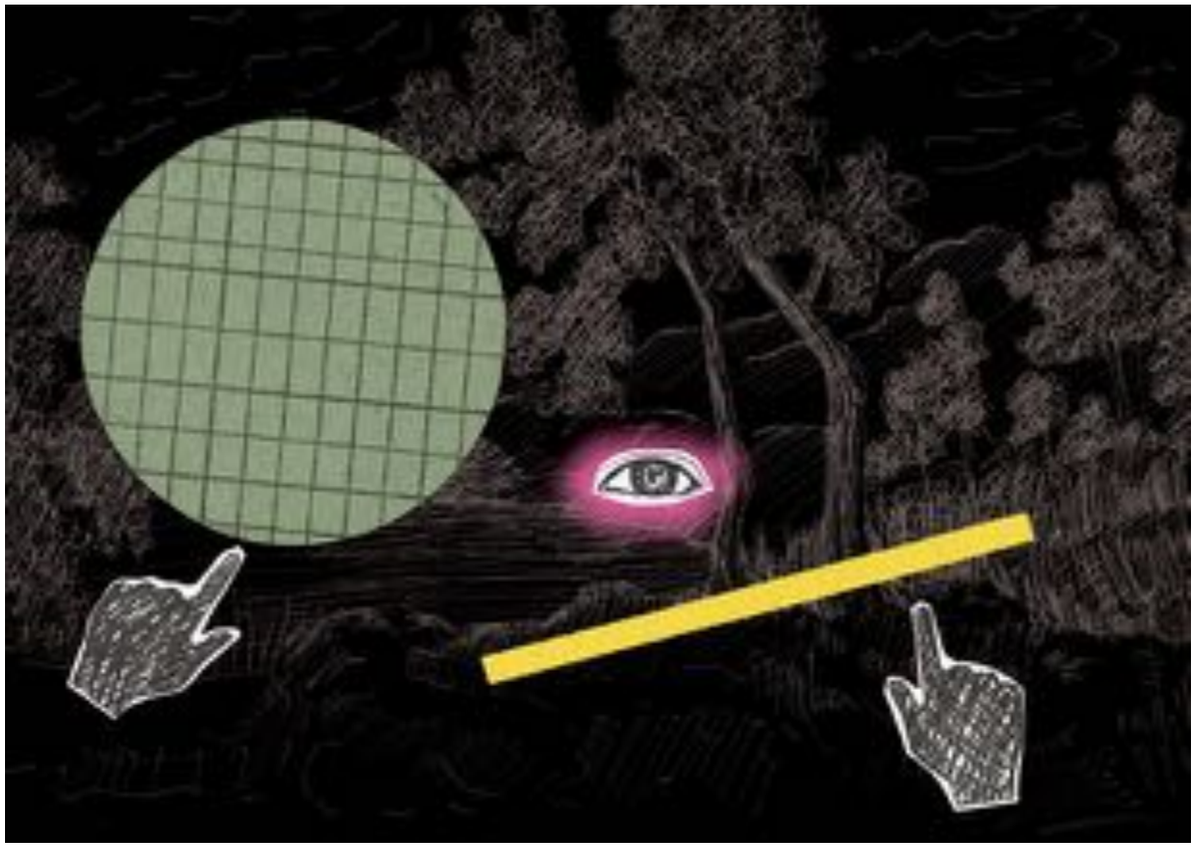
Monika Masłoń
Zeno
Video, 00:17:36, 2022



Monika Masłoń
Afterimages
Digitaldruck, Serie von 5 Arbeiten
jeweils 50 × 70 cm, 2021



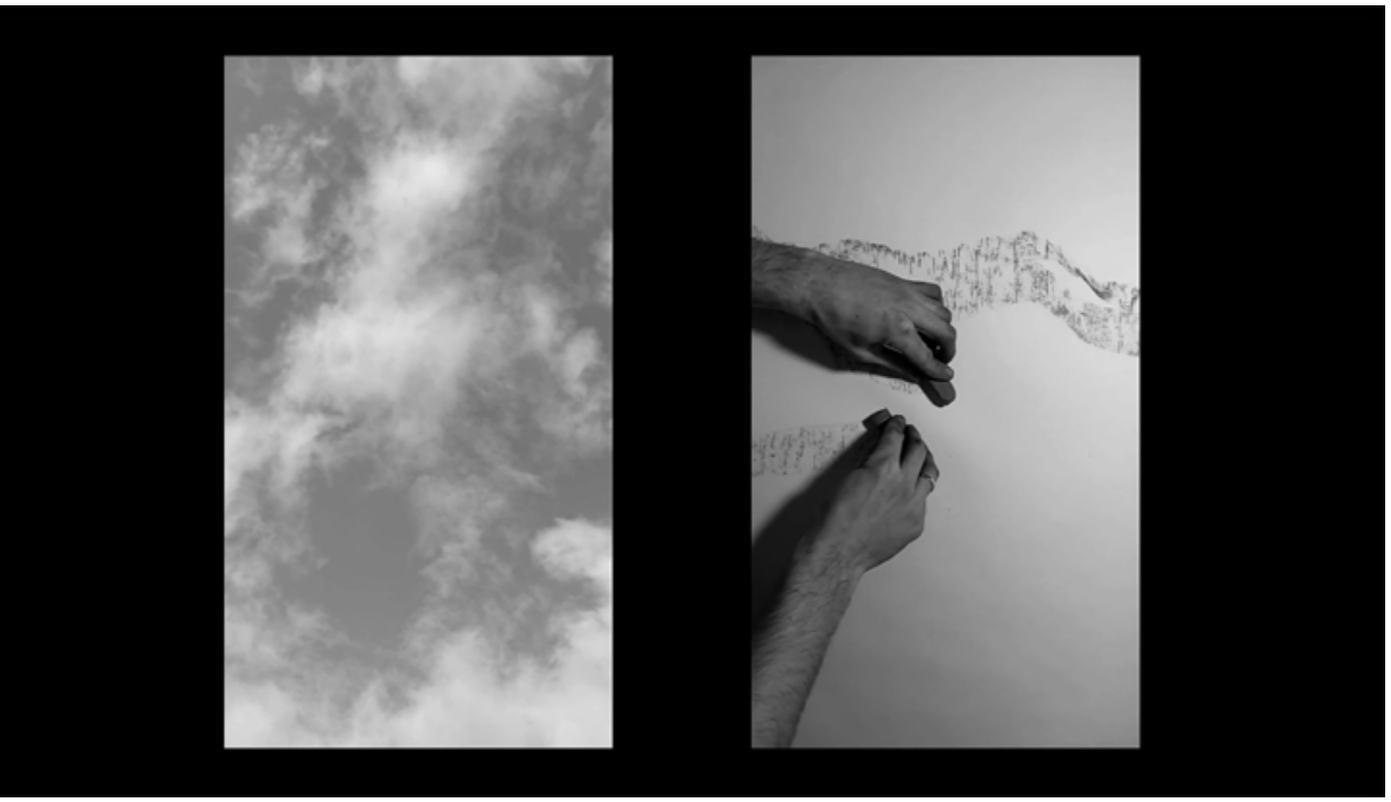


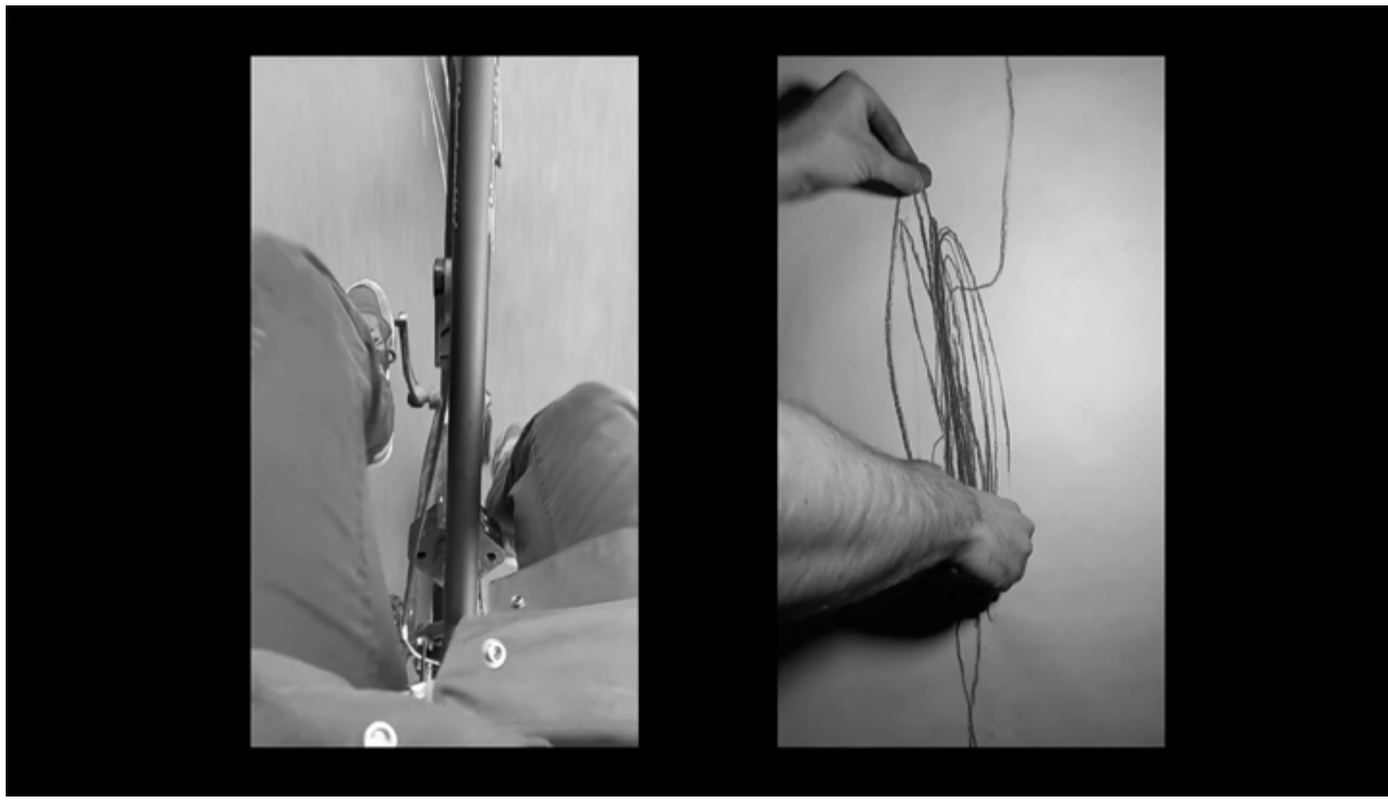


Vincent Müller

Vincent Müller
Kinetische Klangmaschine
H 90 × B 125 × T 85 cm
Holz, Metall, Gummi, Ableton Live, 2022

Video





Stefan Olschewski
Bewegungsprozesse und deren Fixierung
Video 1920 × 1080 px, loop 4:58 (Filmstills), 2022

Stefan Olschewski
Bewegungsprozesse und deren Fixierung
Video 1920 × 1080 px, loop 4:58 (Filmstill), 2022

Video

Mandy Putz
o.T. ll
Fotodigitaldruck, 70 × 100 cm, 2019

Mandy Putz
o.T. lll
Fotodigitaldruck, 70 × 100 cm, 2022

Mandy Putz
panta rhei
Fotodigitaldruck, 70 × 100 cm, 2019

Tobias Rost

Tobias Rost
Der Gärtner
Totholz
2020/21

Tobias Rost
Der Gärtner
Totholz, 2020/21

Maria Sainz Rueda
Very Early
Öl auf Leinwand, 220 × 180 cm, 2019

Hans Schulze
Druckstock »Russisches Dorf« (reto) und »Historia Naturalis I« (verso)
20 × 25 × 2 cm (Objektmaß), 1957/1958
Kustodie der Universität Leipzig; Foto: Marion Wenzel / Kunstbesitz der Universität Leipzig, Inv. Nr. 5473/90VB

Ines Seumel

Durchmessen 30

Performance von Ines Seumel im Institut für Kunstpädagogik
(anlässlich des 30. Jubiläums der Hochschul-Lehrtätigkeit am
Institut für Kunstpädagogik)

Ich hefte als Lehrkraft etwas an, befestige es provisorisch, transportiere Impulse, teile Materialien aus, ich möchte, dass etwas hängen bleibt und gebraucht wird, zum Einsatz kommt.
Reißzwecken fallen zu gleichen Teilen auf den Kopf und auf die Seite.
Reißzwecken treffen nur zu geringen Teilen im unteren Gefäß auf.
Wie wahrscheinlich ist es, dass etwas von meiner Lehrtätigkeit hängen bleibt bei den Studierenden/Lernenden? Wie beharrlich und wie kraftvoll muss ich Impulse setzen und Erkenntnisse vermitteln, damit sich Einstellungen und Haltungen entwickeln können? Wie viel Routine und Kraftverlust schleichen sich ein, wenn ich Jahrzehnte mit der Aufgabe wachse? Wie viel Lust und Freude, Herausforderung und Flexibilität kann sich trotz Routine mit der Lehr-Aufgabe entwickeln? Wie viel Spielraum bleibt bei Vermittlungsprozessen? Was bewirken die verstreuten Reißzwecken, auch orts- und zeitversetzt? Werden sie aufgesammelt, eingetreten, verbreitet, wieder gefunden, weggeschmissen?
Ich betrete das Haus durch den Eingang und begebe mich zur Treppenplattform. Dort liegt ein nicht zu übersehender Haufen goldener Reißzwecken. Ich konzentriere mich kurz und beginne, jeweils eine Handvoll die Treppen hinauf bis nach oben zu bringen. Dort fülle ich die Reißzwecken in ein flaches Glasgefäß, das auf dem Geländer steht. Diesen Gang wiederhole ich 30 Mal. Die Anzahl der Gänge halte ich mit Kreidestrichen fest. Die Befindlichkeiten wechseln, die Kraft und das Tempo schwanken, die Arten zu gehen treppauf und treppab variieren. Brüche, Ansporn, Kontinuität… Pausen. Wenn alle Reißzwecken nach oben gebracht sind, konzentriere ich mich kurz, nehme den großen Glasbehälter vor meinen Körper und versuche, die Schüssel so zu kippen, dass möglichst viele der goldenen Elemente ganz nach unten in den hohen Glasbehälter treffen. Diesen Behälter mit der „Essenz“ nehme ich und kippe ihn an der Stelle aus, an der vorher der große Haufen lag. Ich verlasse das Haus.

Material:
1000 goldene Reißzwecken
Kreide
1 breiter, flacher Glasbehälter, 1 schmaler, hoher Glasbehälter (ähnlich denen im Test zur Abstraktionsfähigkeit von Jean Piaget)

Video

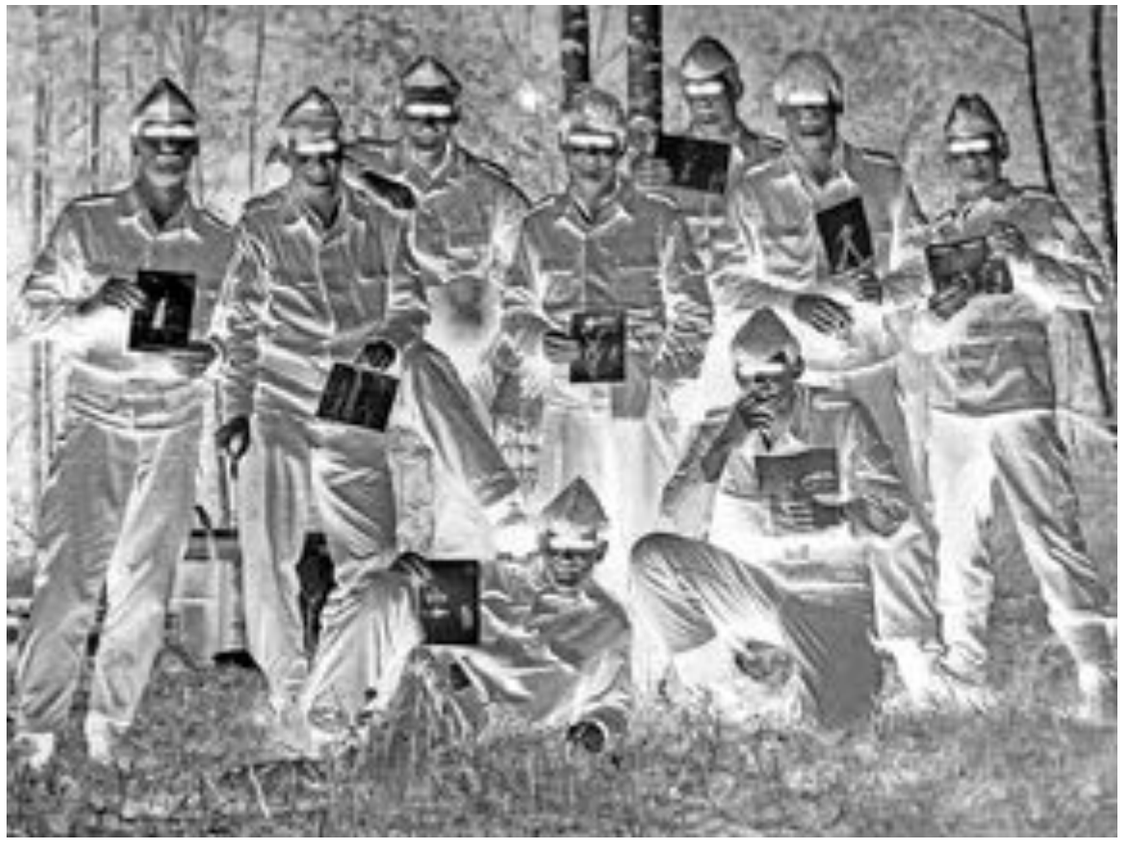
Fotografien: Mandy Putz, Nele Jochheim

Ich betrete das Haus
Ich bringe etwas nach oben
Ich beschleunige meine Schritte
Ich verliere mich
Ich nehme das Haus nicht wahr
Ich nehme etwas mit nach unten
Ich schließe die Augen
Ich sehe die Anderen nicht
Ich bremse mich aus
Ich lagere zwischendrin etwas ab
Ich komme vorwärts
Ich halte inne
Ich konzentriere mich auf die Schritte
Ich überschlage mich
Ich mache eine Pause
Ich höre mich rennen
Ich verändere mein Aussehen
Ich mache mich auf den Weg
Ich nehme den Rhythmus auf
Ich schleiche mich davon
Ich atme durch
Ich hinterlasse Spuren
Ich nehme das Haus wahr
Ich überspringe mehrere Stufen
Ich lasse etwas fallen
Ich lausche den Stimmen
Ich verlangsame meinen Schritt
Ich kann nicht mehr weiter
Ich drehe mich im Kreis
Ich sehe die Anderen
Ich beginne von vorn
Ich blicke nach draußen
Ich verlasse das Haus

SHIRTSFORFLIRTS (Isabell Wiehmert, Anja Fischer)
nevergrowup
Installation, Styrodur, Sprühfarbe, 250 × 250cm, 2020

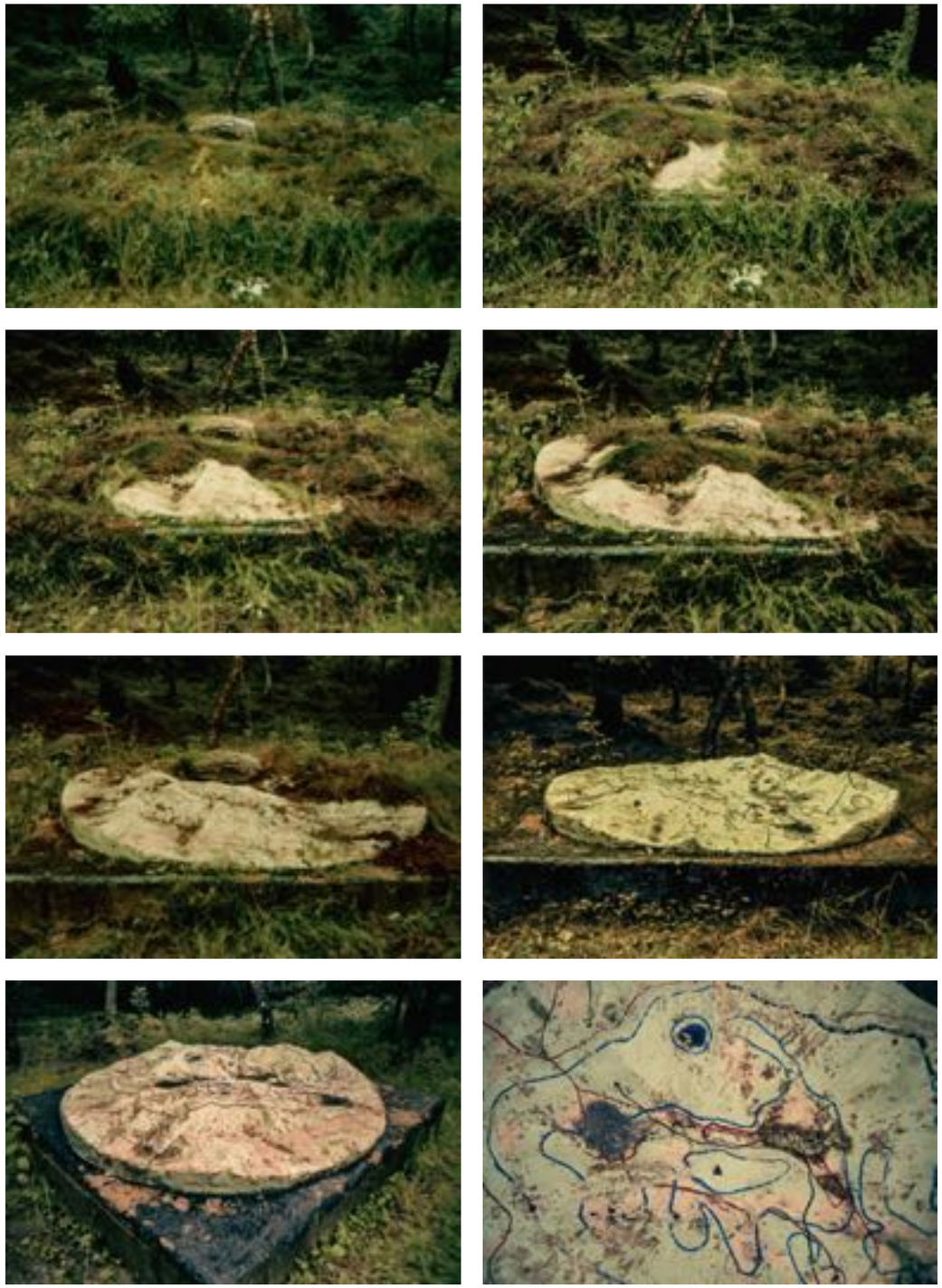
Andreas Wendt
»aus«
Hackklotz, Eiche, Laptop, Axt
ca. H 100 × B 80 × T 45 cm, 2022

Andreas Wendt
o. T.
Fotoabzug, 24 × 18 cm, 2022



Andreas Wendt
o. T.
Fotoabzug auf Ilford-s/w-Papier, 60 × 40 cm, 2022

Andreas Wendt
Zingst (Ostsee) – Kreuzer Leipzig
Fotoabzug, 60 × 40 cm, 2022



Andreas Wendt
Grenzposten
Pigmentdrucke je 20 × 30 cm (gerahmt 100 × 70 cm), 1991/2022

Andreas Wendt
o. T.
Fotoabzug, 60 × 40 cm, 2022

Biografien

Alexander Frohberg
1981 in Leipzig geboren. Nach einer Steindruckerlehre schließt er 2012 das Studium der außerschulischen Kunstpädagogik als M.A. ab. Von 2008 bis 2017 arbeitet er als Werkstattleiter für Lithografie und Offsetdruck, an der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste Karlsruhe. Künstlerisch arbeitet er mit fotografischen und zeichnerischen Elementen in konzeptueller Druckgrafik und nimmt an zahlreichen Ausstellungen im In- und Ausland teil. Organisatorische und kuratorische Arbeit in Kunstvereinen und die Leitung künstlerischer Workshops begleiten seinen Werdegang. Seit 2017 künstlerische Lehrtätigkeit, seit 2021 Mitglied der Institutsleitung und Vertretungsprofessor am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig. Er lebt in Leipzig.
alexanderfrohberg.de

Jule Hegmann
1995 in Geldern geboren. Absolvierte bis 2019 ein Bachelorstudium der außerschulischen Kunstpädagogik in Leipzig und bis 2022 einen Masterstudiengang der außerschulischen Kunstpädagogik. Sie arbeitet selbstständig als Kunstpädagogin an Grundschulen sowie als pädagogische Mitarbeiterin in Druckwerkstätten für Kinder und Jugendliche und als Kunstvermittlerin im Kunstverein gegenwart e. V. Sie beschäftigt sich in ihrer künstlerischen Arbeit mit mixed media Illustrationen und forscht im Bereich frühkindlicher Kunstrezeption im Museum. Sie lebt in Leipzig.

Sarah Heuer
1985 in Jena geboren. Absolvierte bis 2011 ein Magisterstudium der Kulturwissenschaften, Journalistik und Anglistik in Leipzig und Zürich und bis 2018 ein Studium des Höheren Lehramts an Gymnasien in den Fächern Kunst und Englisch in Leipzig. Sie arbeitete als Kunstpädagogin, Atelierleiterin und Lehrerin in Kindertagesstätten, an Grundschulen und an Gymnasien sowie als Dozentin im Bereich künstlerisch-ästhetischer Bildung. Seit 2021 Lehrtätigkeit im Bereich Theorie und Didaktik der Bildenden Kunst am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig.
Sie lebt in Leipzig und beschäftigt sich in ihrer künstlerischen Arbeit mit Wechselwirkungen von Natur und Kultur.

Ezra Husebø
1996 in Newry, Nordirland, geboren. Studiert seit 2017 Höheres Lehramt am Gymnasium in den Fächern Kunst und Englisch an der Universität Leipzig. Bildnerisch setzt er sich vor allem mit dem Spannungsfeld zwischen Zerfall und Entstehung auseinander, vorzugsweise mit druckgrafischen Verfahren oder mit Öl.

Marie Küsel
1993 geboren. Bachelorabschlüsse in Kunstgeschichte und außerschulischer Kunstpädagogik an der Universität Leipzig, derzeit in beiden konsekutiven Mastern immatrikuliert. Seit 2018 ist sie als freischaffende Kunst- und Kulturvermittlerin in Leipziger Museen, Kulturinstitutionen und auf Festivals tätig. Künstlerisch arbeitet sie mit einer konzeptionellen Herangehensweise, ihre Schwerpunkte liegen im plastischen Gestalten und traditionellen Buchdruck.

Verena Landau
1965 in Düsseldorf geboren. Lehre als Buchbinderin. Ausbildung und Assistenz in den *Charles Cecil Studios*, Firenze. Studium der Malerei und Grafik bei Wolfram Ebersbach, Neo Rauch, Arno Rink und Doris Ziegler an der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig – 1999 Diplom. In ihrer Malerei thematisiert sie das Verhältnis von urbanem und sozialem Raum, von Individuum und Gruppe und verbindet die Realität mit medialen Versatzstücken. Sie stellt ihre Werke international aus, ist künstlerische Leiterin von interkulturellen Austauschprojekten und Gastdozentin an Akademien im In- und Ausland. Seit 2008 künstlerische Lehrtätigkeit am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig. Sie lebt in Leipzig.
verenalandau.de

Markus Laube
1974 in Schönebeck an der Elbe geboren. Erstes Staatsexamen für das Höhere Lehramt an Gymnasien in den Fächern Kunsterziehung und Deutsch an der Universität Leipzig im Jahr 2000. In seinem grafischen Schaffen findet sich die bildnerische Verarbeitung von Naturerlebnissen ebenso wie ein ironischer Blick auf die gesellschaftliche Wirklichkeit. Seit 2000 künstlerische Lehrtätigkeit und Leitung der Druckwerkstatt am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig. Er lebt in Leipzig.

Monika Masłoń
1982 geboren. Studium Multimedia-Grafik an der Akademie der bildenden Künste Władysław Strzemiński in Łódź und 2016 Promotion in Film an der Filmschule in Łódź. Sie realisiert hauptsächlich Arbeiten, die auf audiovisuellem Material basieren und nahm an zahlreichen pädagogischen und künstlerischen Projekten teil. Zusammen mit Stefan Paruch ist sie Autorin des Projekts »Musterbuch – Ein Werkzeug zum Erlernen des Umgangs mit Bildern«. Sie ist Stipendiatin des Ministeriums für Kultur und nationalen Erbes. 2022 hatte ihr VR-Arbeit »Control Negative« beim Internationalen Leipziger Festival für Dokumentar- und Animationsfilm – DOK Leipzig – Premiere. Seit 2022 ist sie künstlerische Mitarbeiterin am Institut für Kunstpädagogik in Leipzig und arbeitet an der Akademie für Sonderpädagogik in Warschau.
monikamaslon.art

Vincent Müller
1999 in Leipzig geboren. Seit 2019 Student an der Universität Leipzig am Institut für Kunstpädagogik. Erforscht seitdem insbesondere die Parallelen von Kunst und Musik. Verfügt ferner über eine Affinität für Technik und ein Interesse für die Arbeit mit Holz.

Stefan Olschewski
1987 in Rotenburg Wümme geboren. Gelernter staatlich anerkannter Erzieher. Absolvierte bis 2019 ein Bachelorstudium der außerschulischen Kunstpädagogik in Leipzig. Seit 2021 Masterstudium außerschulische Kunstpädagogik Teilzeit und nebenberuflich in Leipzig. Er arbeitete mit Menschen mit Behinderung im Tagesförderungsbereich, als Erzieher in Kindertagesstätten und in der Schulbegleitung, leitete Kinderateliers und war als Kunstvermittler tätig. Er lebt in Leipzig und beschäftigt sich in seiner künstlerischen Arbeit mit Alltagsprozessen und ihrer möglichen Formgebung.

Mandy Putz
1979 in Leipzig geboren. Nach der Ausbildung und Tätigkeit als Fotografin, schließt sie 2017 ein Studium der außerschulischen Kunstpädagogik mit dem Abschluss M.A. am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig ab. In ihren fotografischen Arbeiten thematisiert sie das Leben in Siedlungen am Rand der Städte. Neben Auftragsarbeiten als Fotografin, der Tätigkeit in Kunstvereinen und als Organisatorin von Kongressen arbeitet sie als freie Dozentin und seit 2017 am Institut für Kunstpädagogik Leipzig in der Abteilung Design und Neue Medien. Sie lebt in Rötha.

Tobias Rost
1959 in Dresden als Sohn eines Bildhauers geboren. Lehre und Arbeit als Steinmetz und Steinbildhauer in der Restauration und Denkmalpflege. 1980 Abendstudium im Fach Plastik an der Hochschule für Bildende Künste Dresden und Gasthörerschaft im Fach Anatomie. 1993 Diplom in der Fachabteilung Plastik der Kunsthochschule Berlin-Weißensee. Seine Arbeiten begegnen uns als Plastiken, Objekte, Installationen und performative Interventionen. Die Werke in immer neue Zusammenhänge zu bringen, ist eine seiner Arbeitsprinzipien. Die Zeichnung ist ein ständige Begleiterin seines Schaffens. Seit 1999 künstlerische Lehrtätigkeit am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig. Er lebt in Leipzig.
tobiasrost.de

Maria Sainz Rueda
1976 in Heidelberg geboren. Studium der Malerei und Grafik an der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig (HGB) bei Doris Ziegler, Arno Rink und Neo Rauch, Studium der Malerei an der Facultad de Bellas Artes, Universidad de Salamanca, Spanien. Nach dem Abschluss des Meisterschülerstudiums bei Neo Rauch im Jahr 2009 freischaffende Tätigkeit mit Ausstellungen und Ausstellungsbeteiligungen im In- und Ausland sowie Dozententätigkeit. In ihrer Malerei steht die Landschaft und das Verhältnis von Figur und Raum im Vordergrund. Seit 2019 künstlerische Lehrtätigkeit am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig. Sie lebt in Leipzig.
mariasainzrueda.de

Hans Karl Rudolf Schulze
1904 in Dittersbach (Niederschlesien) geboren, 1982 in Leipzig verstorben. Hans Schulze studierte von 1923 bis 1929 bei Alexander Kanoldt und Paul Holz Kunstpädagogik an der Staatlichen Akademie für Kunst und Kunstgewerbe Breslau. Von 1931 bis 1948 war er Zeichenlehrer und Kunsterzieher in Reichenbach, unterbrochen durch Wehrmachtsdienst und Kriegsgefangenschaft. 1948 Anstellung als Dozent für Kunstpädagogik an der Pädagogischen Fakultät der Technischen Hochschule Dresden. 1950 Berufung an das Institut für praktische Pädagogik der Universität Leipzig, 1951 Ernennung zum Fachrichtungsleiter für das Fach Kunsterziehung, Beginn des Aufbaus der Abteilung Kunsterziehung. 1952 gründete Hans Schulze das Institut für Kunsterziehung (heute Institut für Kunstpädagogik Leipzig) und promovierte 1955 zum Dr. phil. in Kunstpädagogik. Nach seiner Emeritierung 1969 setzte er seine Lehrtätigkeit an der Universität Leipzig bis 1982 fort. Zahlreiche Einzelausstellungen und Ausstellungsbeteiligungen in der DDR. Sein Werk ist Ausdruck von geistiger Unabhängigkeit und verschließt sich dem Diktat der zeitgenössischen Kunstströmungen. Seine eigenständige Position in der Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen kommt in einer mythologischen Formensprache zum Ausdruck. Schulze beeinflusste besonders in Leipzig Kunstpädagogen, Künstler und Kunsthistoriker.

Ines Seumel
1965 in Altenburg geboren. Nach dem Studium der Kulturwissenschaften/Bildenden Kunst an der Universität Leipzig Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Kunstpädagogik bei Günther Regel, Promotion, seit 1993 wissenschaftliche und didaktische Lehrtätigkeit am Institut für Kunstpädagogik mit den Schwerpunkten: Kunstvermittlung im schulischen und musealen Bereich, Bildnerische Entwicklung, Prozesshafte Kunst, Kunsttherapeutische Aspekte der Kunstpädagogik, Schulpraktische Studien, Kunstpädagogische Projektarbeit im außerschulischen Bereich, Didaktik und Praxis der Performance- und Aktionskunst. In performativen Bildern setzt sie sich mit Herausforderungen des beruflichen und gesellschaftlichen Alltags auseinander. Seit 2015 Außerplanmäßige Professur, seit 2021 Vertretungsprofessur am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig. Sie lebt in Markkleeberg.
kunstundaktion.de

SHIRTSFORFLIRTS
(Anja Fischer und Isabell Wiehmert)
Isabell Wiehmert ist 1995 in Schleiz geboren. Absolvierte bis 2022 ein Bachelor- und Masterstudium der außerschulischen Kunstpädagogik in Leipzig. Sie arbeitet seit 2018 als freiberufliche Kunstpädagogin in Projekten mit Kindern, Erwachsenen sowie Menschen mit Behinderung. Zudem ist sie seit 2022 im Soziokulturellen Zentrum Treibhaus e. V. im Demokratieprojekt WerkStadt angestellt. Anja Fischer ist 1993 in Göppingen geboren. Sie studierte »Musikpädagogik und Soziale Arbeit« an der Fachhochschule Clara Hoffbauer in Potsdam. 2019 begann sie ihr Studium der außerschulischen Kunstpädagogik und schloss dieses 2022 mit dem Master ab. Beide haben gemeinsam das Künstler:innenkollektiv SHIRTSFORFLIRTS gegründet, das für ein Siebdrucklabel steht. Außerdem beschäftigt sich das Kollektiv mit Rauminstallationen, die sich durch ihre überladene Form- und Farbvielfalt auszeichnen und verborgene Kindheitsgefühle wecken.
shirtsforflirts.bigcartel.com
kollektiv-muhkuh.de

Andreas Wendt
1966 in Annaberg-Buchholz geboren und in Karl-Marx-Stadt (Chemnitz) aufgewachsen. Nach dem Studium der Kunstpädagogik und Germanistik an der Universität Leipzig und einem Referendariat erhält er 1994 sein zweites Staatsexamen. Der freiberuflichen Tätigkeit als Grafikdesigner folgt die Arbeit als Art Direktor und Partner einer Leipziger Grafikagentur mit den Schwerpunkten Corporate Design, Webdesign und Ausstellungs- und Buchgestaltung. 2008 wird er zum Professor für Design und Neue Medien am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig berufen. Er betreut zahlreiche künstlerische Workshops. In seinem freien bildnerischen Schaffen konzentriert er sich in der Auseinandersetzung mit dem Wechselspiel von Natur und Gesellschaft auf die Fotografie und audiovisuellen Medien. Er lebt in Leipzig.
awebfish.de

Impressum

Festschrift und Katalog zum 70. Jubiläum
des Institutes für Kunstpädagogik der
Universität Leipzig

Was jetzt? Herausforderungen und
Perspektiven für die Kunstpädagogik
Tagung am 24.06.2022
im Geschwister-Scholl-Haus,
Ritterstraße 8–10, 04109 Leipzig

Die Tagung wurde vom Kollegium des
Institutes für Kunstpädagogik organisiert.
Die Ausstellung wurde von
Maria Sainz Rueda kuratiert.

Herausgeber:
Alexander Frohberg, Ines Seumel,
Andreas Wendt,
Institut für Kunstpädagogik der
Universität Leipzig

Lektorat: Andrea Nabert
Gestaltung: Andreas Wendt
Schriftsatz: Lilly-Marie Leßmann, AW

Font: JAF Lapture – entworfen von
Albert Kapr und Tim Ahrens
(Just Another Foundry)

Papier (Inhalt): Profibulk 1.1, 150 g/qm
Papier (Umschlag): Design Offset 1,1,
klassisch-weiß, 300 g/qm von IGEPA

Pöge-Druck Leipzig
Buchbinderei Mönch, Leipzig
Auflage: 350 Stück

Die Tagung mit Ausstellung und der Druck
dieses Buches wurden mit Mitteln folgender
Institutionen untesrstützt:
UNIVERSITÄTSSTIFTUNG LEIPZIG,
MEHLHORN-STIFTUNG,
BDK – Fachverband für Kunstpädagogik,
UNIVERSITÄTSGESELLSCHAFT – Freunde
und Förderer der Universität Leipzig.

Leipzig, März 2023

Institut für Kunstpädagogik
der Universität Leipzig online:
https://studienart.gko.uni-leipzig.de

UNIVERSITÄT
LEIPZIG

Institut für
Kunstpädagogik
der Universität Leipzig
seit 1952

Wir bedanken uns für die
großzügige Unterstützung:

UNIVERSITÄTSSTIFTUNG LEIPZIG

MEHLHORN-STIFTUNG

BDK
Fachverband für Kunstpädagogik

UNIVERSITÄTSGESELLSCHAFT
Freunde und Förderer der Universität Leipzig

KUSTODIE
der Universität Leipzig

MOTEL ONE
Augustusplatz, Leipzig

Anlässlich des 70-jährigen Jubiläums
des Institutes für Kunstpädagogik
der Universität Leipzig
fand am 24. Juni 2022
die Tagung und Ausstellung

Was Jetzt?
Herausforderungen und Perspektiven
für die Kunstpädagogik

im Geschwister-Scholl-Haus statt.