

Rudolf Preuss

**Lehrperformanz: Navigieren in
offenen Lehr-Lernprozessen des
Kunstunterrichts**

Impressum

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

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber, Eva Sturm

Band 43

Bearbeitet von Annemarie Hahn und Torsten Meyer (Redaktion),

Marie Bühler (Lektorat)

Carmela Fernandez (Satz und Layout)

© 2019 Rudolf Preuss. All rights reserved.

Herstellung:

Universitätsdruckerei, Hamburg

ISBN 978-3-943694-21-5

Editorial

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

Wir setzen die in Hamburg begonnene Reihe fort mit kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die im Arbeitsbereich Ästhetische Bildung der Universität Hamburg (blaue Hefte), dem Institut für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln (rote Hefte) dem Arbeitsbereich Kunst-Vermittlung-Bildung der Universität Oldenburg (grüne Hefte) und dem Departement Kulturanalysen und Vermittlung der ZHdK Zürich (gelbe Hefte) gehalten wurden.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studentinnen und Studenten im Bereich der Koppelung von Kunst & Pädagogik als Unterricht, Vermittlung oder Bildung wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber, Eva Sturm

Kunstpädagogische Positionen

Band 43

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Heinrich Lüber

Eva Sturm

Rudolf Preuss

Lehrperformanz: Navigieren in offenen Lehr-Lernprozessen des Kunstunterrichts



Abb. 1: Videostill aus Rainer Maria Remarque „Im Westen nichts Neues“ (1930).

Dieses Bild ist ein Videostill aus dem Film von Rainer Maria Remarque „Im Westen nichts Neues“ und beschäftigt sich mit der Mobilisierung einer Klasse für den ersten Weltkrieg durch ihren Lehrer. Der Lehrer möchte die Schüler für den „Krieg fürs Vaterland“ begeistern. Die Bildsprache ist eindeutig. Der erhobene Zeigefinger signalisiert den Appel an moralische Grundsätze und Pflichtbewusstsein. An der Tafel steht: „Dulce et decorum est pro patria mori“. Die Lehrerfigur im Film hat die Rolle als staatstragendes Element völlig verinnerlicht. Er interveniert in das persönliche Leben der Jungen und schickt diese in den Tod. Das preußische oder das bayerische Gymnasium hatte einen klaren Bildungsauftrag: die Erziehung zu pflichtbewussten Staatsbürgern. Diese Tugenden, verbunden mit der „richtigen“ sozialen Herkunft, waren im deutschen Erziehungswesen von höherem Stellenwert als Wissen und garantierten eine erfolgreiche Karriere. Durch den Faschismus wurde diese Bildungstradition weiter pervertiert und auch im Nachkriegsdeutschland war die Erziehung zur bürgerlichen Pflicht eine der ersten Maßstäbe in den Schulen. Bis heute

noch sind Elemente dieses Bildungsverständnisses im deutschen Bildungswesen spürbar.

Mit der Abgrenzung gegenüber diesen Erziehungsmethoden und dem konservativen Gesellschaftssystem durch die junge Generation in der Bundesrepublik der 1960er-Jahre, wurden die bis dahin gültigen Grundsätze des Pflichtbewusstseins hinterfragt. An ihre Stelle trat Protestbewusstsein und die innere Überzeugung, einer avantgardistischen Bewegung zur Gesellschaftsveränderung anzugehören.¹ Während und seit dieser Zeit wurde auf die reformpädagogischen Ansätze vom Beginn des 20. Jhrh. zurückgegriffen und neue pädagogische Grundsätze formuliert.

Als ich 1977 an die Gesamtschule² kam, hatten wir jungen LehrerInnen die Vision, einen möglichst repressionsfreien Unterricht zu gestalten. Das bedeutete die Abschaffung oder zumindest die Modifizierung der gültigen Bewertungs- und Beurteilungssysteme.³ Die Lehrpläne wurden als einengend empfunden und von uns komplett neu geschrieben.⁴ Repressiv empfanden wir auch den getakteten Fachunterricht, weil längerfristig angelegte, offene Unterrichtsprozesse dadurch schwer möglich waren. Hinzu kamen noch enge institutionelle Vorgaben wie zum Beispiel eine bestimmte Notenverteilungskurve.

Aus der Idee der Auflösung des Stundentaktes und der Hinwendung zur Problemorientierung von Unterrichtsinhalten entwickelte sich das Konzept eines transdisziplinären Unterrichts und die Auflösung der Schulorganisation in Projekte. Unsere Schule hatte damals die erste Projektwoche in Westdeutschland durchgeführt. Das bedeutete: Zwei Wochen lang wurden alle Klassen aufgelöst und die Jugendlichen ordneten sich jahrgangsübergreifend selbstformulierten Themen zu, die dann von LehrerInnen betreut wurden. Die Schulleitung hielt sich aus der Organisation völlig raus.

Wir setzten damals dem Frontalunterricht mit seiner staatsbürgerlichen Erziehungsabsicht das selbstständige Lernen anhand gesellschaftskritischer Themen entgegen. Heute gibt es für den damals formulierten Projektunterricht viele verschiedene Namen. Jedoch existieren einige verbindende Essentials:

- Die SchülerInnen suchen sich ihre eigenen Themen aus der gesellschaftlichen Realität.⁵
- Die SchülerInnen organisieren ihre Arbeit selbstständig.
- Die Lernprozesse sind ergebnisoffen.
- Die SchülerInnen suchen selbstständig die Auseinandersetzung mit der Lehrperson.
- Die SchülerInnen präsentieren ihre Arbeit.

In diesen offenen Arbeitsprozessen machten wir die Erfahrung, dass die Rolle der Lehrperson neu zu definieren war und ist. Das moderne Konzept des „Classroom Managements“, bei dem die Lehrperson die Bedingungen für einen erfolgreichen Lernweg der SchülerInnen bereitstellt, indem er/sie sich zurückzieht und nur begleitend tätig wird, missversteht meiner Ansicht nach einige grundsätzliche Problemstellungen in der Schule.

Das Verhältnis zwischen Selbstorganisation der SchülerInnen und Lehrperformanz der LehrerInnen

Ganz klar zu unterscheiden sind die Begriffe Lehrkompetenz und Lehrperformanz. Lehrperformanz ist ein Teilbereich von Lehrkompetenz und zielt auf die Interaktion im Lehr-Lernprozess. Mit einer reflektierten Lehrperformanz kann eine „shared attention“⁶ in einer Gruppe hergestellt werden, die für einen erfolgreichen Lehr-Lernprozess basal ist. Lehrkompetenz dagegen ist umfassender: Sie umfasst Fachwissen, Methodenkenntnis, Kenntnis und Reflexion der eigenen LehrerInnenrolle und des eigenen Handelns, um nur einiges zu nennen.⁷

Die Rolle von LehrerInnen in offenen Prozessen wird dadurch bestimmt, dass sie gegenüber den SchülerInnen über einen Wissens- und Erfahrungsvorsprung verfügen, dass sie Methoden der Erkenntnisgewinnung kennen und innerhalb eines Themas Lösungsstrategien entwickeln sowie gruppendynamische Strukturen analysieren können. SchülerInnen benötigen für die Selbstorganisation die notwendige Entdeckerenergie, die Lust, individuelle Lernwege zu suchen und eine hohe individuelle Motivation. Sofern es gelingt, innerhalb einer Gruppe diese Rollen ohne ausgeprägtes Dominanzverhalten von Seiten der LehrerInnen oder Verweigerungsverhalten von Seiten der SchülerInnen umzusetzen, beinhalten diese Rollenverteilungen ein großes Potenzial an Synergie.

Den eigenen Lernweg zu suchen ist nicht nur eine thematische Frage, sondern auch eine Frage der Eigenmotivation und der Auseinandersetzung. Die Rolle der Lehrperson ist dabei die eines Katalysators, aber auch eines Widerparts. Ihre Rolle ist auch, Teilschritte und Anforderungen zu stellen, die so differenziert sind, dass sie den möglichen Erfolg immer in Reichweite der SchülerInnen setzen. Sich selbstständig den Lernweg suchen, heißt auch, sich Hilfe zu suchen, heißt auch, sich mit anderen Meinungen auseinanderzusetzen. Diese Faktoren sind mindestens genauso wichtig wie methodische Kenntnisse zur Wissenserschließung. Es genügt nicht, die Kinder vor den Rechner zu setzen und sie über einen Künstler recherchieren zu lassen. Sie bleiben dann überwiegend in ihren gewohnten Bahnen und viele suchen auch den Weg des geringsten Widerstandes.

Lernprozesse sind personale Prozesse und keine Konzeptionen: Personal entsprechend der Fähigkeiten und der Motivation der SchülerInnen und personal entsprechend der Lehrkompetenz der LehrerInnen. Die LehrerInnen haben die Verpflichtung, ihre Kompetenzen für die Entwicklung der SchülerInnen einzubringen. Das bedeutet nicht Frontalunterricht; das bedeutet eine innere Haltung zur eigenen professi-

onellen Tätigkeit einzunehmen, die von einer hochreflexiven Handlungskompetenz ausgeht.

Ohne Entdeckerfreude ist ein erfolgreicher Lernprozess auf Dauer schwierig. Selbstverständlich kann man sich Lateinvokabeln stur einpauken. Erfolgreicheres Lernen ist aber Lernen mit innerer Begeisterung. An dieser Stelle spielt die Lehrperformanz der Lehrperson eine entscheidende Rolle. Ist sie in der Lage, sich in die SchülerInnen einzufühlen? Ist sie in der Lage, Förderbedarf zu diagnostizieren? Ist sie in der Lage, entsprechende Hilfestellungen differenziert zu konzipieren? Ist sie in der Lage, das eigene Handeln im sozialen Prozess zu reflektieren?

Kinder lernen besser, wenn die Rollen von Lehrpersonen und SchülerInnen klar definiert sind und ein Klima herrscht, in dem sie sich ernst genommen und zu Hause fühlen können. Um dieses Klima nachhaltig herzustellen, bedarf es grundsätzlich der Synergie zwischen der selbstständigen Tätigkeit der SchülerInnen und der Lernperformanz der Lehrpersonen.

Kunstpädagogik muss deshalb von Lehr-Lernprozessen aus gedacht werden und kann weder von der Kunst oder von den Medien noch aus der Kunstgeschichte abgeleitet werden.⁸

Kunstunterricht ist ein Prozess und kein Konzept

Auf dem letzten Bundeskongress der Kunstpädagogik in Salzburg wurde unter anderem über die Frage diskutiert, wieso die wissenschaftliche Kunstpädagogik kaum in den Schulen ankommt. Dafür ist sicherlich ein ganzes Bündel von Faktoren verantwortlich. Neben den institutionellen Strukturen an den Schulen und der permanenten Überlastung der LehrerInnen spielt auch die Art und Weise der kunstpädagogischen Debatte an den Hochschulen eine wichtige Rolle. Anknüpfend an die Otto-Selle-Kontroverse vor 20 Jahren, haben sich die Positionen etwas differenziert.

Auf der einen Seite stehen diejenigen, die unter dem Begriff „Bildkompetenz“ handwerkliche Fähigkeiten vermitteln möchten, die Bildanalyse und die Auseinandersetzung mit der gesamten visuellen Bilderwelt als zentralen Gegenstand des Kunstunterrichts begreifen.

Auf der anderen Seite gibt es eine große Gruppe von KunstpädagogInnen, die in „der Kunst“ – vor allem in „der zeitgenössischen Kunst“ – das gesamte Potenzial für einen kritischen, offenen Unterricht versammelt sehen und eher die „ästhetische Erfahrung“ in den Mittelpunkt stellen möchten als das „Lernen – Üben – Können“.



Abb. 2: Lernen – Üben – Können, „Kunst+Unterricht“ (Friedrichverlag, Jahr 2012).

Solange sich der wissenschaftliche Diskurs in der Kunstpädagogik im Austausch von Positionen und dem Favorisieren bestimmter kunstdidaktischer Konzepte erschöpft, wird der Diskurs nicht den Notwendigkeiten des Kunstunterrichts gerecht.⁹ Kunstunterricht ist ein Prozess, dessen Sequenzen über längere Zeiträume betrachtet werden müssen.¹⁰ Es gibt kein kunstdidaktisches Konzept, welches die Vielfalt der Notwendigkeiten des Unterrichts abdeckt. Jeder

Kunstunterricht besteht aus Phasen des Forschens, des Experimentierens, des Machens, des Übens, des Vertiefens, des Reflektierens und des Festigens von Wissen. Ästhetische Erfahrungen sind in allen einzelnen Phasen des Kunstunterrichts möglich. Ob eine Rastervergrößerung verlangt wird oder eine ästhetische Forschung; ästhetische Erfahrungen sind – in un-

terschiedlichen Qualitäten zwar – in all diesen Tätigkeiten angelegt. Fruchtbarer für die Schulpraxis wäre ein Fachdiskurs, der unter dem Blickwinkel der Synergie zwischen den verschiedenen Konzepten der Kunstdidaktik geführt würde und nicht den Monopolcharakter einer Konzeption betonte. Langfristig wäre unser Fach sicherlich auch gut beraten, wenn ein größerer Fokus auf die schulpraktische Forschung gelegt würde.

Auch ein Gesamtkonzept für den Kunstunterricht, welches auf der Sequenzialität von Kunstunterricht aufbaut, steht und fällt natürlich mit der Lehrperformanz der Lehrpersonen.

Media Monitoring

Damit kommen wir zu einem neuen Themenkomplex, den ich mit „Media Monitoring“ bezeichne. Ich sehe darin die Aufgabe der künstlerischen Lehrpersonen, verantwortungsvoll Unterrichtsgegenstände auszuwählen, die besonders geeignet sind, Kompetenzen zu erarbeiten, Erkenntnisse über die Welt zu gewinnen und eine demokratische Grundhaltung bei Kindern und Jugendlichen zu fördern. Denkt man Kunstpädagogik ausgehend von den SchülerInnen, so ergibt sich ein wichtiger Maßstab für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen. Viele KunstlehrerInnen gehen bei ihrer Planung von Kunstunterricht von ihrem pädagogischen Urteil des beobachteten ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen aus. Besonders die digitale Bilderwelt wird als gefährlich beschrieben, weil sie die Jugendlichen von der realen Welt entferne und die Dominanz des Bildes die Gefahr der Bevormundung in sich trage. Die Reaktion ist vielerorts eine Rückkehr zum Praktizismus. Unter dem Schlagwort „ganzheitliche Erfahrungen“ werden im Kunstunterricht Techniken erprobt und der Kunstunterricht als Gegenpol zur Digitalisierung gepriesen. Diese Art der Auswahlstrategie ist nicht unbedingt geeignet, um den Anforderungen des 21. Jahrhunderts an den Kunstunterricht gerecht zu werden und von mir nicht gemeint.



Abb. 3: Foto aus dem Rijksmuseum Amsterdam.

Avantgarde-Kunst

Eine Grundthese, beispielsweise von Carmen Mörsch oder von Joachim Kettel, ist, dass die Kunst ein Potenzial des Widerstandes¹¹ in sich trage, welches den Kindern offenbart werden müsse, um Emanzipationsprozesse zu fördern und eine demokratische Grundhaltung zu erzeugen.

Diese Haltung ist für mich der Transport des Avantgardebewusstseins der Moderne und der 1960er- und 1970er-Jahre ins 21. Jahrhundert und an vielen Stellen nicht mehr zeitgemäß.

Die Avantgardezuschreibung an die KünstlerInnen basiert auf Schiller und seiner These von der Katharsis-Funktion der Kunst für die Gesellschaft: Für Schiller ist Kunst der Zustand der Vollendung (Schönheit). Dieser Zustand erzeuge im Menschen das Bedürfnis nach Vollkommenheit und gebe ihm damit einen Maßstab für eine neue und vollkommeneren Gesellschaft an die Hand.

Darauf aufbauend entwickelte sich im 19. Jahrhundert das Avantgardebewusstsein von KünstlerInnen der klassischen Moderne: Der Künstler der Moderne verstand sich in der Aufgabe, der Gesellschaft den Spiegel vorzuhalten, auf unkonventionelle Weise auf Situationen aufmerksam zu machen und eine reinigende Funktion für die Gesellschaft zu erfüllen.

Dieses Avantgardebewusstsein lässt sich nicht unabhängig von der Entwicklung der sozialrevolutionären Ideen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und dem Aufkommen der Sozialdemokratie im 19. Jahrhundert sehen. Das Verhältnis zwischen Künstlern und sozialen Bewegungen war und ist ambivalent.¹² Die künstlerische Avantgarde lässt sich eher als eine bürgerliche Reaktion auf die Revolutionen im frühen 19. Jahrhundert begreifen und auf den theoretischen und praktischen Angriff der Sozialdemokratie gegen die Grundlagen der bürgerlichen Gesellschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass

Frankreich zum Vorreiter der Moderne wurde. Das (halb) feudale Europa konnte so nicht mehr weiter existieren, seine gesellschaftlichen Grundlagen mussten neu definiert werden. Diese Zeitstimmung wurde von den KünstlerInnen in ihrer Kunst- und Lebenspraxis umgesetzt¹³ und von der bürgerlichen Kunstgeschichtsschreibung übernommen: Meier-Graefe zum Beispiel stilisiert unter Negierung der Sozialdemokratie die KünstlerInnen zur eigentlichen gesellschaftlichen Avantgarde.¹⁴ Beachtet wird dabei nicht, dass die Künstler aber im Wesentlichen innerhalb des bürgerlichen Systems Kunst stecken blieben. Ihre Opposition erschöpfte sich in der erfolgreichen Karriere.

Eine ähnliche Situation lässt sich in den 1960er- und 1970er-Jahren betrachten. Auch hier haben wir es mit einer sehr breiten politischen Oppositionsbewegung zu tun, in deren Rahmen, aber auch in deren inhaltlicher Eigenständigkeit, sich KünstlerInnen bewegten.



Abb. 4: Szene vom „Festival der neuen Kunst“ im Audimax der TH Aachen (1964).

In Abb. 4 sehen wir eine Szene aus dem Audimax der TH Aachen. 1964 fand dort das erste „Festival der neuen Kunst“ in

Deutschland statt. Ein Happening mit rund 800 Besuchern, die von den beteiligten Aktionskünstlern wie Wolf Vostell, der einen Hund durch die Reihen führte, als Teil der Kunstaktion begriffen wurden. Das Bild macht deutlich: offensichtlich hatten die Zuschauer viel Spaß und waren an der Kunst beteiligt.



Abb. 5: Joseph Beuys im Audimax der TH Aachen, nachdem er seinen berühmten Schlag auf die Nase erhalten hatte (1964).

Als Joseph Beuys die Bühne des Audimax betrat entwickelte sich eine Handgreiflichkeit, in deren Verlauf Beuys einen Schlag auf die Nase bekam. Das hier entstandene Bild hat inzwischen Kultstatus und wird häufig zitiert als Beweis für den Avantgardismus der Kunst, der sich gegen die rückschrittlichen Studierenden durchsetzen musste. Dabei verstand sich die überwältigende Mehrheit der 800 BesucherInnen als Teil der avantgardistischen Kunst und ohne den ASTA und das Sammlerehepaar Ludwig wären die heiligen Hallen des Au-

dimax nicht für die Kunst geöffnet worden. Der alleinige Avantgardismus der Kunst ist eine Mär der Kunstgeschichtsschreibung. Kritische KünstlerInnen waren immer Teil einer gesellschaftlichen Bewegung, wenngleich manchmal auch sehr eigensinnig.

Anstatt die Erfüllung der Pflicht zur Bürgerpflicht zu machen, wird in der beschriebenen Epoche das Image der Opposition zur Bürgerpflicht. Jeder suchte einen individuellen Weg und einen individuellen Ausdruck. Zum Bürgerlichsein gehörte es, sich selbst zur Avantgarde zu zählen. Nicht mehr die Anpassung und die Karriere waren die Tugenden, sondern das Andersdenken, das Anderssein, das sich vom Mainstream abheben, wie Vilém Flusser es formulierte. Die Rolle der Avantgarde verbreitete sich und die KünstlerInnen waren nur wenige unter vielen, die dieses Bewusstsein entwickelten. Jede/r konnte KünstlerIn und AvantgardistIn sein.

Der Doppelcharakter der Moderne

Das wesentliche Problem der Kunst der Moderne ist deren Warencharakter. Die Situationisten hatten das Problem klar erkannt und haben deshalb alle Mitglieder, die es wagten, Arbeiten zu verkaufen, aus ihrer Vereinigung ausgeschlossen. Durch den Verkauf werde der Künstler Teil des Warenumschslags des Kapitalismus und stehe nicht mehr außerhalb des Verwertungsprozesses. Das revolutionäre Potenzial eines Künstlers ginge damit verloren, behauptete Guy Debord, der Cheftheoretiker der Situationisten.

Auf der einen Seite existiert eine avantgardistische Haltung vieler KünstlerInnen, auf der anderen Seite wird genau diese avantgardistische Zuschreibung zum Argument für den Verkauf der „Ware Kunst“ an die tragenden und eigentlich kritisierten Gesellschaftsschichten. Spätestens ab den 1960er-Jahren wird diese Warenfunktion der Kunst im Kunsthandel

adaptiert. Alle großen Ausstellungen der Moderne von den Expressionisten bis hin zur Biennale in Venedig (bis 1968) waren gleichzeitig Verkaufsausstellungen. Es ist kein Zufall, dass das Festival der neuen Kunst in Aachen stattgefunden hat. In Aachen war das Sammlerpaar Ludwig heimisch, die supermoderne Kunst aus Amerika kauften und diese auch in Aachen ausstellten. Der Aachener Kunstverein „Gegenverkehr“, in dem viele heute namhafte KünstlerInnen wie Gerhard Richter ausstellten, wurde von dem Ehepaar Ludwig regelmäßig besucht und war deswegen für KünstlerInnen hochinteressant.¹⁵ Der reiche Sammler, der einen „widerständigen“ Künstler kauft, macht diesen zum Teil der kapitalistischen Warenwelt und umgibt sich selbst mit der Aura des Avantgardisten, indem er zeigt, dass er diese Brutalität beziehungsweise das Widerständige oder das Kritische der Kunst auszuhalten vermag. Das ist eine Form von Sammlerrepräsentanz.



Abb. 6: „La Fontaine“ von Marcel Duchamps (1917).

Dass der Präsentationsort die Bedeutungszuschreibung eines Kunstwerks verändert oder erst hervorbringt, ist inzwischen ein kunstgeschichtlicher Allgemeinplatz. Auch die Ausstellung in New York, auf der Marcel Duchamp seine „La Fontaine“ präsentierte, war eine Verkaufsausstellung für „Independent Artists“. Durch seine Provo-

kation öffnete Duchamp das Museum in seiner Funktion einer gesellschaftlichen Institution für die Kunstproduktion auch außerakademischer Kunstkonzepte.

Heute wird sehr viel Kunst speziell für das Museum oder für Biennalen produziert. Auch für diese Kunst, die an diesen Orten einen kritischen Charakter innehaben kann, gilt natürlich

eine Veränderung ihrer Bedeutungszuschreibung durch in einem anderen Ortskontext. Wolfgang Ullrich hat in seinem neuesten Buch¹⁶ genau diese Strukturen analysiert. Er belegt diese Kunst mit dem Label „Siegerkunst“. Dort bringt er das schlagende Beispiel von Josephine Mecksepers „CDU/CSU“.



Abb. 7: „CDU/CSU“ von Josephine Meckseper (2001).

Die Funktion eines Kunstwerks ist nicht unabhängig von Besitzverhältnissen und gesellschaftlichen Prozessen zu denken. Genauso verändert sich die inhaltliche Ausdeutung abhängig vom Kontext ihrer Ausstellung. Josephine Mecksepers Arbeit wird vom Spiegel als „stilvolle Anarchie“ charakterisiert. Sie beschäftigt sich mit Korruption, Statusangst, Privilegien usw. und wird gehandelt als Kapitalismuskritik.

Stellen wir uns diese Arbeit zunächst im Museum vor: Die glatt gestylten Models, die kritische Bezüge zu den geglätteten und polierten Profilen der politischen Parteien herstellen. Ein Exemplar der Photographie befindet sich in der Villa von Ferdinand Pietsch, bis vor kurzem Aufsichtsratschef von Volkswagen. Und nun stellen wir uns einen launigen Herrenabend vor

diesem Bild vor. Das luxuriöse Ambiente, der offene Kamin, die Dienerin, all das sind Kennzeichen der Superreichen. Dann wird aus der Gesellschaftskritik eher eine Inszenierung der Willfährigkeit der Politik gegenüber der Wirtschaft und Anlass für Scherze darüber, „wie nett es doch immer wieder sei, linke Künstlerinnen mit ein bisschen Geld einzufangen“.¹⁷ Wolfgang Ullrich benennt diese Art von Kunst in seinem neuen Buch als „Siegerkunst“. Die Sieger der Gesellschaft schmücken sich mit den Avantgardisten der Kunst und machen diese damit ebenfalls zu Siegern. Damit wird auch klar, dass man nicht von „der Kunst“ sprechen kann. Ich meine damit nicht die unterschiedlichen künstlerischen Strategien. Diese sind eher unwesentlich unter dem Blickwinkel der vielgestaltigen Bereiche und Funktionen zeitgenössischer Kunst, die erstaunlich wenige Überschneidungen aufweisen:

- Kunst auf Messen, Privatbesitz und in Museen
- Biennalen-Kunst
- die Masse der kleinen KünstlerInnen, die lokal und regional agieren¹⁸

Die Lieblingskunst der KunstwissenschaftlerInnen ist die Biennalen-Kunst, weil sich dort das „Widerständige“ und das Interpretationsoffene am deutlichsten wiederfindet. Anzumerken ist hier allerdings auch, dass diese Kunst ein hohes Maß an Wissen und Interpretationsfähigkeit voraussetzt. Die Zielgruppe ist damit eher im intellektuellen Bereich anzusiedeln. Allerdings wäre es auch hier naiv, den Warencharakter der Biennale-Kunst vom Inhalt zu trennen. Es sind komplizierte Prozesse auf dem Kunstmarkt, in denen sich die verschiedenen Bereiche verschränken.

Biennalen-Kunst ist häufig *Site Specific Art*. Die Rolle des Kurators verwandelt sich da ganz leicht in die eines Auftragsgebers, der über das Geld, den Ort und politische Faktoren inhaltlich auf das Werk einwirkt, wie ich es selbst bei der Vorbereitung von großen Ausstellungen erlebt habe. Und damit wären wir

zurück in der aristokratischen Sphäre des Geldadels. Ohne den Geldadel gibt es keinen Kunstmarkt, auch keinen avantgardistischen. Es ist also überdeutlich, dass die Strukturen des Kunstmarktes anderen Prämissen folgen als denen, die in Bildungsprozessen wichtig sind.

Um auf den Kunstunterricht zurückzukommen

Wenn es also so ist, dass das unterstellte „Widerständige“ der zeitgenössischen Kunst als pädagogische Figur für den Kunstunterricht problematisch ist, weil darin viele Funktionen zeitgenössischer Kunst nicht beachtet werden und die Verkaufsfunktion des „Widerständigen“ ausgeblendet wird, welchen Umgang mit der Kunst sollten wir als KunstlehrerInnen dann pflegen?

Nun könnte man natürlich einfach argumentieren und sagen: „Was interessiert mich der Warencharakter der Kunst? Ich extrahiere in meinem Unterricht die emanzipatorischen Inhalte und benutze deshalb die Kunst in ihrem ‚eigentlichen Sinne‘.“ Ist das aber nicht eine völlig weltfremde, idealistische Sichtweise auf die Kunst? Haben wir denn die Berechtigung, Kindern und Jugendlichen Illusionen zu vermitteln? Unterwerfen wir uns damit nicht genau jenem Verkaufsargument von Kunst? Und ist das nicht das genaue Gegenteil von Emanzipation?

Es geht mir nicht um eine Bewertung verschiedener Strömungen innerhalb der zeitgenössischen Kunst. Wenn wir einen pädagogisch verantwortungsvollen Umgang mit zeitgenössischer Kunst im Kunstunterricht konzipieren möchten, müssen sich KunstlehrerInnen emanzipieren. Die Entscheidungshoheit über die Unterrichtsinhalte liegt einzig und allein bei den Lehrpersonen. Das erfordert aber ein Selbstbewusstsein bei der Bewertung von Kunst für ihre Tauglichkeit in Lehr-Lernprozessen. Dazu muss auch der Warencharakter der Kunst offengelegt

und interpretativ beachtet werden. Ansonsten wird sie zur Religion stilisiert. Der Kunstmarkt folgt seinen eigenen Gesetzen. Die Preise geben keinen Hinweis auf die Qualität der Kunst.¹⁹

Ich spreche mich sehr dafür aus, zeitgenössische Arbeiten für den Unterricht auszuwählen.

„Künstler“ ist jedoch keine geschützte Berufsbezeichnung. In den letzten Jahren haben wir einen exponentiellen Zuwachs in der Produktion auf dem Kunstmarkt zu vermelden. Auch außerhalb des Kunstmarktes finden sich plötzlich sehr viele KünstlerInnen. Die Zeitungen sind voll von Berichten über Projekte der kulturellen Bildung, bei denen Kindergarten-Kinder zu KünstlerInnen erklärt werden, ebenso wie die SeniorInnen aus dem Altenheim, die in der Geriatriestation im Krankenhaus ihre Arbeiten ausstellen. Das ist alles gesellschaftlich wichtig, sollte nur nicht mit dem Label Kunst belegt werden.

Ich möchte unterscheiden zwischen den Begriffen Gestaltung und Kunst. Kunst sind die Produkte des Kunstmarktes. Das Bedürfnis, Dinge zu gestalten und die Freude daran sind wichtige Grundlagen menschlichen Handelns und weisen weit über die Kunst hinaus. Ohne diesen Gestaltungsdrang gäbe es keine Kultur und keine Zivilisation. Immer wieder findet man in der kunstdidaktischen Literatur den Hinweis: Kunst sei eine anthropologische Konstante. Das ist eine Fehlinterpretation, mit der sich beispielsweise Gabriele Rippl²⁰ auseinandersetzt. Unser Begriff von Kunst ist ungefähr 200 Jahre alt und sollte nicht auf die Zeit davor übertragen werden.

Bei Aristoteles in der Poetik²¹ heißt es über die Ursachen der Mimesis: „Denn sowohl das Nachahmen selbst ist dem Menschen angeboren – es zeigt sich von Kindheit an, und der Mensch unterscheidet sich dadurch von den übrigen Lebewesen, dass er in besonderem Maße zur Nachahmung befähigt ist und seine ersten Kenntnisse durch Nachahmung erwirbt – und auch die Freude, die jedermann am Nachahmen hat.“

Auch der Hinweis auf Gottfried Benn²² ist verfehlt. Er verweist auf die Transzendenz und meint damit aber die „Transzendenz der schöpferischen Lust“ und nicht allein die Kunst. Als anthropologische Konstante ist also der menschliche Gestaltungsdrang gemeint und nicht die Kunst.

Dieser Gestaltungsdrang ist natürlich auch bei Kindern und Jugendlichen vorhanden und bildet eine entscheidende Grundlage für Kunstunterricht. In jedem Gestaltungsprozess müssen innere Widerstände überwunden werden, die sich aus dem Material, den Bedingungen oder der eigenen Persönlichkeit generieren. Die Überwindung der Gefahr des Scheiterns vermittelt ein Gefühl von Erfolg, welches gerade bei künstlerischen Aufgabestellungen erlebt werden kann. Deshalb ist die Erfahrung des erfolgreichen Gestaltens wichtig für die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Identität.

Dies gilt meiner Ansicht nach insbesondere für die heutige Generation von Kindern und Jugendlichen, denen durch die starke ästhetische Beanspruchung mit Bildern sehr vieles schon fertig vorgesetzt wird. Verstärkt werden diese Prozesse mit visuellen Standardisierungen durch digitale Medien. Immer wieder macht man die Erfahrung im Umgang mit Jugendlichen, wie erstaunt sie darüber sind, dass man Dinge einfach selber machen kann. Ich beziehe dies sowohl auf analoge wie auf digitale Medien.²³ Die sozialen Netzwerke sind voll mit Tipps zum „selbst gestalten“, sei es auf der Ebene des Kochens, der Kunst oder der Technik.

Dieses Potenzial sollten wir im Kunstunterricht ausbauen. Wenn wir konsequent Unterricht ausgehend von der Sequentialität von Lehr-Lernprozessen konzipieren und unter diesem Blickwinkel die Vorschläge zu Gestaltungsmethoden, die in der historischen und in der zeitgenössischen Kunst unterbreitet werden, betrachten, haben wir ein Auswahlkriterium für den Umgang mit zeitgenössischer Kunst im Kunstunterricht.

Wir benötigen im Fach einen Diskurs über über eben diese Auswahlkriterien und über ein Gesamtkonzept für den Kunstunterricht. Dieser Diskurs findet leider viel zu wenig statt, was zur Folge hat: die KollegInnen werden alleingelassen in der Menge des Bildmaterials und in der Menge der gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Ansprüche, die an den Unterricht gestellt werden. Das führt dazu, dass jede KunstlehrIn sein/ihr eigenes, geheimes Curriculum entwickelt und praktiziert. Das offizielle Curriculum wiederum bietet wenig Anhaltspunkte für die Auswahl der Inhalte des Kunstunterrichts. Genannt werden dort zu entwickelnde Kompetenzen der SchülerInnen, die von der Schule und der einzelnen Lehrperson mit Inhalt gefüllt werden müssen. Das ist auf der einen Seite eine große Chance, weil Auswahl der Unterrichtsinhalte sehr offen gehalten ist, auf der anderen Seite auch eine große Gefahr, weil leicht unreflektierte und undiskutierte Themen und Methoden festgeschrieben werden können.²⁴

Ich möchte hier kein Modell-Curriculum entwickeln. Wichtig sind mir vor allem zweierlei Dinge:

- Es muss einen Ort der Diskussion über die Auswahl der Unterrichtsgegenstände im Fachdiskurs geben.
- Der Kunstmarkt und die Schule sind unterschiedliche Systeme mit verschiedenen Zielen und Absichten. Die Produkte des Kunstmarktes müssen auf Ihre Tauglichkeit für Lehr-Lernprozesse überprüft werden.

Völlig unabhängig von fachdidaktischen/pädagogischen Konzepten, der Kunst oder den ausgefeiltesten Curricula ist eine überzeugende, reflektierende Lehrperformanz die Grundlage für einen erfolgreichen Kunstunterricht. Gelingt es, eine „shared attention“ herzustellen, können SchülerInnen die ausgewählten Unterrichtsgegenstände als die ihren begreifen und sich dafür begeistern.

Gelingt es nicht, dann bleibt auch die interessanteste „widerständigste Kunst“ für die Kinder und Jugendlichen nur öder Stoff, der gelernt werden muss.

Letzteres ist der Grund, warum meine Generation teilweise gescheitert ist. Gestartet sind wir mit der Überzeugung, mit unserer Gesellschaftskritik Recht zu haben und selbst eine pädagogische Avantgarde zu bilden. Wir haben neue Unterrichtsformen und neue Schulorganisationen entwickelt und wollten alles anders machen.

Es offenbarte sich aber ein idealistischer Tunnelblick, der davon geprägt war, die eigenen Überzeugungen und Erkenntnisse auf die Kinder und Jugendlichen zu übertragen und zu denken: „Unsere kritischen Inhalte müssen die Kinder doch wirklich interessieren und aufrütteln.“ Jede Generation lernt aber anders und gewinnt Erkenntnisse auf anderen Wegen. Im Lauf unserer beruflichen Erfahrung haben wir schmerzhaft erfahren, dass nicht pädagogische Konzepte und Überzeugungen²⁵ einen guten Unterricht generieren, geschweige denn Erkenntnisse bei den Kindern.

Erkenntnisse kann man nicht unterrichten. Sie entstehen in einem denkkoffenen Klima und sind individuell. Daraus leitet sich ab, dass die personale Beziehung zwischen der Lehrperson und den Lernenden die entscheidende Grundlage für erfolgreiche Lernprozesse ist. Wenn es gelingt, dies mit interessanten Inhalten zu verknüpfen, steigt die Wahrscheinlichkeit exponentiell, dass Kinder und Jugendliche vom Kunstunterricht begeistert sind. Begeisterung gebiert Energie und Tatenrang. Diese Energie zu fördern und zu lenken – das ist unser Job als KunstlehrerInnen. Unser Fach bietet erfreulicherweise sehr viele Möglichkeiten dafür.

Dieser Text basiert auf dem Vortrag vom 25. Mai 2016, den Rudolph Preuss im Rahmen der Ringvorlesung „Kunstpädagogische Positionen“ an der Universität zu Köln gehalten hat.

Anmerkungen

- ¹ Vgl.: Undine Eberlein: Einzigartigkeit. Das romantische Individualitätskonzept der Moderne, Frankfurt 2000.
Peter Bürger: Die Theorie der Avantgarde, Frankfurt 1980.
- ² Gesamtschulen waren damals Versuchsschulen.
- ³ Einige KollegInnen zum Beispiel weigerten sich, im Fach Kunst überhaupt Noten zu geben - bis sie entlassen wurden. Andere lösten das Problem, indem sie maximal das Notenspektrum zwischen eins und drei verwendeten. Das ist ja auch eine häufig verwendete Praxis an den Universitäten.
- ⁴ Fächer wie Geschichte, Politik und Geographie wurden zum Beispiel zusammengefasst und themenorientiert unterrichtet. Das Fach Kunst dockte sich immer wieder an verschiedene Projekten an.
- ⁵ Der Realitätsbezug spielt heute bei vielen Projekten leider eine untergeordnete Rolle.
- ⁶ Der Begriff wird von Gerald Hüther für eine erfolgreiche Lernsituation zentral gesetzt. Er meint damit die gemeinsame Konzentration einer Gruppe auf eine Sache, die dann auch handlungsleitende Prämisse für die einzelnen Gruppenmitglieder werden kann.
- ⁷ Vgl.: Gabi Reinmann: Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/06/Preprint_Lehrkompetenz_wiss_Weiterbildung.pdf. [2.3.2016]
John Hattie: Visible Learning, London, 2009.
Michael Schart / Michael Legutke: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Deutsch Lehren Lernen 1. Langenscheidt, 2012.
- ⁸ Davon zu unterscheiden sind natürlich die Begriffe Kunstdidaktik und Kunstvermittlung. Sie sind Teilbereiche der Kunstpädagogik. Bei ihnen geht es um die Didaktisierung von Kunstwerken und Produktionsprozessen.
- ⁹ Beispielhaft seien hier genannt:
Kunstanaloger Praxisunterricht, Klassische Bildanalyse und kunsthistorisches Überblickswissen, Unterrichtung von Handwerkstechniken, Offener Unterricht, Werkstattunterricht, Ästhetische Forschung, Mapping, Intermedia, Künstlerisches Projekt, Kollaborativer Kunstunterricht, Bildkompetenz orientierter Kunstunterricht, Imaginativer Kunstunterricht, Art Education, Post Internet Art Education.

¹⁰ Vgl.: Undine Eberlein: Einzigartigkeit. Das romantische Individualitätskonzept der Moderne, Frankfurt 2000.

Peter Bürger: Die Theorie der Avantgarde, Frankfurt 1980.

¹¹ Der Begriff des Widerständigen ist etwas unglücklich, weil er inhaltlich gemeint ist, aber inhaltlich indifferent bleibt. Die AfD beispielsweise sieht sich ebenfalls als widerständig. Gemeint ist fast immer eine linke und humanitäre gesellschaftskritische Haltung.

Eine zweite Ebene des Begriffs leitet sich aus dem Produktionsprozess ab. Die Widerständigkeit des Materials und die persönlichen Schwierigkeiten oder gar das Scheitern an einer bestimmten Aufgabenstellung sind wichtige Faktoren in einem Gestaltungsprozess, die auch in der Kunst zu finden sind.

¹² Man denke etwa an die problematische Beziehung von Picasso und der kommunistischen Partei Frankreichs oder dem Verhältnis von Joseph Beuys zu den Grünen. Soziale Bewegungen neigen dazu, die Kunst instrumentalisieren zu wollen. Dem widersetzen sich viele Künstler mit einer autonomen Gesellschaftskritik.

¹³ Festzuhalten ist ja auch, dass Künstlervereinigungen wie z.B. „Der blaue Reiter“ vielmehr waren als eine Kooperation von Künstlern. Hier und auch in vielen anderen Stellen wurden neue Lebensweisen ausgetestet.

¹⁴ Julius Meier-Graefe: Entwicklungsgeschichte der modernen Kunst, zwei Bände, Erstauflage 1914, Neuauflage München 1966. Meier-Graefe fordert eine neue Kunstgeschichte und versteht sich selbst als Bestandteil der avantgardistischen Bewegung der Kunst.

¹⁵ Vgl.: Ausstellungskatalog: Brigitte Franzen / Annette Lagler / Myriam Kroll (Hg.), Nie wieder störungsfrei! Aachen Avantgarde seit 1964, Bielefeld 2011.

¹⁶ Wolfgang Ullrich: Siegerkunst, Berlin 2016.

¹⁷ Ebenda, S 60f.

¹⁸ Das Durchschnittseinkommen der lokalen KünstlerInnen liegt bei ungefähr 800 € im Monat. Sie bilden die große Mehrheit der KünstlerInnen und haben überwiegend einen Nebenjob. Viele von ihnen haben eine hohe künstlerische Authentizität, werden aber von der Kunstwissenschaft kaum beachtet. Sie spielen im Zusammenhang mit der kulturellen Bildung häufig eine wichtige Rolle. Allerdings streben auch sie nach Anerkennung durch das Museum und den Kunstmarkt und unterwerfen sich häufig nur zu gern deren Mechanismen.

¹⁹ Vgl.: Wolfgang Ullrich: Tiefer hängen, Berlin 2003.

- ²⁰ Gabriele Rippl: Beschreibungs-Kunst. Zur intermedialen Poetik angloamerikanischer Kontexte (1880 -2000), München 1997.
- ²¹ Aristoteles: Politik, übersetzt und herausgegeben von Manfred Fuhrmann, Stuttgart 1982, S.11, Siehe auch: <http://www.joachimshmid.ch/docs/PAzAristotePoeti.pdf> [5.6.16].
- ²² Gottfried Benn: GW in 8 Bänden, Bd7 S. 1671.
- ²³ Der Begriff „Digital Natives“ suggeriert einen souveränen und emanzipierten Umgang mit digitalen Medien. Dem ist aber bei Jugendlichen nicht so. Vielmehr verfügen sie an vielen Stellen über eine hohe Userkompetenz in vorgefertigten Strukturen. Das weiß jeder Unterrichtende, der versuchte, Skripte in digitale Gestaltungsprozesse einzubauen.
- ²⁴ In der Grundschule findet man oft Miro, manchmal Picasso oder Klee. In der Sekundarstufe eins Impressionismus, Expressionismus, Kubismus und dann natürlich die von den Abiturthemen vorgegebenen KünstlerInnen wie Dürer oder Cindy Sherman. Jüngere KunstlehrerInnen bringen oft noch Videokunst mit ein. Viele Schulcurricula orientieren sich an bildungsbürgerlichen Werten und natürlich auch an der avantgardistischen Zuschreibung der Moderne, weil sie sich da auf der „sicheren Seite“ fühlen.
- ²⁵ Nicht zu verwechseln mit der notwendigen Begeisterung der Lehrperson für den eigenen Unterricht.

Literatur

- Aristoteles: Poetik. übersetzt und herausgegeben von Manfred Fuhrmann, Stuttgart 1982, S.11, Siehe auch: <http://www.joachimshmid.ch/docs/PAzAristotePoeti.pdf> [5.6.16].
- Benn, Gottfried (1960): GW in 8 Bänden, Bd7 Wiesbaden: Limes
- Bürger, Peter (1981): Theorie der Avantgarde, Frankfurt
- Eberlein, Undine (2000): Einzigartigkeit. Das romantische Individualitätskonzept der Moderne. Frankfurt/New York: Campus.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement. London: Routledge.
- Franzen, Brigitte / Lagler, Annette / Kroll, Myriam (Hg.)(2011): Nie wieder störungsfrei! Aachen Avantgarde seit 1964, Bielefeld: Kerber.
- Meier-Graefe, Julius (1966/1914): Entwicklungsgeschichte der modernen Kunst. München: Piper.

- Picardo, José (2016): Technology and the death of civilisation. Siehe unter: <https://medium.com/@josepicardoshs/technology-and-the-death-of-civilisation-5e831b3f8b5#.u3qqup606> [6.6.2016].
- Reinmann, Gabi (2011): Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen. Siehe unter: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/06/Preprint_Lehrkompetenz_wiss_Weiterbildung.pdf. [2.3.2016].
- Rippl, Gabriele (1997): Beschreibungs-Kunst. Zur intermedialen Poetik anglo-amerikanischer Ikontexte (1880-2000). München: Wilhelm Fink.
- Schart, Michael/Legutke, Michael (2012): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Deutsch Lehren Lernen. Langenscheidt: Klett.
- Ullrich, Wolfgang (2003): Tiefer hängen. Über den Umgang mit der Kunst, Berlin: Wagenbach.
- Ullrich, Wolfgang (2016): Siegerkunst. Neuer Adel, teure Lust. Berlin: Wagenbach.

Abbildungen

Abb. 1: Videostill aus Rainer Maria Remarque „Im Westen nichts Neues“ (1930)

Abb. 2: Lernen – Üben – Können, „Kunst+Unterricht“

Friedrichverlag, Jahr 2012

Abb. 3: Foto aus dem Rijksmuseum Amsterdam

<https://medium.com/@josepicardoshs/technology-and-the-death-of-civilisation-5e831b3f8b5#.u3qqup606> [6.6.2016]

Abb. 4: Szene vom „Festival der neuen Kunst“ im Audimax der TH Aachen, 1964

Bildnachweis: <http://www.lisa.gerda-henkel-stiftung.de/>

Abb. 5: Joseph Beuys im Audimax der TH Aachen, nachdem er seinen berühmten Schlag auf die Nase erhalten hatte, 1964

Bildnachweis: <http://www.lisa.gerda-henkel-stiftung.de/>

Abb. 6: „La Fontaine“ von Marcel Duchamps, 1917

Bildnachweis: Von Micha L. Rieser – Eigenes Werk, CC BY-SA 3.0

<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=4096794>

Abb. 7: „CDU/CSU“ von Josephine Meckseper, 2001, C-Print

Bildnachweis: http://www.saatchigallery.com/artists/artpages/josephine_meckseper_cdu.htm

Dr. Rudolf C. Preuss

Geb. 1951 in Ellwangen an der Jagst

Studium der Archäologie / Kunstgeschichte / Geschichte an der Universität Würzburg und der TH Aachen. Kunst und Kunstpädagogik sowie Informatik und Mediengestaltung (Zertifikat) an der TU Dortmund. Theaterpädagogische Ausbildung. Ausbildung Bildhauerei. 25 Jahre Kunstlehrer an der Gesamtschule Dortmund Scharnhorst. Gründung der Jugendkunstschule Dortmund 1986 und 2004 des Kindermuseums „Mondo Mio“ in Dortmund. Langjährige Kuratorentätigkeit in der Dortmunder Kunstszene. Mitglied in der Künstlergruppe „noguru“. Ruhrgebietsweite Ausstellungen seit 1995. Seit 2005 Dozent für Kunst und Kunstdidaktik an den Universitäten Dortmund, Paderborn und Köln. Promotion zum Thema „Intermedia“.

6. Dan Aikido

Bisher in dieser Reihe erschienen

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie.

Heft 1. 2003. ISBN 978-3-9808985-4-6

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?

Heft 2. 2004. ISBN 978-3-937816-03-6

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens.

Heft 3. 2004. ISBN 978-3-937816-04-3

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz.

Heft 4. 2004. ISBN 978-3-937816-06-7

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

Heft 5. 2004. ISBN 978-3-937816-10-4

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.

Heft 6. 2005. ISBN 978-3-937816-11-1

Sturm, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Für eine Kunstpädagogik »Von Kunst aus«.

Heft 7. 2005. ISBN 978-3-937816-12-8

Pazzini, Karl-Josef: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?

Heft 8. 2005. ISBN 978-3-937816-13-5

Puritz, Ulrich: nACT: Wie Modell und Zeichner im Aktsaal verschwinden und was von ihnen übrig bleibt.

Heft 9. 2005. ISBN 978-3-937816-15-9

Maset, Pierangelo : Ästhetische Operationen und kunst- pädagogische Mentalitäten.

Heft 10. 2005. ISBN 978-3-937816-20-3

Peters, Maria: Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik.

Heft 11. 2005. ISBN 978-3-937816-19-7

Balkenhol, Bernhard: art unrealized – künstlerische Praxis aus dem Blickwinkel der Documenta11.

Heft 12. 2006. ISBN 978-3-937816-21-0

Jentzsch, Konrad: Brennpunkte und Entwicklungen der Fachdiskussion.

Heft 13. 2006. ISBN 978-3-937816-32-6

Zacharias, Wolfgang: Vermessungen – Im Lauf der Zeit und in subjektiver Verantwortung: Spannungen zwischen Kunst und Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten und Lebenswelten.

Heft 14. 2006. ISBN 978-3-937816-33-3

Busse, Klaus-Peter: Kunstpädagogische Situationen kartieren.

Heft 15. 2007. ISBN 978-3-937816-38-8

Rech, Peter: Bin ich ein erfolgreicher Kunstpädagoge, wenn ich kein erfolgreicher Künstler bin?

Heft 16. 2007. ISBN 978-3-937816-39-5

Regel, Günther: Erinnerungen an Gunter Otto: Ästhetische Rationalität – Schlüssel zum Kunstverständnis?

Heft 17. 2008. ISBN 978-3-937816-50-0.

Münste-Goussar, Stephan: Norm der Abweichung. Über Kreativität.

Heft 18. 2008. ISBN 978-3-937816-51-7

Billmayer, Franz: Paradigmenwechsel übersehen. Eine Polemik gegen die Kunstorientierung der Kunstpädagogik.

Heft 19. 2008. ISBN 978-3-937816-57-9

Sabisch, Andrea: Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung.

Heft 20. 2009. ISBN 978-3-937816-64-7

Wetzel, Tanja: »Das dreht einen richtig an ...« Über die Figur der Rotation in der aktuellen Kunst – und ihren Wert für die ästhetische Bildung

Heft 21. 2009. ISBN 978-3-937816-71-5

Aden, Maike; Peters, Maria: ‚Standart‘ – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik

Heft 22. 2011. ISBN 978-3-943694-00-0

Balkenhol, Bernhard: in Kunst, um Kunst und um Kunst herum

Heft 23.2012. ISBN 978-3-943694-01-7

Pazzini, Karl-Josef: Sehnsucht der Berührung und Aggressivität des Blicks

Heft 24.2012. ISBN 978-3-943694-02-4

Heil, Christine: Beobachten, verschieben, provozieren. Feldzugänge in Ethnografie, Kunst und Schule

Heft 25.2012. ISBN 978-3-943694-03-1

Hartwig, Helmut: Visuelle Kommunikation im Kraftfeld des Zeitgeistes

Heft 26.2012. ISBN 978-3-943694-04-8

Maset, Pierangelo: Kunstvermittlung heute: Zwischen Anpassung und Widerständigkeit

Heft 27.2012. ISBN 978-3-943694-05-5

Lange, Marie-Luise: I'm here – ästhetische Bildung als Präsenz, Ereignis, Kommunikation, Aufmerksamkeit und Teilhabe

Heft 28.2013. ISBN 978-3-943694-06-2

Meyer, Torsten: Next Art Education

Heft 29.2013. ISBN 978-3-943694-07-9

Sternfeld, Nora: Verlernen vermitteln

Heft 30.2014. ISBN 978-3-943694-08-6

Ott, Michaela: Zurück auf Anfang: Bildung als Verwunderung

Heft 31.2014. ISBN 978-3-943694-09-3

Dobler, Judith: Spuren der Erkenntnis – Experimente zwischen Zeichnen und Denken

Heft 32.2014. ISBN 978-3-943694-10-9

Henke, Silvia: Was heißt „künstlerisches“ Denken?

Heft 33.2014. ISBN 978-3-943694-11-6

Bramkamp, Martina: Visual Animation: Methods of Practice and Teaching

Heft 34.2016. ISBN 978-3-943694-12-3

Mörsch, Carmen: Die Bildung der Anderen mit Kunst: Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung

Heft 35.2017. ISBN 978-3-943694-16-1

Lüber, Heinrich: Was der Fall ist

Heft 36.2017. ISBN 978-3-943694-15-4

Bader, Nadja: Zeichnen – Reden. Formen der Artikulation in bildnerischen Prozessen

Heft 37.2017. ISBN 978-3-943694-13-0

Reeh, Ute: Behauptungen zu Kunst, Konzept und Welt – seitlich, von oben herab und zeitlich betrachtet

Heft 38.2017. ISBN 978-3-943694-17-8

Burkhardt, Sara: Objekte und Materialien – Zur Bedeutung des Zeigens in kunstpädagogischen Zusammenhängen

Heft 39.2018. ISBN 978-3-943694-14-7

Leeker, Martina: (Ästhetische) Vermittlung 2.0. Von Kunst-/Vermittlung und Kritik in digitalen Kulturen

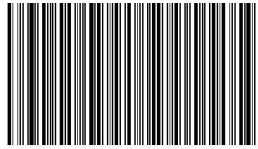
Heft 40.2018. ISBN 978-3-943694-18-5

Kunz, Ruth: Zwischen Bildtheorie und Bildpraxis

Heft 41.2018. ISBN 978-3-943694-19-2

Schuhmacher-Chilla, Doris: Anthropologische Kunsttheorie Kunst – Theorie – Anthropologie

Heft 42.2018. ISBN 978-3-943694-20-8



978-3-943694-21-5