

Künstlerische Bildung

Konturen künstlerischer Bildung Zur Einleitung

A. Positionen und Kontroversen im Kontext des Symposiums

Erweiterter Kunstbegriff und Lebenskunst

Was hat es mit dem Begriff der künstlerischen Bildung auf sich, der nicht zufällig im Titel der Veranstaltung erscheint? Grundsätzlich zielt die künstlerische Bildung darauf ab, künstlerische Formen des Denkens auszubilden in kunstdidaktischen Prozessen, die künstlerische Handlungsweisen praktizieren. Darin liegt die Abkehr von einer Fachdidaktik begründet, die solche Prozesse in operationalisierte Vermittlungsschritte zerlegt und auf den Erwerb von Fertigkeiten und den Gewinn von Erkenntnissen reduziert. Es gilt jedoch, an dieser Stelle einigen Mißverständnissen vorzubeugen, die sich im Zusammenhang der Kongressdiskussionen abzeichneten. Bei der Begründung einer Kunstdidaktik aus der Kunst heraus handelt es sich nicht um eine Abkehr vom weiten Feld des Ästhetischen, wohl aber um eine Differenz zur Ästhetischen Bildung. Bildungsperspektiven und Methoden werden aus der Kunst bezogen, aber es handelt sich nicht um eine Engführung auf einen traditionell verstandenen Kunstbegriff. Ein "Roll-Back" etwa in eine kunstorientierte Didaktik der fünfziger und sechziger Jahre zu befürchten, hieße, die Entwicklungen, die die Strategien und das Selbstverständnis der Kunst seitdem genommen haben, zu ignorieren. Vielmehr bilden ein erweiterter Kunstbegriff und seine kulturellen und gesellschaftlichen Kontexte die Basis des Konzeptes der künstlerischen Bildung. Daraus ergeben sich Bildungschancen und -methoden, die in Beziehung gesetzt werden müssen zu Fragen nach dem Individuum, der Persönlichkeitsentwicklung sowie den gesellschaftlichen und psychologischen Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche gegenwärtig heranwachsen. Die multimedialen und transdisziplinären Werkkonzepte der Gegenwartskunst geben vielfältiges Zeugnis vom erweiterten Selbstverständnis der Kunst als einer spezifischen, in die Gesellschaft hineinwirkenden Kraft. Dabei sind die Eigenschaften künstlerischen Denkens und Handelns keineswegs spezifisch in dem Sinne, daß sie allein auf das Gebiet der Kunst zu beschränken wären. Joachim Kettel weist z.B. in seinem Beitrag darauf hin, wie eng künstlerische Prozesse und die durch sie veranlaßten geistigen Aktivitäten in Beziehung stehen mit den neueren Forschungen der Systemtheorie und des Konstruktivismus. Kersten Reich als einer der Repräsentanten einer konstruktivistischen Pädagogik beleuchtet in seinem Referat den engen Zusammenhang von Künstlertum und je individueller Konstruktion von Wirklichkeit. Dies ist ein Kontext, der im experimentellen Freiraum einer künstlerischen Pädagogik und Didaktik geübt werden kann, der aber letztlich auf die Lebensführung der Beteiligten zielt: der Anforderungen an die Lebenskunst der Pädagogen stellt und auf die Fähigkeiten zu einer solchen bei den Schülerinnen und Schülern abzielt.

Wilhelm Schmid, der Protagonist des philosophischen Konzeptes der Lebenskunst, hebt in seinem Beitrag Elemente hervor, die eine künstlerische Bildung im Hinblick auf die Befähigung zur selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Gestaltung des Lebens in einer komplexen Gesellschaft beitragen kann. Für ihn steht die Erziehung zur Klugheit im Vordergrund, wobei er den Begriff der Klugheit im historischen Verständnis einer entsprechenden Befähigung zur Lebensführung benutzt. Klugheitserziehung fußt nach Schmid's Überzeugung auf einer dreifachen Schulung der Sensibilität: der sinnlichen, der strukturellen und der virtuellen Wahrnehmungsfähigkeit. Sinnliche Sensibilität für das Konkrete bedarf der Ergänzung durch die Konstruktion struktureller Zusammenhänge, was Wissenserwerb und Theoriebildung einschließt. Virtuelle Sensibilität bewegt sich nicht nur im konzeptionellen Raum digitaler Medien, sondern meint insbesondere die Ausbildung von Phantasie und Vorstellungskraft zum Erschließen zukünftiger Möglichkeiten. Künstlerische Bildung steht in einem engen Verhältnis zur Perspektive der Lebenskunst als Herausforderung an das Subjekt in einer pluralen Gesellschaft. Sinnlichkeit, Kontextualität und Imagination sind zentrale Elemente dieser Bildung. Sie heben erneut ab auf die ‚Ganzheitlichkeit‘ der geistigen Fähigkeiten des Individuums, auf

die es angesichts einer differenzierten und widersprüchlichen Wirklichkeit mehr denn je angewiesen ist. Universalität der Aktivierung der Fähigkeiten sowie in den Orientierungen waren grundlegende Eigenschaften, die Joseph Beuys an der Kunst betonte und in seiner Kunst als Pädagogik demonstrierte (1). Die Universalität der geistigen Bewegungen und Zusammenhänge meint nun nicht die Unmöglichkeit, daß jeder alles können oder wissen sollte. Genausowenig, wie das Beuysche Diktum "Jeder Mensch ist ein Künstler" den Spezialisten als Maler, Musiker oder Schriftsteller im Blick hatte, beschwört es den Mythos des Universalgenies vergangener Zeiten. Andreas Steffens, der seine philosophische Anthropologie insbesondere im Blick auf die Äußerungen des Menschseins in der Kunst entwickelt, formuliert in seinem Text eine bemerkenswerte Pointe des bekannten Beuys-Wortes. Seine Interpretation bringt zum Ausdruck, in welchem Sinne der erweiterte Kunstbegriff und sein Verständnis des Menschen ein Leitmotiv künstlerischer Bildung darstellen: "... wenn jeder Mensch ein Künstler ist", so Steffens, "dann heißt das, daß jeder ein Künstler sein muß, wenn er ein Mensch sein will". Das bedeutet nicht, daß Nichtkünstler nicht als Menschen zu respektieren wären; es betont vielmehr den Anspruch, der in den Fähigkeiten des Menschseins enthalten liegt, sowie die Aufforderung, diese Fähigkeiten auch auszubilden. "Ein Können verpflichtet zu seiner Ausübung. Wir sind in dem Maß erst wirklich das, was wir sind, in dem wir von unseren Fähigkeiten auch Gebrauch machen" (ebd.). Die Erziehung, die Pädagogik, die Lehre versteht Steffens in diesem Zusammenhang als die Anleitung dazu, in weitem Maße ausüben zu lernen, was man kann.

Die Beiträge in diesem Band zeigen auf unterschiedliche Weise, wie künstlerische Bildungsprozesse die Vielfalt der geistigen Fähigkeiten mobilisieren und dabei unterschiedliche Kontexte im Horizont der Imaginationen am Werk erschließen und transformieren. Künstlerische Gestaltung kann dabei als spielerische, experimentelle Form der Erzählung aufgefaßt werden, die Lyotard als grundlegende Weise der Bedeutungserzeugung des Menschen ansah (2). Dabei liegen die existentiell begründeten Erzählungen, die die Individuen von sich und der Welt anlegen und fortschreiben, quer zu allen Spezialisierungen der Wissenschaften und Institutionen. Sie sind vielmehr als endlose Montage von Wahrnehmungen, Erfahrungen, Wissen und anderen Kommunikationen zu verstehen, die für die persönliche Sinnproduktion angeeignet und verändert werden. Die Weite inhaltlicher Bezüge sowie die Komplexität der geistigen Aktivitäten sind Charakteristika der künstlerischen Bildung, die die Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit von Wahrnehmungsleistungen, Bedeutungserzeugungen und Handlungsentwürfen einüben will.

Pädagogik zwischen Kunst und Ethik

Mißverständnisse drohen diesem kunstpädagogischen Konzept aber nicht nur durch einen traditionellen Kunstbegriff, sondern auch durch problematische Polarisierungen, wie sie sich auf dem Kongress andeuteten. Eine lebhafte Debatte entspann sich insbesondere nach den Vorträgen von Pierangelo Maset und Hubert Sowa. Ihre Positionen weisen in mögliche Extreme, ohne sie in letzter Konsequenz auszufüllen oder ausdrücklich zu verfolgen. Maset betreibt unter dem Stichwort "Kunstpädagogik" explizit das Projekt einer Kunstdidaktik als Kunst: "Kunstpädagogik ist eine Form angewandter Kunstpraxis. Sie orientiert sich an der ästhetischen Praxis und am Kunstdiskurs". Eine rigide kunstpädagogische Orientierung an der Kunst birgt jedoch die Gefahr, daß der Anteil der Kunst überproportional steigt, während derjenige der Pädagogik, mithin der Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen unter ihren je spezifischen Bedingungen, zurückgedrängt wird. Maset ist sich dieser Problematik durchaus bewußt, denn er formuliert als weitere "Basics" seines Konzeptes die Notwendigkeit einer bildungstheoretischen Begründung sowie die Aufgabe, "differenzielle Vermögen zu entfalten". Bei den Darstellungen der Kunstpädagogik in seinem jüngsten Buch kann man allerdings doch den Eindruck gewinnen, daß sich hier neuere, die Vermittlungsproblematik thematisierende Kunststrategien gegenüber pädagogischen und didaktischen Begründungen verselbständigen (3). Vor diesem Hintergrund warnt Hubert Sowa vor einer voreiligen Hochschätzung des Bildungswertes der Kunst. Er verweist mit Richard Sennett auf den unübersehbaren Umstand, daß Praktiken, Theorien und auch Biographien von Künstlern oft alles andere als erzieherisch wertvolle Impulse enthalten. Vielmehr finden sich im Raum der Kunst Elemente des Zerstörerischen auf kultureller, gesellschaftlicher und subjektiver Ebene ausformuliert und ausgelotet. Sowa unterzieht in seinem Beitrag die Kunst einer kritischen Begutachtung durch die "praktische Vernunft", er fragt nach ihren ethischen Orientierungen und fordert dazu auf, ihre Praktiken unter der Bildungsperspektive in ein kritisches Verhältnis zum "sensus communis" zu stellen. Obgleich Sowa damit ein kritisches Korrektiv im Hinblick auf die Gefahr einer verkürzenden Deklaration von Kunstprozessen zu Bildungsprozessen in die Debatte einführt, ist sein Ansatz ebenfalls nicht ohne Risiko und provoziert Nachfragen. Sein Anspruch, Inhalte und Praktiken der Kunst im

Bildungszusammenhang einer ethischen, geschichtlichen und lebensweltlichen Legitimierung zu unterziehen, formuliert sicherlich eine berechnete Anforderung an den Lehrenden. Künstlerische Praxis ist als Bildungsprozeß aber nicht dadurch in Frage gestellt, daß die Kunst destruktive Anteile enthält. Hier muß man, denke ich, deutlich zwischen ruinösen Inhalten, Theorien und Lebensgeschichten auf der einen und den geistigen Prozessen in der Auseinandersetzung mit Kunst - sei es in der Rezeption oder in der Produktion - auf der anderen Seite unterscheiden. Um letztere geht es aber zentral in der künstlerischen Bildung, sie sind der Dreh- und Angelpunkt in der Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen. In diesem Zusammenhang können destruktive Aspekte der Kunst altersstufenspezifisch durchaus auch Anlaß geben für kritische Diskussionen ethischer oder politischer Art. Keinesfalls geht es jedoch darum, Künstler-Ideologien, -Strategien oder -Biographien zu Leitmotiven zu stilisieren.

Grundsätzlich stimme ich mit Sowa darin überein, daß ethische Fragestellungen in der Konzeption und Durchführung künstlerischer Bildungsprozesse bedeutsam sind. Problematisch erscheint mir aber die normative Setzung eines "sensus communis" als Orientierungsmaßgabe. Versteht man diesen ‚Gemeinsinn‘ als Bestand allgemein anerkannter und Verbindlichkeit beanspruchender Werte, bedeutet ein solcher Vorschlag eine Unterordnung der künstlerischen Bildung unter äußerliche Maßstäbe. Versteht man ihn als immer vorläufiges Ergebnis einer fortgesetzten Debatte der an künstlerischer Bildung Beteiligten und Interessierten um den Bildungsgehalt der Kunst, dann handelt es sich um den Aufruf zu demokratischer Reflexion und Legitimierung von Bildungsprozessen. Ein Kongress wie der hier dokumentierte dient nicht zuletzt einer solchen demokratischen Vergewisserung.

Würde man die jeweiligen Positionen, die Maset und Sowa in ihrer Debatte formulieren, polemisch auf die Spitze treiben, so zeichnete sich ein altbekanntes Gegensatzpaar der Kunst ab: die Polarität zwischen l'art pour l'art und Kunst im Dienst fremder Interessen. Diese Extreme sind den beiden Protagonisten indes nicht zu unterstellen. Künstlerische Bildung entwickelt sich, ohne sich von solchen Polarisierungen vereinnahmen zu lassen. Künstlerische Bildung, wie sie sich in den Beiträgen dieses Bandes konturiert, betreibt Kunstdidaktik als Kunst, ohne der Kunst zu verfallen, und sie ist ethisch orientiert, ohne normative Setzungen vorzugeben. Sie bezieht ihre Ethik, d.h. ihre Bildungsverantwortung und -zielsetzung, aus der Analyse der Eigenschaften und der Aktivierung der Bildungschancen künstlerischer Rezeptions- und Produktionsprozesse. Sie bezieht sie ferner aus der Analyse der Problemstellungen, der Bedingungen und Anforderungen einer zeitgenössischen Bildung und Erziehung der Kinder und Jugendlichen. In diesem Spannungsfeld versteht sie sich als permanenter Prozeß der Theoriebildung und der praktischen Realisierungen. Im Zentrum der Anstrengungen steht dabei indes weder die Kunst noch die Ethik, sondern die Person des Lernenden. Sie ist die entscheidende Gelenkstelle für den Übergang von der Kunst zum Leben. Es wäre erneut zu kurz gegriffen, der künstlerischen Bildung vorzuwerfen, sie erwarte von der Einübung künstlerischer Praktiken unmittelbare Auswirkungen auf die Lebenskunst der Beteiligten. Ein solcher Vorwurf übersieht, daß die Begründungen und die Modellversuche, wie sie das Symposium diskutierte, auf die Ausbildung bedeutsamer Fähigkeiten abzielen, die in der Praxis der Kunst zu üben sind und die - als Grundlagen für eine sensible, reflektierte und einfallreiche Aneignung und Gestaltung von Wirklichkeit - die Möglichkeit des Transfers auf andere Lebensbereiche, ja auf eine selbstbewußte Lebensführung nahelegen. Zum Verhältnis von künstlerischen Bildungsformen und Lebenskunst gibt es inzwischen eine erste empirische Studie, die in einem zweijährigen Modellversuch des Bundesverbandes für kulturelle Jugendbildung (BKJ) durchgeführt wurde (4).

Künstlerische Bildung zwischen Schulfach und Lernprinzip

Wolfgang Zacharias sprach auf dem Kongreß über das nicht ganz unproblematische Verhältnis von Kunstpädagogik und kultureller Bildung. Er tat dies in seinen Eigenschaften als ideenreicher Initiator außerschulischer ästhetischer Bildungsprojekte, als Münchner Kulturpolitiker sowie als stellvertretender Bundesvorsitzender der BKJ. In seinem Beitrag thematisiert er die Vielfalt an Begriffen, die jeweils unterschiedliche Ansätze, Traditionen und Konzepte im weiten Raum von Ästhetik, Kunst und Bildung bezeichnen. Dabei bezieht er klar Position für die von ihm vertretene, in der BKJ organisierte und in einer Geschichte von nunmehr bereits über zwei Jahrzehnten gewachsene kulturelle Bildung bzw. Kulturpädagogik. Auf Kunst zugespitzte Kunstpädagogik sei Teil dieses "Landes", schulische Kunstpädagogik, zunehmend im Bildungskanon an den Rand gedrängt und im Bestand keineswegs gesichert, ist für ihn in der "großen Welt des kulturell-ästhetischen Lernens ... eine Marginalie". Der kalkulierte provozierende Gebrauch von Machtrhetorik ist hier nicht

nur politische Taktik, sondern weist die schulische Kunstdidaktik auf die Folgen ihrer jahrzehntelangen Stagnation hin und führt ihr "... jenseits der selbst intonierten Bedeutungspostulate" die Dramatik ihrer Situation vor Augen. Künstlerische Bildung ist in diesem Zusammenhang ein noch neuer Begriff und ein noch junges Konzept. Insofern ist sie für Zacharias' Versuch einer historischen und aktuellen Ortsbestimmung noch schwer zu fassen. In der Tat ist, wie er es anregt, eine Begriffsklärung auch und gerade im Verhältnis zur kulturellen Bildung, die eine Vielfalt insbesondere außerschulischer Initiativen, Institutionen und Projekte umfaßt, notwendig. Doch diese Klärung ist im Sinne von Eindeutigkeit, denke ich, nicht herbeizuführen, jedenfalls nicht, ohne die immanente Weite künstlerischer Bildung unzulässig einzuschränken. Denn künstlerische Bildung beinhaltet zumindest zwei Perspektiven. Zum einen ist sie als Bezeichnung für Erneuerungsbestrebungen für die künstlerische Lehre in der Schule zu verstehen. In dieser Formulierung scheint ihre Doppeldeutigkeit jedoch bereits auf: sie bezieht sich sowohl auf die Erneuerung eines Schulfaches Kunst als auch auf Kunst als Prinzip von Bildung, von Lehren und Lernen überhaupt. Zum anderen gilt sie in dieser weiteren Bedeutung, die aus den Kontexten eines erweiterten Kunstbegriffes und seinen Bezügen zur Lebenskunst resultiert, auch als Prinzip in außerschulischen Bildungsinitiativen und -projekten, die sich im Feld von ästhetischer Erfahrung und Produktion bewegen. Allgemein formuliert, meint künstlerische Bildung die Theorie und Praxis künstlerischer Denk- und Handlungsweisen im Bildungsgeschehen. Insofern wird sie praktiziert in Projekten freier Kunstschulen wie in solchen schulischer Pädagogik. Insofern bezieht sie sich auf die Auseinandersetzung mit Kunst im engeren sowie mit ästhetischen, lebensweltlichen, gesellschaftlichen, gegebenenfalls auch wissenschaftlichen Fragestellungen im weiteren Sinne. Ihr Spezifikum ist die zentrale Rolle der Gestaltung, der Auseinandersetzung mit Themen, Inhalten und Phänomenen in einem Werkprozeß, in dem die Beteiligten ihre Wahrnehmungen, Erfahrungen und ihr erworbenes Kontextwissen in eine eigene Aussage transformieren müssen.

Dieser Bedeutungsbogen des Begriffes künstlerischer Bildung zwischen Fachcharakteristik und Lernprinzip spiegelt sich auch in dem wider, was in einer Schule der Zukunft unter seinem Namen stattfinden könnte. Günter Regel umreißt in seinem Beitrag entsprechende Perspektiven. Einerseits betont er den unverzichtbaren Fachunterricht als "Laboratorium" zur Entwicklung jener Fähigkeiten, die mit den künstlerischen Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozessen verbunden sind. Andererseits weist er aber darauf hin, daß künstlerische Bildung in der Komplexität ihrer Prozesse Fächer durchdringende und Fächer übergreifende Eigenschaften besitzt. In diesem Zusammenhang legt sie die Durchführung entsprechender Projekte nahe. Künstlerisches Lernen in dieser Form stellt besondere Anforderungen an variable organisatorische, räumliche und vor allem auch zeitliche Strukturen, worauf Reimar Stielow in seinen Überlegungen zu Kernproblemen der Kunstpädagogik hinweist. Schließlich aber soll künstlerische Bildung nach Regels Vorstellung auf das gesamte schulische Leben einwirken und sich darin erfüllen. Kunst als Lernprinzip, das kreative Formen der Wahrnehmung und Vorstellungsbildung, des Wissenserwerbs und der Bedeutungserzeugung beinhaltet, sollte, nach Regels Entwurf, alle Fächer durchziehen, womit er eine schon Jahrzehnte alte Forderung von Joseph Beuys im Hinblick auf die gegenwärtige Diskussion um die Reform von Schule aktualisiert. In der Tat zeugt es von wenig Phantasie und Mut zur Reform, wenn als Reaktion auf das schlechte Abschneiden deutscher Schüler in der PISA-Studie im wesentlichen alte Antworten gegeben werden. Eine Intensivierung der Ausbildung in den kognitiven Bereichen sowie eine Verschärfung der Überprüfungen ist die prägnanteste bis zu diesem Zeitpunkt öffentlich gewordene Reaktion der Bildungspolitik. Die Diskussion über die Möglichkeiten der Ganztagschule geht da schon weiter in Richtung echter Reformschritte.

Künstlerische Bildung und PISA

Im Land Baden-Württemberg, wo das Symposium stattfand, steht eine Schulreform bevor. Dabei ist geplant, in der Grund- und Hauptschule das Fach Kunst abzuschaffen und es, zusammen mit anderen Fächern, in Lernbereiche aufgehen zu lassen: in den Lernbereich Natur und Kultur in der Grundschule und in den Lernbereich Musik, Sport, Gestalten in der Hauptschule. Unter der Perspektive der künstlerischen Bildung ist meines Erachtens der Verlust des genuinen Faches Kunst in diesen Schulstufen nicht ausschließlich ein Grund zur Klage. Vielmehr sehe ich darin neue Chancen, das Künstlerische aus der Einengung und Erstarrung überkommener Inhalte und Methoden herauszuführen und ihm in erweiterten Zusammenhängen neue Bedeutung zukommen zu lassen. Wenn beispielsweise die Kunst in der Grundschule gemeinsam mit dem bisherigen Fach Heimat- und Sachkunde einen Lernbereich bildet, für welchen dem Lehrer oder der Lehrerin ein frei verfügbares Stundenkontingent zur Verfügung steht, dann eröffnet das Chancen zu fächerübergreifendem Arbeiten, bei dem die einzelnen Fachanteile nicht auf die - ohnehin alibihaften - zwei Wochenstunden

reduziert werden müssen. Der Kunst eröffnen sich nun relevante Inhalte statt der üblichen Standardthemen, die oft nur dem Zweck formalästhetischer Einübungen dienen. Gewährleistet müssen in solchen Lernbereichen die Vermittlungen grundlegender Fachinhalte sein. Die Kunst kann hier aber darüberhinaus mit guten Gründen offensiv auftreten: inhaltlich an für die Schülerinnen und Schüler bedeutsamen Themen orientierte künstlerische Projekte verlangen, aus verschiedenen Perspektiven auf die in Frage stehende Sache blicken zu lernen. Sie verlangen ferner, die Wahrnehmungen und Erkenntnisse in je eigene Gestaltungen zu überführen. Damit üben sie, wie keine andere Lernweise, die Fähigkeit zu persönlichem Ausdruck, der objektive Fakten mit subjektiven Empfindungen und Sichtweisen verbindet. Sie üben mithin eine bedeutsame Fähigkeit für ein Leben in einer komplexen Gesellschaft: die Fähigkeit zur Bestimmung und Formulierung einer eigenen Position in einer reflektierten und phantasievollen Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Aspekten einer Sache. Daß für die Planung und Durchführung solcher anspruchsvoller Projekte eine entsprechende Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer Voraussetzung ist, und daß die gängige Praxis fachfremden Unterrichtens, die von der Geringschätzung der betroffenen Fächer zeugt, die sich hier eröffnenden einzigartigen Bildungschancen gefährdet oder zunichte macht, ist, denke ich, ohne weiteres einzusehen. Hier kommen, wie die Lektüre der Beiträge in diesem Band ebenfalls deutlich machen wird, neue Anforderungen auf die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden zu.

Künstlerische Kompetenzen waren nicht Gegenstand der PISA-Studie. Gleichwohl befragt sie die Ausbildung von Fähigkeiten, die Kreativität statt Wissensreproduktion in den Vordergrund stellen: Problemlösekompetenz, die Fähigkeit zum selbständigen Formulieren von Fragen und zum Herstellen von Zusammenhängen, ferner die Ausbildung von "Lese"-Kompetenz, von Kommunikationsfähigkeit und von sozialer und moralischer Kompetenz. Betrachtet man die unterschiedlichen Formen künstlerischer Bildungsprojekte, wie sie in diesem Band dargestellt sind, kann man erkennen, daß gerade diese Form des Lernens jene genannten Fähigkeiten und Qualifikationen verlangt und fördert. Differenzierende Wahrnehmungen, selbständige Erzeugung von Bedeutung im Werkkontext, die thematische Recherchen und Kontextbildungen aus unterschiedlichen fachlichen Bezügen und in unterschiedlichen Medien verlangt, dazu die zentrale Rolle der Imagination, die problembezogen zukünftige Realisierungen antizipiert und experimentelles Verhalten in individuellen Gestaltungen motiviert - dies sind markante Lernaspekte in entsprechenden künstlerischen Bildungsprozessen. Die Wortsprache ist bedeutsamer Bestandteil solcher Prozesse, sei es in schriftlichen Aufzeichnungen, Dokumentationen oder Reflexionen, sei es in der Recherche in Büchern oder im Internet, um selbständig erforderliche Informationen, unterstützende Kenntnisse zu erwerben, oder sei es in vielfältigen Formen der Kommunikation innerhalb der Lerngruppe über die bearbeitete Thematik und die entstehenden Werkpositionen. In künstlerischer Projektarbeit ist der Frontalunterricht über weite Strecken aufgehoben. Formen der Einzel- und der Gruppenarbeit treten in den Vordergrund. Gespräche werden geführt zwischen Lehrer und Schüler sowie zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander. In diesen Gesprächen wird Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit in Bezug auf die Sache und im Blick auf den Partner geübt. Zugleich werden dabei demokratische Verhaltensweisen geübt: Kritikfähigkeit als Fähigkeit zur Formulierung und zur Aufnahme sachgerechter Kritik sowie, damit eng verbunden, persönliche Positionierungsfähigkeit im Hinblick auf die Artikulation einer selbst gebildeten Meinung sowie im Hinblick auf das Vertreten eigener Ansätze und Lösungen im Werkprozeß.

Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung aber steht vor allem die Bildsprache - im Bereich der Kunst und im Bereich der populären Medien. Bernhard Serexhe, Leiter der Abteilung Museumskommunikation im Zentrum für Kunst und Medientechnologie (ZKM) in Karlsruhe weist in seinem Beitrag nachdrücklich auf die Bedeutung der elektronischen Medien für eine zeitgemäße Bilderziehung der Kinder und Jugendlichen hin. Die Fähigkeit zur adäquaten Rezeption und Artikulation im Umgang mit diesen Medien, die vor allem Bildmedien sind, stellt er in eine Reihe mit den bisherigen kommunikativen Grundfertigkeiten Lesen und Schreiben. In dieser Hinsicht kommt dem Kunstunterricht in den Schulen nach seiner Auffassung ein zentraler Stellenwert zu, der bisher aber noch in keiner Weise angemessen realisiert wird. Während auf der einen Seite die Kinder und Jugendlichen sich in einer virtuellen Welt populärer Bilder des Fernsehens, des Kinos, der Computerspiele bewegen, hängt, so Serexhes Eindruck, der real existierende Kunstunterricht immer noch Bildungsidealen aus dem 19. Jahrhundert nach. Während auf der einen Seite breite Bevölkerungsschichten sich von immer billigeren Produktionen "verzaubern" lassen, praktiziert der Kunstpädagoge in der Schule eine Lehre, deren Methoden und Inhalte sich weitgehend aus der Mitte des vergangenen Jahrhunderts herleiten. Nicht erst der katastrophale Ausbruch eines Schülers in Erfurt, der den "Ego shooter" Realität werden ließ, rückt das Verhältnis von Leitmotiven, wie sie die Unterhaltungsmedien verbreiten, und Einflussnahme auf das Welt- und Selbstbild junger Menschen in die Debatte. In einer komplexen, sich fortgesetzt wandelnden Gesellschaft mit einer pluralen Kultur, in der traditionelle Bindungen und Werte nicht mehr verbindliche Geltung besitzen, wird der nach Orientierung suchende Einzelne von einer Schule weitgehend alleingelassen, der es vornehmlich um

die Ausbildung verwertbarer Fähigkeiten im Produktionsprozess geht. Sinnsurrogate, zudem auf Verführung angelegt inszeniert, bieten ersatzweise die Erzählungen der Massenmedien. Serexhe weist an dieser sensiblen Gelenkstelle der Bildung dem Künstlerischen, welches sich in der Spannweite zwischen Realität und Virtualität, zwischen traditionellen und neuen Medien bewegen muß, eine zentrale Rolle zu. Er plädiert in diesem Sinne für ein Fach "Kunst und Medien", in welchem die Schülerinnen und Schüler lernen, sich zunehmend selbständig und kritisch mit Bildproduktionen unterschiedlicher Art auseinanderzusetzen und sich in Medien verschiedener Form auszudrücken. Dabei weist er auf die Notwendigkeit der Öffnung eines solchen Unterrichts hin, der aufgrund seiner Thematik auch soziologische, philosophische und psychologische Fragestellungen in seine Arbeit aufnehmen muss. In welcher Form und Intensität dies geschieht, ist im Blick auf die jeweiligen Voraussetzungen der Schüler zu bestimmen. Gespräche über gesellschaftliche Bedeutungskontexte sowie über Wirkungen auf die Person der Schülerinnen und Schüler, über ihre Einstellungen, Haltungen, Fragen, sind wesentlicher Bestandteil der Thematisierung von Bildern und ihren Inhalten. Künstlerisches Lernen zielt in seiner Vielfalt der Inhalte, Methoden und Leistungen so letztlich auf die Entwicklung der Persönlichkeit, die neben der kognitiven Intelligenz auch Anspruch erhebt auf die Ausbildung ihrer ethisch-moralischen und ästhetischen Anteile. Diese im Kern humanistische Auffassung von Bildung und ihren Zielen ist unter wechselnden historischen Bedingungen auch im Hinblick auf die durch Veränderung, Vielfalt und Widersprüchlichkeit gekennzeichnete Gegenwartsgesellschaft dem ebenso beständigen wie verkürzenden Begehren nach einer Schulung verwertbarer Sachkompetenzen gegenüberzustellen. In ähnlichem Sinne formuliert Günter Regel im Horizont der künstlerischen Bildung die Zielvorstellung, das Künstlerische als Lebensanschauung und Lebensart auszubilden. Damit fußt er einerseits in den Vorstellungen eines erweiterten Kunstbegriffes mit seiner pädagogischen Perspektive der umfassenden Ausbildung der Fähigkeiten des Einzelnen, andererseits schlägt er damit eine Brücke vom künstlerischen Lernen zur Lebenskunst, welche Sensibilität, kritisches Urteilen und gestaltendes Handeln vom Übungsraum der Schule in den gesellschaftlichen Raum individueller Lebensführung und sozialer Verantwortlichkeit übertragen kann.

Vielfalt der Ansätze

Die Beispiele aus der künstlerischen Bildungspraxis, die sich in diesem Band präsentieren, eröffnen ein Spektrum unterschiedlicher Ansätze, künstlerisches Denken und Handeln zu üben in einer Weise, der es nicht nur um den Erwerb von handwerklichen Fertigkeiten oder Sachwissen geht, sondern die darauf angelegt ist, nachhaltig Dispositionen der Aufmerksamkeit, der Reflexivität, der Selbstorganisation und der persönlichen Ausdrucksfähigkeit zu schulen. Dabei sind verschiedene Schwerpunkte auszumachen: sie reichen von der Erprobung performativer Verfahren in der Produktion und Rezeption von Kunst (Peters, Lange, Kästner, Warzecha), über situative Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozesse (Zaake, Müller), multimediale und multiperspektivische Projekte (Kämpf-Jansen, Kettel, Buschkühle) bis zu Überlegungen zur Theorie und Praxis des Einsatzes neuer Medien im künstlerischen Kontext (Freiberg, Spormann, Serexhe). Einen besonderen Beitrag liefert überdies Wolf-Rüdiger Wilms, der Projekte im darstellenden Ausdruck (Tanz, Theater) mit Gruppen durchführt, in denen sozial auffällige Kinder und Jugendliche mit professionellen Schauspielern und Musikern zusammenarbeiten. Sicherlich ergeben die in diesem Buch enthaltenen Darstellungen kein vollständiges Bild der gegenwärtigen Innovationsbestrebungen in der Kunstpädagogik. Aber die hier versammelten Autoren eröffnen gleichwohl Einblicke in Versuche, der Kunst angemessene Weisen des Lehrens und Lernens zu entwickeln und auf diese Weise Fähigkeiten und Einstellungen auszubilden, welche als existentielle Kreativität zu begreifen sind: Fähigkeiten und Einstellungen, die eigenständige Orientierung und selbstbestimmte Positionierung des Individuums inmitten heterogener gesellschaftlicher und kultureller Verhältnisse ermöglichen.

Diese Ansätze sind keineswegs homogen, im Gegenteil, sie zeigen jeweils ein eigenes Profil und geben auch Anlaß zu kontroverser Diskussion. Sie sind keineswegs als vollendete Entwürfe, als durchgearbeitete Modelle zu verstehen, sondern als Dokumente von Bemühungen, veränderte, an der Kunst orientierte Wege der Bildung zu beschreiten. Dies gelingt von Fall zu Fall durchaus unterschiedlich. Aber auf dem Symposium sollte auch keine stromlinienförmige Konzeption dargeboten werden, vielmehr ging es um eine Sondierung des Feldes gegenwärtiger kunstpädagogischer Bemühungen und um den Anstoß der Debatte um Ziele, Inhalte und Wege kunstgemäßer Arbeits- und Denkweisen. Nimmt man den Anspruch künstlerischer Bildung ernst, dann ist es folgerichtig, daß der einzelne Kunstpädagoge als Initiator und Moderator solcher Prozesse eigene Konzeptionen entwirft und nicht zwangsläufig auf planmäßige, allgemeine Verbindlichkeit

beanspruchende Methodiken zu verpflichten ist. Idealerweise soll der Kunstlehrer selbst Künstler sein, um seine eigentliche Kunst, die kunstgemäße Bildung, im Hinblick auf die beteiligten Schülerinnen und Schüler gestalten zu können. Dabei kann er oder sie, fußend auf entsprechender künstlerischer und pädagogischer Kompetenz, eine verantwortliche kunstpädagogische Stilistik ausbilden, in der er seine Fähigkeiten und seine Persönlichkeit fruchtbar werden läßt. Dies ist keineswegs eine Einladung zu Reduktionismus und Liebhaberei als legitimer Motivation. Die im Folgenden dokumentierten kunstpädagogischen Strategien zeigen vielmehr umgekehrt, daß persönliches Interesse und Engagement zu persönlichen Konzepten und Strategien in den initiierten Bildungsprozessen führen können. Dabei ist ebenso auf die Fachgeschichte zu reflektieren wie auf die Kunst, ebenso auf die eigenen Stärken und Fähigkeiten wie auf die Bildungsansprüche der Schülerinnen und Schüler. Es wird sich bei der Lektüre der Praxismodelle zeigen, daß der Anteil von Neuem und die Tragweite der Impulse durchaus unterschiedlich ausgebildet sind. Jeder Ansatz ist kritisch zu befragen. Dabei sollten nach meiner Einschätzung zumindest vier Kriterien eine Rolle spielen:

- Inwieweit eröffnet das Konzept die potentielle Vielfalt an inhaltlichen Bezügen, Methoden und Medien in der Auseinandersetzung mit einer Thematik?
- Inwieweit aktiviert es die Komplexität der leiblich-geistigen Fähigkeiten in ihren unterschiedlichen Dominanzen und Interaktionen während des Arbeitsprozesses?
- Inwieweit ermöglicht es Selbstreferentialität als reflektierende Beziehung der Wahrnehmungen, Erfahrungen, Erkenntnisse und Vorstellungsbildungen auf die eigene Person?
- Inwieweit mobilisiert die Konzeption Kreativität als selbstorganisierte Problemfindung und Problemlösung in experimentellen Gestaltungsprozessen?

Vor diesem Hintergrund mag die Lektüre der Texte dazu beitragen, die Diskussion über Inhalte und Formen künstlerischer Bildung anzuregen, Impulse für deren Weiterentwicklung zu geben und die Bedeutsamkeit dieser besonderen und nicht ersetzbaren Weise des Lehrens und Lernens für eine zeitgenössische Bildung vor Augen zu führen.

B. Nähere Bestimmungen künstlerischer Bildung

Abgrenzungen zur Ästhetischen Bildung

Mein Einführungsvortrag auf dem Symposium unternahm den Versuch, Konturen künstlerischer Bildung zu umreißen. Manches davon ist nun bereits in die Darstellungen und Anmerkungen zu markanten Positionen und Kontroversen der Tagung eingeflossen, so daß es hier nicht noch einmal ausgiebig wiederholt werden muß. Ein Aspekt ist jedoch noch nicht deutlich zur Sprache gekommen, er erscheint mir aber nicht unbedeutend für das Verständnis des Ansatzes dieses künstlerischen Didaktikkonzeptes: die Abgrenzung gegenüber dem in den letzten Jahrzehnten dominanten Projekt der Ästhetischen Bildung. Dies geschieht sinnvollerweise in einer kritischen Abgrenzung gegenüber herausragenden Vertretern, sowie, zur Präzisierung, in einer Abgrenzung der Auffassung des Ästhetischen gegenüber dem Künstlerischen. Ich will diese Überlegungen wenigstens skizzenhaft der abschließenden Formulierung zusammenfassender Thesen zur künstlerischen Bildung vorausschicken.

Künstlerische Bildung, was ist das? Der Begriff ist nicht zufällig gewählt. Er ist vielmehr programmatisch gemeint und grenzt sich ab gegenüber anderen kunstpädagogischen und kunstdidaktischen Konzepten. Insbesondere grenzt er sich ab gegenüber der derzeit gängigen Bezeichnung der Ästhetischen Erziehung oder Ästhetischen Bildung. Künstlerische Bildung begründet ihre Absichten, Inhalte und Methoden aus der Kunst heraus. Sie begreift die Kunstpädagogik als eine spezifische Kunst und verfolgt die Absicht, kunstpädagogische Prozesse als künstlerische Prozesse zu gestalten, welche künstlerische Weisen des Denkens und Handelns schulen. Auch die Ästhetische Bildung begründet ihre Inhalte und Methoden zu einem erheblichen Grad aus der Kunst heraus, könnte man sagen. Jedoch weisen die beiden prominentesten Vertreter der Fachdidaktik der letzten Jahrzehnte bemerkenswerte Defizite im Umgang mit der Kunst auf, die das fortsetzen, was man der Kunstpädagogik durch ihre Geschichte hindurch geradezu in jeder ihrer Phasen vorwerfen kann. Gert Selle hat dies einmal die "Verkleinerungsstrategie" hinsichtlich der Kunst genannt (7). Leider trägt er, als einer der beiden herausragenden Fachvertreter der letzten Jahre, ebenfalls zu dieser Verkleinerungsstrategie bei. Sein Ästhetisches Projekt gibt fraglos wesentliche Impulse zu einer an der Kunst, an ihren Denk- und Handlungsweisen orientierten Didaktik. Aber abgesehen von zunehmenden Verengungen künstlerischer Gestaltungsweisen auf spezifische Ausdrucksformen wie

die Aktionskunst oder die Installation beschneidet Gert Selle die Kunst in seinen Entwürfen jedoch vor allem um ihre intellektuellen Dimensionen. Zugunsten der Selbstbildungsprozesse des Subjekts in der künstlerischen Arbeit grenzt er die geistigen Kontexte der Kunst weitgehend aus, was besonders bei seinen Werkrezeptionen deutlich ins Gewicht fällt. Diese steigern den Subjektivismus der Selbsterfahrung im Umgang mit der Kunst zu Monologisierungen am Werk, die dessen Herausforderungen jenseits subjektiver Assoziationsbildungen ausweichen. Selles ästhetischer Bildung geht es im Wesentlichen um Erfahrungen, die das Subjekt im Zusammenhang der Kunst macht. Gunter Otto betont demgegenüber die Verstehensprozesse, die die Kunst eröffne und verlange. Es ist in den letzten Jahren viel darüber gesprochen und geschrieben worden, daß Kunst nicht auf Verstehen reduziert werden kann. Selle hat zu dieser Kritik an Otto viel beigetragen. Gleichwohl weist Otto gleichsam kontrapunktisch auf die Bedeutsamkeit der intellektuellen Auseinandersetzung mit der Kunst hin, die den Horizont der Selbsterfahrung des Subjekts überschreitet und es mit Neuem, Fremdem konfrontiert. Dabei ist er keineswegs nur an kognitiven Leistungen interessiert, sondern betont die Vielfältigkeit einer ästhetischen Rationalität. Indem er jedoch die Arbeit mit der Kunst auf Auslegung reduziert und diese in didaktische Teilelemente zergliedert, ruiniert er buchstäblich den künstlerischen Denkprozeß. Er infiltriert ihn mit wesensfremden Denkweisen und Methoden, er gebraucht die Kunst für didaktische Zwecke, statt die didaktischen Perspektiven und Methoden aus der Kunst selbst herzuleiten.

Künstlerische Bildung geht von einem erweiterten Kunstbegriff aus. Ich habe die Bezeichnung ‚künstlerische Bildung‘ erstmals verwendet in meiner Studie zur Kunstpädagogik von Joseph Beuys, als ich den Versuch unternahm, erste Folgerungen aus seiner Kunst und seinem Kunstverständnis für die Kunstpädagogik zu ziehen (8). Diese Basis des erweiterten Kunstbegriffes weist auch den Einwand zurück, eine auf der Kunst, ihren Denk- und Handlungsweisen beruhende Bildung, wolle eine elitäre Kunstvorstellung wieder in den Mittelpunkt rücken und Auseinandersetzungen mit anderen ästhetischen Produktionen, z.B. solchen der Massenmedien oder der Jugendkultur ausklammern. Der erweiterte Kunstbegriff geht noch weiter als die Begrenzung der ästhetischen Bildung auf die Auseinandersetzung mit allen relevanten ästhetischen Ausdrucksformen unserer Kultur. Er zielt vor allem auf das Subjekt, dem er eine Schlüsselposition zuweist. Und in dieser Konzentration auf das Subjekt liegt zugleich seine potentielle Öffnung für alle Phänomene, Fragestellungen und Probleme begründet, die für das Subjekt Bedeutung haben können. Der Mensch wird bekanntlich von Beuys als Künstler aufgefaßt. Um die Bildung dieses Künstlers geht es der künstlerischen Bildung. Damit ist allenfalls beiläufig die Ausbildung von Malern, Bildhauern, Musikern oder Schriftstellern gemeint. Vielmehr geht es in der Perspektive des Lebens, wofür nach wie vor doch gelernt werden soll, um die Befähigung, sein Leben künstlerisch zu gestalten. Der Begriff der Lebenskunst, der seit einiger Zeit ins Zentrum der philosophischen und zunehmend auch der pädagogischen Debatte rückt, unternimmt Beschreibungen dessen, was eine künstlerische Lebensführung als spezifische Herausforderung an das Individuum in einer komplexen Gesellschaft bedeuten könnte.

Das Künstlerische und das Ästhetische

Wenn sich künstlerische Bildung von der ästhetischen Erziehung oder Bildung abgrenzen will, dann muß das Künstlerische gegenüber dem Ästhetischen genauer bestimmt werden. Beide Bereiche sind ineinander verwoben. Zugespitzt formuliert bleibt das Ästhetische jedoch vordergründiger, dabei man nicht nur an seine Formen der Geschmacks- oder Erlebnisästhetik denken. Ästhetisches Denken geht aus von der Wahrnehmung und konstruiert von daher seine Bedeutungen. So gesehen ist es konstruktiv. Künstlerisches Denken hingegen ist dekonstruktiv. Es geht ebenfalls - häufig - aus von der Wahrnehmung. Aber es geht ihm nicht primär um Erfahrungen oder Erkenntnisse, sondern es ist ausgerichtet auf Gestaltung. Es greift mithin den Gegenstand der Wahrnehmung auf und an, um ihn zu verändern, um ihn in neue Formen und Kontexte zu fügen, um ihm neue Bedeutungen abzugewinnen. Dabei geht es ihm nicht um Klärungen, sondern es läßt sich ein auf Verunklärungen, auf Entfremdungen. Jeder, der sich in künstlerischen Prozessen bewegt hat, weiß, daß die Dinge zunächst fremd werden: sei es in der Betrachtung eines Kunstwerkes oder sei es bei seiner Herstellung. Die Entfremdung greift auch das Subjekt, den Autor selbst an, seine Vorstellungen, seine Erwartungen und Absichten werden ihm fremd. Diese Fremdheit mobilisiert die Kräfte, die zur Verfügung stehen: Empfindung, Kognition, Imagination. Sie mobilisiert den Willen, dessen Anstrengung es bedarf, um durchzuhalten und zu neuen Formen, zu neuen Aussagen zu gelangen. Sie zwingt das Subjekt zu geistiger Beweglichkeit, die sich in einem Rhythmus von Selbstbewegung und Selbstverortung entwickelt: Selbstbewegung in die Recherche relevanter Kontexte hinein und Selbstverortung als Transformationsarbeit, die die Kontexte in neue Gestalt, zu neuen Bedeutungen

fügt.

Was Kunst als Ort der spielerischen, experimentellen Auseinandersetzung mit dem Fremden provoziert und was die künstlerische Auseinandersetzung von ästhetischer Erkenntnis oder Erfahrung, die sie in sich einbegreift, unterscheidet, ist die Notwendigkeit, eine eigene Position zu formulieren - sei es bei der Rezeption oder sei es bei der Produktion eines Werkes. Darin ist der zentrale Bildungswert einer künstlerischen Bildung zu sehen: sie schult die Positionierungsfähigkeit des Individuums. Dieses ist angesichts eines Kunstwerkes oder bei der Herstellung einer eigenen Formung gezwungen, auf der Grundlage eigener Wahrnehmungen, eigener Reflexionen und eigener Imaginationen neue Gestalten und neue Aussagen hervorzubringen. Dabei übt es notwendigerweise die zentralen Fähigkeiten, die zur selbständigen Positionierung im Umgang mit Neuem, Unbekanntem vonnöten sind: es sind die Fähigkeiten zu differenzierten Wahrnehmungsleistungen, zu selbständigen Bedeutungserzeugungen und zu visionärem, imaginativem Denken. Diese Fähigkeiten sind bedeutsam über den Bereich der genuinen künstlerischen Arbeit hinaus, sie können als wesentliche Fähigkeiten auch für die Praxis der Lebenskunst betrachtet werden. Selbstbestimmte Lebensführung in einer komplexen, sich fortwährend wandelnden Gesellschaft, in einer heterogenen, widersprüchlichen Kultur zwingt das Individuum zu eigenen Orientierungen inmitten der Vielfalt, erfordert kritische Wahrnehmung angesichts der Ästhetisierungen in den Medien und in der Alltagswelt, verlangt Phantasie und Vorstellungskraft, um Möglichkeiten zu entdecken und Perspektiven zu entwerfen. Ziel einer künstlerischen Bildung des Subjekts ist die Bildung und Erziehung zum Künstler: zu einem Subjekt, welches aufgrund seiner geistigen Beweglichkeit in der Lage ist, sich selbst und sein Leben selbstbestimmt und selbstverantwortlich zu gestalten.

Thesen zur künstlerischen Bildung

Aus der Fülle der in dieser Einleitung aufgeführten Aspekte, Positionen und Perspektiven zur künstlerischen Bildung sind die folgenden Kernthesen formuliert.

Eigenschaften

In Theorie und Praxis entwickelt die künstlerische Bildung Formen und Inhalte einer Kunstdidaktik als Kunst. Das Ziel ist die Entfaltung künstlerischer Denk- und Handlungsformen im Kunstunterricht. Dazu ist eine induktive Arbeitsweise erforderlich, die von der Wahrnehmung zur Gestaltung, von der Erfahrung zur Erkenntnis führt. Die Schüler sollen lernen, in der Auseinandersetzung mit einem Thema eigene Wege des Ausdrucks und der Gestaltung zu verfolgen, statt definierte Aufgabenstellungen zu bearbeiten, die sich in der Regel deduktiv aus vorhergehenden Bildanalysen ableiten. An die Stelle einer Nachahmungsdidaktik, die die Kreativität des Einzelnen beschränkt, tritt eine am Werkprozeß orientierte Didaktik, die die Selbständigkeit des Schülers befördert in der Entwicklung eigener Aussageformen zur Thematik.

Der Kunstpädagoge muß ausgebildeter Künstler sein, um künstlerische Unterrichtsprozesse initiieren und begleiten zu können. Künstlerische Prozesse bewegen sich zwischen Scheitern und Gelingen, zwischen offenen Problemen und zu entdeckenden Lösungen und - auf Seiten des Autors - zwischen Resignation und Motivation. Diese Widersprüchlichkeit der Erfahrungen leistet einen bedeutsamen Beitrag zur Bildung der Persönlichkeit sowie zur Ausbildung der leiblichen, seelischen und geistigen Fähigkeiten des Schülers. Er bedarf in diesen Prozessen der Begleitung und Förderung durch den Lehrer, der in der Lage sein muß, sowohl die Entwicklung der Arbeit des Schülers als auch dessen persönliche Entwicklung (Voraussetzungen, Motivation, Lernfortschritt usw.) einzuschätzen und entsprechende Impulse zu geben. Die Betreuung individueller Gestaltungsweisen fordert ein hohes Maß an Aufmerksamkeit des Lehrers für den Einzelnen. Ebenso muß er in der Lage sein, hinsichtlich der gestellten Thematik gemeinsame Lernprozesse der Klasse zu ermöglichen, wobei die Vielfalt der Ansätze hilfreich sein kann.

Die der künstlerischen Bildung zugrundeliegende Kunstauffassung geht von einem erweiterten Kunstbegriff aus. Dieser Kunstbegriff wurde als Konsequenz aus der Entwicklung der modernen Kunst pointiert und mit pädagogischen Folgerungen versehen von Joseph Beuys formuliert. Im Konzept der Lebenskunst, welches u.a. Wilhelm Schmid in der gegenwärtigen philosophischen Debatte vertritt und welches bereits weit über den Rahmen der Philosophie in andere Bereiche (Kulturpolitik, Pädagogik, Soziologie, Medizin) hineinwirkt, findet der erweiterte Kunstbegriff seine theoretischen Ausarbeitungen hinsichtlich einer selbstbestimmten Lebensführung inmitten der heterogenen Verhältnisse der Gegenwartsgesellschaft. Im Mittelpunkt steht die Frage nach dem Subjekt, nach seinen schöpferischen Potenzen, die es ihm erlauben, sein eigenes Leben verantwortlich zu gestalten. Für

die künstlerische Bildung bedeutet die Ausrichtung auf die Bildung des zur Selbstgestaltung fähigen Subjekts, daß ihre Themenstellungen nicht nur die Kunst und die Ästhetisierungen der Alltagswelt und der Medien zum Gegenstand machen, sondern sich auch auf bedeutsame Phänomene, Fragen und Probleme aus der Lebenswelt der SchülerInnen beziehen.

Gesellschaftlich relevante Bildungsziele

Künstlerische Bildung schult die Positionsfähigkeit des Einzelnen. Kunstwerke konfrontieren die Schüler und Schülerinnen mit neuen Sicht- und Ausdrucksweisen. Die Ausarbeitung eines eigenen Werkes zwingt zur Überprüfung und Modifizierung eigener Standpunkte. In jedem Fall verlangt die künstlerische Arbeit - ob rezipierend oder produzierend - sowohl den Erwerb von Kenntnissen als auch deren Transformation in eigene Aussagen. Der Schüler ist in der Wahrnehmung fremder Werke, in der Reflexion neuer Zusammenhänge und in der Gestaltung eigener Werke herausgefordert, neue Standpunkte zu entwickeln. Kunst als schöpferische Arbeit mit Neuem, Unbekanntem, Fremdem schult die Fähigkeiten des Einzelnen, eigene Positionen zu formulieren und zu begründen. Dies stellt eine zentrale Fähigkeit hinsichtlich einer selbstbestimmten Lebensführung in differenzierten gesellschaftlichen Verhältnissen dar.

Künstlerische Arbeit schult die geistige Beweglichkeit und Orientierungsfähigkeit des Individuums. Die erkennende und gestaltende künstlerische Auseinandersetzung fordert alle geistigen Kräfte heraus. Dies gilt nicht nur bei der Betrachtung oder Formung eines Kunstwerkes, vielmehr ist es ein zu übendes Spezifikum künstlerischen Wahrnehmens und Denkens, daß es jeden Gegenstand ganzheitlich auffaßt: Sinnlichkeit, Empfindung, Kognition und Imagination sind zugleich aktiviert, beeinflussen sich wechselseitig, inspirieren sich, geraten aber auch in Konflikt miteinander. Neben dieser Ausbildung der inneren Beweglichkeit der geistigen Fähigkeiten verlangt die künstlerische Arbeit auch nach außen hin eine Beweglichkeit, die sich in einem rhythmischen Wechselverhältnis von Selbstbewegung und Selbstverortung darstellt: der Recherche relevanter Kontexte, um notwendiges Wissen, relevante Kenntnisse zu erwerben, sowie die Gestaltungsarbeit, die aus der Vielfalt und Heterogenität der Erfahrungen und Einsichten wiederum eine persönliche Darstellung formt. Damit schult künstlerische Bildung die ganze Vielfalt der geistigen Vermögen. Die Prozesse, in denen dies geschieht, sind jedoch konfliktreich. Die geistige Beweglichkeit muß zielgerichtet eingesetzt werden, um sich Orientierung zu verschaffen und zu eigenen Aussagen zu finden. Orientierungsfähigkeit angesichts von Neuem, Fremdem, inmitten von Vielfalt und Widersprüchlichkeit ist eine weitere wesentliche Anforderung hinsichtlich selbstbestimmter Lebensführung, sie ist eng mit der Positionsfähigkeit verbunden.

Künstlerische Arbeit schult die Verantwortlichkeit des Einzelnen. Die Gestaltung eines eigenen Werkes verlangt, für seine Entwicklung und sein Gelingen Verantwortung zu übernehmen. Der Prozeß der Gestaltung fordert dabei eine Verantwortung hinsichtlich des Materials und hinsichtlich des Themas, welche jeweils eine angemessene Bearbeitung verlangen. Die angemessene Weise der Bearbeitung ist an der entstehenden Form ablesbar. Soziale Verantwortung wird ausdrücklich geschult in Gruppen- und Gemeinschaftsarbeiten.

In diesem Zusammenhang schult die künstlerische Arbeit die Fähigkeit zu demokratischer Kommunikation. Besonders herauszustellen ist in diesem Zusammenhang die Schulung von Kritikfähigkeit. Kunst übt differenzierende Wahrnehmungsleistungen und selbständige Aussageformulierungen. Damit übt sie eine einfühlsam-kritische Betrachtung von Gegenständen, Darstellungen und Bedeutungsansprüchen. Die Übung dieser kritisch-konstruktiven Haltung setzt sich fort in den Kommunikationsprozessen des Kunstunterrichtes, wo die Erkenntnis- und die Werkarbeit in Lerngruppen abläuft. Der Einzelne ist hier aufgefordert, seine Einsichten und Gestaltungen darzustellen, zu vertreten und zu begründen, sei es im Gespräch mit dem Lehrer, mit einzelnen Mitschülern, der ganzen Klasse oder gar einer weiteren Öffentlichkeit bei Präsentationen. In diesen Zusammenhängen setzt er seine Aussagen und Formungen der Kritik anderer aus, zugleich ist er als Mitglied der Lerngruppe aufgerufen, selbst sachliche Kritik an Aussagen und Formungen anderer zu üben unter der Perspektive der Beförderung der Sache sowie ihres Autors. Schulung der Kritikfähigkeit als demokratische Kommunikationsform beinhaltet in diesem Zusammenhang zweierlei: Schulung der Äußerung einfühlsamer, sachgerechter Kritik sowie Schulung der Fähigkeit, solche Kritik annehmen und umsetzen zu können.

Künstlerische Bildung mobilisiert die Initiative des Einzelnen. Insofern die Kunst, die Produktionen der Medien sowie die Ästhetisierungen der Alltagswelt Gegenstand des Unterrichts sind, fördert die künstlerische Bildung die kritische Teilhabe an der Gegenwartskultur. Die Auseinandersetzung z.B. mit medialen Inszenierungen von Leitbildern und Wertvorstellungen übt differenzierte Wahrnehmung, selbständige Bedeutungsfindung sowie Imagination als Fähigkeit, Alternativen zu entwerfen. Diese Fähigkeiten sind von grundsätzlicher Bedeutung für eine selbstbestimmte Lebensführung. Sie werden auch geübt bei Themenstellungen, die aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler stammen oder politische Probleme wie Fremdenfeindlichkeit zum Gegenstand machen. Künstlerische Bildung fördert hier die Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungen und deren Diskussion. Insofern Kunst dabei nicht nur kritische Erkenntnisarbeit leistet, sondern die Formulierung eigener Aussagen, die Formung eigener Darstellungen verlangt, befördert sie die eine aktive und persönliche Auseinandersetzung. Diese kann über die Werkdarstellung hinaus kritisches Interesse und gegebenenfalls engagiertes Handeln motivieren., wobei insbesondere die Imaginationfähigkeit eine bedeutende Rolle spielt. Sie versetzt den Einzelnen in die Lage, potentielle Konsequenzen von Handlungen oder Entwicklungen vorzustellen oder Alternativen zu entwerfen. Die Befähigung zur selbstbestimmten Lebensführung in komplexen kulturellen und gesellschaftlichen Verhältnissen führt so über die Fähigkeiten zur Orientierung und Gestaltung des individuellen Lebens hinaus und nimmt die gesellschaftliche Verantwortung und gegebenenfalls das gesellschaftliche Engagement in den Blick.

Methoden

Die künstlerische Arbeit ist werkorientiert, alle Lernprozesse finden im Rahmen der Gestaltungsarbeit statt. Das induktive Vorgehen setzt an bei unmittelbar wahrnehmbaren Gegenständen, in konkreten Situationen, bei Vorstellungen und Phantasien der Schüler und entwickelt von daher Kontexte und Gestaltungswege. Es lassen sich drei methodische Arbeitsformen unterscheiden, die in ständigem Wechsel entweder durch die gesamte Lerngruppe gemeinsam oder je nach Notwendigkeit im individuellen Werkprozeß von Einzelnen oder Kleingruppen praktiziert werden: Die Recherche, die Wahrnehmungs- und Beobachtungsaufgaben umfassen kann, handwerkliche Erprobungen oder Informationssuche anhand von Bildern oder Texten, wobei das Internet eine bedeutende Quelle darstellt. Die Konstruktion, die aus den unterschiedlichen Erfahrungen und Einsichten der Recherche intellektuelle Zusammenhänge bildet, beispielsweise in Form von kunstgeschichtlichen Kontexten bei Werk- und Textanalysen. Die Transformation, auf die Recherche und Konstruktion zulaufen und die immer wieder als fortschreitende Gestaltungsarbeit Anlaß gibt zu neuen Recherchen und Konstruktionen. Sie bildet das Kernstück des künstlerischen Bildungsprozesses, da hier der Schüler aufgefordert ist, seine Erfahrungen, Erkenntnisse, Phantasien zu gewichten, zu modifizieren und zu verwandeln, um eine eigene Aussage, eine eigene Gestaltung hervorzubringen.

Künstlerische Bildung verlangt sukzessive sich entwickelnde, themenorientierte Erkenntnis- und Gestaltungsarbeit. Künstlerische Auseinandersetzung befördert individuelle Fragen, Perspektiven und Vorstellungen einerseits und die Konfrontation mit neuen Gegenständen und Sachverhalten, ihren Eigenschaften und den mit ihnen zusammenhängenden Kontexten andererseits. Für die Entfaltung der Intensität dieser Auseinandersetzung ist ein hinreichender zeitlicher Rahmen erforderlich. Für die traditionelle Unterrichtsstruktur bedeutet dies, daß die Arbeit an einem Thema ein Quartal oder ein Halbjahr andauern müßte, wobei sukzessive inhaltliche Zusammenhänge entdeckt und eigene Gestaltungen entwickelt werden. Letztere bedürfen in der Regel mehrerer Stufen: von skizzenhaften Konzepten, in denen sich ein anfängliches Suchen ausdrückt und kommunizierbar wird, über experimentelle Entwürfe bis zur Ausarbeitung. Eine andere Verfahrensstruktur entfaltet die gestalterische Arbeit über mehrere mediale Ausdrucksformen, die Modifikationen der Aussage bzw. eine zunehmende Komplexitätssteigerung beeinhaltet (z.B. Entwurfszeichnung, Modellbau, digitale Produktfotografie, Internetpräsentation).

Künstlerische Arbeit ist immanent interdisziplinär und legt als angemessene Arbeitsform das Projekt nahe. Die komplexen inhaltlichen und formalen Prozesse der künstlerischen Arbeit entfalten die Intensität des persönlichen Einsatzes erst dann, wenn sie hinreichende Zeit zur Entwicklung haben, ohne vom festgelegten Stundentakt unterbrochen zu werden. Bei der Erarbeitung einer eigenen Aussage zu einem Thema werden Fragen relevant, bei denen die Recherche den genuine Bereich der Kunst verlassen kann oder gar muß, so z.B. bei der Frage nach anatomischen Bedingungen bei der Modellierung von Körpern oder bei Fragen nach wissenschaftlichen Zusammenhängen bei der Auseinandersetzung mit Gentechnik, Klonung, Individualität. In einem künstlerischen Projekt können

je nach Themenstellung Kooperationen mit unterschiedlichen Fächern sinnvoll sein: Naturwissenschaften, Religion, Geographie, Sport. Besonders naheliegend sind Kooperationen der Künste untereinander: Bildende Kunst und Musik und/oder Sprachen. Die inhaltliche Komplexität sowie der zeitliche Bedarf solcher Kooperationen legt das Projekt als angemessene Arbeitsform nahe.

Das künstlerische Projekt ist eine spezifische Projektform, über die das Künstlerische auch in andere Fächer hineinwirkt. Die Kunst hat in den letzten Jahrzehnten Ausdrucksformen entwickelt, die handlungsorientierten und interdisziplinären Charakter haben, so z.B. die Performance oder die Videokunst, bei denen Bild, Sprache, Musik und körperliche Bewegung zusammenspielen. Die Nutzung solcher Kunstformen in ihrer neuartigen Komplexität für die Bildung verlangt entsprechende räumliche, zeitliche und technische Voraussetzungen. In ihnen wird der Charakter eines künstlerischen Projektes erkennbar, das sich über die Erkenntnisarbeit hinaus durch die Transformation von Einsichten und Erfahrungen in eigene Aussagen und Bedeutungsformulierungen der Beteiligten auszeichnet. Damit wird die Erarbeitung eines persönlichen Verhältnisses, einer eigenen Position zum Gegenstand verlangt. Diese Verbindung von Erkenntnisarbeit mit kritischer Imagination kann auch in der Zusammenarbeit mit nichtkünstlerischen Fächern geschehen. Die Kunstform der Spurensuche etwa hat Arbeitsweisen entwickelt, die historische oder naturwissenschaftliche Recherche mit Darstellungsformen der Zeichnung, der Malerei, der Fotografie oder der Installation verbindet. Objektive Erkenntnisarbeit wird hier mit subjektiver Stellungnahme verbunden, die Trennung von Fakten und persönlicher Aneignung überwunden.

Interdisziplinäre künstlerische Projekte haben narrativen und multimedialen Charakter. Die sukzessive Erarbeitung eines Themas entfaltet einen Erzählkontext, der gemeinsame Erfahrungen und Erkenntnisse der Klasse oder des Kurses umfaßt wie auch individuelle Recherchen und Transformationen anstößt. Ein Projekt zum Thema "Fremdenfeindlichkeit" etwa greift dabei ebenso auf Berichte in Presse oder Fernsehen zurück wie es sich andererseits um konkrete Recherchen und Begegnungen vor Ort bemüht: in der Klasse, in der Schule, im Wohn- und Freizeitumfeld, in der Stadt. Angemessene Darstellungsweisen müssen gefunden werden ausgehend von den Darstellungsabsichten, die der einzelne Schüler oder Gruppen im Laufe der Auseinandersetzung entwickeln: Malerei kann ebenso tauglich sein wie die Arbeit mit Video. Um in einem Medium eine eigene Aussage zu formulieren, müssen sich die Schüler relevante Kontexte aneignen. Das Werk wird zur Quintessenz eines Erzählprozesses, der im Laufe der Erarbeitung unterschiedliche, nicht selten auch widersprüchliche Informationen, Eindrücke und Erkenntnisse in Beziehungen zueinander stellt. Im Rahmen der intellektuellen Auseinandersetzung werden unterschiedliche Ebenen miteinander verbunden: das persönliche Erlebnis, die politische Problematik, subjektive Betroffenheit und Fragen nach Ethik und Moral. Kunst, die von der Wahrnehmung ausgeht, kritische Reflexion befördert und zu eigener Stellungnahme im Werk auffordert, übt damit die Erzählung als die existentielle Form menschlicher Intellektualität: nach den Worten Lyotards liegt sie als subjektive Bedeutungskonstruktion quer zu allen spezialisierten Sprachspielen der Disziplinen.

Die traditionellen und die neuen Medien stehen in der künstlerischen Bildung in einem Verhältnis der wechselseitigen Inspiration. Der narrative und multimediale Charakter künstlerischer Projekte setzt Inhalte und Ausdrucksformen zueinander in Beziehung, und sei es eine Beziehung des Konflikts. Keinesfalls findet der Gedanke einer bloßen Kompensation hier Platz, der die Arbeit in traditionellen Medien wie Malerei oder Bildhauerei den flüchtigen, immateriellen, manipulativen Bildern der elektronischen gegenüberstellt. Die Kunstpraxis der letzten Jahre entwickelte das Verhältnis von Realität und Virtualität zu einem "Crossover": Reale Wahrnehmungen und Erlebnisse erfahren ihre gestalterische Transformation in virtuellen Bildern z.B. im Video, künstliche Produktionen werden kritisch kommentiert und verwandelt in Malerei, Skulptur, Installation oder Performance. Das gestalterische Wechselverhältnis von leiblicher Erfahrung und elektronischer Darstellung, von virtuellem Bild und materieller Umformung eröffnet ein kritisches Verhältnis zur Besonderheit der jeweiligen Medien, fördert die Kompetenz im selbständigen Umgang mit ihnen und schult dabei die Positionsfähigkeit als Entwicklung und Begründung eigener Standpunkte hinsichtlich eines Themas und seiner medialen Beeinflussungen.

Anmerkungen

1) Vgl. Carl-Peter Buschkühle, Wärmezeit. Zur Kunst Kunstpädagogik bei Joseph Beuys, Frankfurt a.M. u.a. 1997, S. 75 ff.

2) Jean Francois Lyotard, Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? In: Peter Engelmann (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion,

Stuttgart 1990, S. 33 - 49.

3) Pierangelo Maset, Praxis Kunst Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung, Lüneburg 2001.

4) Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): Kulturelle Bildung und Lebenskunst. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Modellprojekt "Lernziel Lebenskunst", Remscheid 2001.

5) Gert Selle, Das Ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule, Unna 1992, S. 106

6) Buschkühle, Wärmezeit S. 281 ff.