

Andreas Brenne

**„Künstlerisch-Ästhetische Forschung“
Kunstpädagogik im Kontext der
frühen und mittleren Kindheit**

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 47

Bearbeitet von Annemarie Hahn und Torsten Meyer (Redaktion),

Karen Druebert (Lektorat)

Lisa James (Satz und Layout)

© 2019 Andreas Brenne. All rights reserved.

Herstellung:

Universitätsdruckerei, Hamburg

ISBN 978-3-943694-25-3

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 47

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Heinrich Lüber

Eva Sturm

Andreas Brenne

„Künstlerisch-Ästhetische Forschung“ – Kunstpädagogik im Kontext der frühen und mittleren Kindheit

„Künstlerische Forschung“ ist ein Begriff, der die Kunstpädagogik in besonderem Maße geprägt hat und bis heute in immer neuen Spielarten und Konnotationen prägt. Dabei steht nicht die Vermittlung künstlerischer Positionen und gestalterischer Verfahren im Zentrum der Bemühungen, sondern der Transfer künstlerischer Expertise in die Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Zusammenhängen. Insbesondere in der Pädagogik der frühen und mittleren Kindheit spielen derartige Strategien eine zentrale Rolle, da hier das Moment einer ästhetisch konnotierten Bildung besonderes exponiert hervortritt. Dieser Text geht dieser Thematik nach und sucht daraus Implikationen für eine kindbezogene Kunstpädagogik abzuleiten.

I. Wie alles begann

Im Kontext eines erweiterten Kunstbegriffs beuys'scher Prägung haben Künstler_innen seit den frühen 1970er Jahren Verfahren entwickelt, welche kulturanthropologische Arbeitsweisen für die künstlerische Arbeit nutzbar machen und in der künstlerischen Arbeit gesellschaftliche Relevanz verorten (vgl. Stüttgen 1998). Zu nennen sind Künstler_innen, die unter den Stichworten „Spurensicherung“, „Arte Povera“ und „Land Art“ zusammengefasst und charakterisiert werden können (vgl. Metken 1996). Verbindendes Element ist ihnen die Überwindung einer selbstreferentiellen Kunst und die Hinwendung zu anthropologisch bedeutsamen Feldern (vgl. Rappmann et al. 1976).

Dennoch ist ein derart komplexes Kunstverständnis bedeutend älter und gebunden an eine universalistische Neugierde an Weltzusammenhängen, die nach einer adäquaten Ausdrucksform drängt. Als prominente Kronzeug_innen sind hier zu nennen: Leonardo da Vinci, Robert Flood, Alexander von Humboldt, Johan Wolfgang von Goethe, Maria Antonia und Sybille Merian. Also Alchimisten, Wissenschaftler, Künstler und Universalgelehrte, die ihrer extensiven Suche nach Zu-

sammenhängen einen universellen Ausdruck zu geben suchen (vgl. Badura et al. 2015). Dieser grenzüberschreitende und transmediale Ansatz wirkt sich bis in die jüngste Zeit aus und findet sich im Begriff des „Artistic Research“ wieder. Dieser Ansatz zeigt sich beispielsweise in Formen der Verknüpfung dokumentarischer, sozio-analytischer und ethnographischer Forschungsmethoden mit künstlerischen Verfahren (vgl. Tröndle / Warmers 2011). Sie sind Ausdruck eines lebendigen und vor allem engagierten Interesses an sozio-kulturellen und sozio-ökologischen Zusammenhängen. Als Beispiel aus jüngster Zeit mag die Arbeit „Army of Love“ dienen, die auf der Berlin Biennale von 2016 präsentiert worden ist. Im Rahmen eines videographierten sozialen Krisenexperiments hat das Künstlerduo Alexa Karolinski & Ingo Niermann Formen zwischenmenschlicher Nähe ausgelotet, wobei die spezifische Präsentation die epistemischen Qualitäten bildgebender Verfahren sichtbar macht (vgl. Karolinski / Niermann 2016).

Die Arbeitsweisen der Kunst haben die moderne Kunstpädagogik seit langem geprägt und inspiriert – vor allem durch Gunter Otto (vgl. Otto 1969) und Gerhard Pfennig (vgl. Pfennig 1974), die in den 1960er Jahren den Fokus der Kunstpädagogik auf die Formate und Strategien der Gegenwartskunst ausgerichtet haben. „Kunst als Prozess im Unterricht“ wurde operationalisierbar und dadurch Teil curricularer Festlegungen. So konnte mittels kunsttheoretischer und kunstwissenschaftlicher Analyse eine didaktische Elementarisierung der Kunst betrieben werden, die derart aufgearbeitet Gegenstand einer lernzielorientierten Leistungsmessung wurde – Wissensbestände konnten durch mimetischen Nachvollzug abgesichert werden. Diese Bestrebungen konnten aber nur gelingen, wenn als zweite Säule kunstpädagogischer Expertise die erziehungswissenschaftliche und lernpsychologisch geprägte Auseinandersetzung mit Bildungsprozessen der frühen und mittleren Kindheit aufgebaut worden ist. Insbesondere Gerhard Pfennig hat schon früh diese Bezüge kommuniziert und sich dadurch von den Glaubenssätzen einer musischen Erziehung distanziert. Hier wird deutlich, dass kunstpädago-

gisches Handeln ohne eine bildungstheoretische Fundierung nicht mehr auskommen kann.

II. Bildung als Ästhetische Bildung

Kinder bilden sich von Anfang an – und zwar ästhetisch (vgl. Schäfer 2001). Bildung reduziert sich nicht auf die Anpassung an sozio-ökologische Gegebenheiten, sondern ist als dekonstruktive und produktive Entwicklung sinnstiftender Perspektiven im Kontext einer vermittelten Lebenswelt zu verstehen. „Lebenswelt“, ein Begriff von Edmund Husserl, ist nicht mit einer objektivierbaren Realität zu vergleichen, sondern eine sinnhaft strukturierte Einrichtung in das Vorgefundene (vgl. Welter 1986). Abweichend von Husserl sind es aber keine materiellen Phänomene, sondern alles, „was der Fall ist“ (vgl. Wittgenstein 1998) – Objekte, Dinge, Konzepte, Begriffe, Ideen und Phantasien. In diesem Sinne ist der Begriff „Welt“ durchaus prekär, denn dieser setzt voraus, dass es eine Ganzheit gibt, in der alles mit allem zusammenhängt. Insofern ist der Begriff „Sinnfeld“ (vgl. Gabriel 2016, S. 163 f.) angemessener, denn dieser verzichtet auf einen exklusiven Holismus, zum anderen macht er deutlich, dass es eine unbestimmbare Fülle von perspektivischen Beschreibungen von Tatsachen gibt, die im Rahmen von Bildungsprozessen bearbeitet werden und dann Gegenstand von Modellbildungen sind. Derartige Prozesse sind in hohem Maße ästhetisch aufgeladen. Dies zeigt sich bereits in der frühen Kindheit im Hang zur expressiven und transmedialen Artikulation leibsinlicher Erfahrungen, zu denen Sprache, Bewegungsformen, Bilder, Erzählungen sowie Klänge zählen. Diese Formen kindlicher Äußerungen sind keine vordergründigen Symbolisierungen von Affekten, sondern Versuche, die Realität zu deuten und sie sich produktiv anzueignen. Diese Prozesse sind performativ strukturiert, das heißt sie entwickeln sich dynamisch und in responsiven Zusammenhängen, in denen Dritte (die Familie, Erziehende, die Peers) eine bedeutsame Rolle spielen.

Jedes Kind durchläuft solche holistischen Prozesse unabhängig von den curricularen Festlegungen einer institutionellen Bildung. In den Bildungsinstitutionen der frühen und mittleren Kindheit wird versucht, diese Entwicklungsprozesse aufzugreifen und zu erweitern. Die Übergangsinstitution orientiert sich an den informellen und nonformalen Bildungsprozessen der frühen Kindheit. Doch bereits hier scheitert es allzu oft an der fakultativen Ausrichtung der propagierten Angebote (vgl. Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan 2011). Kindergärten stehen hier in einer ambivalenten Tradition: Zum einen geht es um die fürsorgliche und kompensatorische Unterstützung von Kindern in prekären Situationen, zum anderen in der Tradition von Fröbel und Montessori um die frühkindliche Bildung. Zeitgenössische Modelle orientieren sich vor allem am Kompetenzbegriff und bemühen sich um die Etablierung von konkreten Lernfeldern, die sich stark an die curricularen Strukturen der schulischen Bildungsangebote anlehnen.

Substanzielle ästhetische Bildungsprozesse ermöglichen Kindern Einsichten in die Produktion von Weltverhältnissen. Objekte, Konzepte und Ideen sind nicht einfach nur vorhanden, sondern entstehen im Spannungsfeld von Zusammenbruch und Neuschöpfung – und dies ist ein kreativer bzw. künstlerischer Akt. Gefragt ist die Kreativität des „L’Art pour l’Art“ und eine kommunikative Neuschöpfung aus dem Vorgefundenen. Dadurch wird die Tradition lebendig und kann im Lichte einer aktualisierten Sinnbestimmung verstanden werden. Das heißt aber auch: Alles Vorgefundene ist für Kinder zunächst einmal interessant und kann Gegenstand einer substantiellen Untersuchung sein. Die akademische Unterscheidung zwischen „High & Low“ spielt dabei keine Rolle. Kulturelle Substrate werden diskursiv transformiert und kommuniziert. Das, was sich auf KiKa oder Disneychannel abspielt, durch Fanzines, Spielfiguren oder Smartphones intermedial dargeboten wird, ist genauso Gegenstand kindlicher Bildungsprozesse wie Naturmaterialien. Ästhetisches Handeln ist eine forschende, das heißt ordnende Tätigkeit, wobei sich vier Aspekte unterscheiden lassen:

- Ästhetisches Verhalten vollzieht sich grundsätzlich in der Auseinandersetzung mit sinnlich wahrnehmbaren Objekten und Phänomenen.
- Ästhetisches Verhalten stellt eine Beziehung zwischen der Umwelt und dem Individuum her.
- In der Ästhetischen Wahrnehmung verbinden sich individuelle Perspektiven mit dem Blick des „Anderen“.
- Auch wenn hier gleichermaßen rezeptive und produktive Aneignungsformen enthalten sind, so ist der Umgang immer ein aktiv-gestalterischer bzw. ordnender.

III. Wie sich Kinder bilden – drei Fallstudien

Gemäß Wittgenstein ist die Welt alles, was der Fall ist (vgl. Wittgenstein 1990, S. 9,1). Die Welt ist nicht einfach bloß vorhanden, sondern wird auf der Basis einer gerichteten Aufmerksamkeit fallbezogen aus Material erzeugt. Ein Gegenstand, eine Situation, ein Phänomen wird dann zum Fall, wenn dieser Neugierde, Faszination, Freude, aber auch Erschrecken auslöst. Adorno spricht hier von der strukturellen Negativität ästhetischer Erfahrung, da Geläufiges durch Neuartiges durchkreuzt wird und vertraute Muster in Frage gestellt werden (Theunissen 1983). Derartige Erfahrungen erzeugen starke Emotionen, die nach außen drängen, nach Aktivität und Interaktion, nach Wiederholung und – das ist wichtig – nach Darstellung, Expression und Kommunikation. In drei kurzen Fallbeispielen wird auf unterschiedliche Entwicklungsstufen Bezug genommen, wobei solitäre Materialspiele, narrative Rollenspiele im familiären Kontext und peerbezogene Bildungsprozesse in Bildungsinstitutionen aufeinander folgen.

1. Fridas Kanalrunde – über Raum und Erfahrung



Abb. 1: Frida

Frida ist zwei Jahre alt und lebt seit ihrer Geburt in einem kleinen Reiheneckhaus am Dortmund-Ems-Kanal. Das Haus verfügt über einen großen und mit Obstbäumen bestandenen Garten, der an den Kanal grenzt. Seit ihrer Geburt ist es genau dieses Areal, in dem Frida den Großteil ihrer Zeit verbringt. Je nach Witterung wird dieses Gebiet nahezu täglich umrundet. Zunächst geht es durch das Holztor links auf den Bürgersteig

und an der Begrenzung der Vorderfront des Wohnhauses entlang. Dabei versucht sie ihren Buggy richtig in Fahrt zu bringen, was ihr nach einigen Schwankungen auch gelingt. Nun folgt eine breite Erhebung, die aus Waschbetonplatten besteht und von einem ausladenden und in Blüte stehenden Rosenstrauch überwuchert wird. Hier bugsiert Frida das Gefährt auf die Erhebung und genießt für einen Moment das Ruckeln des Buggys. Dann wird es kompliziert, denn es gilt, dem Strauch auszuweichen. Frida stellt sich der Situation und berührt mit dem ausgestreckten Zeigefinger einen Dorn und sagt „Aua“. Nun folgt eine längere weiß getünchte Wand. In Bodenhöhe befindet sich ein Kellerfenster, das durch ein gestanztes Blech bedeckt wird. Frida hat ihren Buggy stehen gelassen und schleicht betont langsam und aufmerksam die Wand entlang. Sie wählt den Abstand derart, dass sie die Wand fast berührt. Die weiße Fläche hat etwas körperlos Schwebendes und scheint die Annäherung geradezu herauszufordern. Dann wird es wieder konkret. Frida bückt sich und untersucht mit dem Zeigefinger die Größe der Löcher des Kellerfensters, die aber zu klein sind, um ihn ganz hindurchzustecken.

Als nächstes Ereignis erwartet Frida ein Busch, an dem rosa Blüten prangen. Sie ergreift eine volle Blüte, die sich dabei vom Busch löst. Dann zerkrümelt sie die Blüte in ihrer Faust und lässt die Blätter langsam zu Boden rieseln. Es ist ein Akt der Neugierde und mit ambivalenten Emotionen und Empfindungen verbunden. Die zarten Blütenblätter kitzeln die Haut und lassen sich einzeln kaum fassen. Auch wenn die gesamte Blüte kompakt und fest wirkt, zerreißt sie bereits unter leichtem Druck und gibt ihre Bestandteile frei.

Als das Kanalufer erreicht ist, interessiert sie nicht das große Wasser, sondern die Pfütze unterhalb des Bootshauses. Sie betrachtet ihr Spiegelbild im trüben Wasser, um dann vorsichtig und mit spitzen Fingern die Oberfläche zu teilen. Daraufhin sammelt sie herumliegende Steinchen und wirft sie in die Pfütze. „Opa hat mir das gezeigt.“ Auch hier setzt sich Frida komplex mit der Welt und ihrer Erfahrungsgeschichte auseinander. Durch die Spiegelung im Wasser entsteht ein disparates Bild

ihres Körpers, das mit dem beobachteten Phänomen verwoben zu sein scheint – eine Manipulation der Wasseroberfläche verändert das Bild. Auch das Befeuchten der Finger steigert diese Erfahrung, wobei an die bereits vorgenommenen Berührungen von Dorn, Metall, Kiesel und Blüte angeschlossen werden kann – es entstehen komplexe Relationen. Der Steinwurf ist nicht nur eine Entsprechung zum Kieselsteinchenwurf im Innenhof, sondern knüpft an Erfahrungen an, die Frida zuvor mit ihrem Großvater gemacht hat. Dies schafft Identität durch Kontinuität und ermöglicht neue Anschlüsse.

Topologische Bezüge ästhetischer Forschung

Fridas Bemühungen und Aktivitäten sind mehr als die sukzessive Eroberung eines Territoriums, das sich gemessen an ihrem Entwicklungsstand erschließt oder nach abgeschlossener Reifung in Gänze darbietet. Vielmehr geht es Frida primär um eine verschränkte Begegnung mit sich selbst und den Gegenständen, wodurch sich nicht nur eine spezifische räumliche Strukturierung konstruktiv entwickelt, sondern auch die Erfahrung Raumcharakter annimmt. Frida entwirft während ihres Spaziergangs ein ausgeklügeltes Netz von subjektiven Forschungsfeldern, die niemals isoliert stehen, sondern untereinander Resonanzen erzeugen.

Ästhetische Erfahrungsbildung entsteht nicht nur durch eine Bewegung zwischen den Gegenständen und dem Selbst, das heißt zwischen den Begriffen der individuellen Erfahrungsgeschichte und der Negation des gegenwärtig noch nicht Begriffenen. Sie ist gebunden an mannigfaltige räumliche Strukturen, die durch diese ersten Erfahrungsbildungen hervorgerufen werden und einen beständigen Resonanzraum erzeugen.

2. Adrian und die Ordnung der Dinge – über das Material und die Komposition



Abb. 2: Adrian

Adrian ist vier Jahre alt und sitzt mit dem zweijährigen Tjado auf dem Holzfußboden des Wohnzimmers. Um sich herum hat er seine Schätze konzentrisch ausgebreitet. Es handelt sich um eine Sammlung unterschiedlichster Gegenstände und Spielzeuge: eine Polizeikelle (bedruckt mit einem Benjamin-Blümchen-Motiv), ein Holzmesser, ein kleines Gleitflugzeug,

ein Schraubenschlüssel inklusive Inbus und eine Spielzeug-Stichsäge. Die Art der Anordnung ist dabei keinesfalls beliebig; Adrian prüft, sortiert und ordnet das Material scheinbar nach einem inneren Plan. Gegenstände werden probeweise platziert und wieder umgruppiert – es entsteht ein Bild, eine Komposition. Nun begrenzt er das Ganze durch einen Greifarm, der eine Schnur hält, die an einer Seifenblasenvorrichtung befestigt ist, die wiederum in einer leeren Papprolle steckt. Dann kniet Adrian vor der Kiste und sondiert weiteres Material. Offenbar soll das Arrangement erweitert werden. Der zweijährige Spielgefährte sitzt interessiert daneben und bewegt begleitend Arme und Beine, so als wolle er den Prozess befördern. Aus der Perspektive eines Erwachsenen ist dieses Spiel zunächst unstrukturiert und wenig sinnvoll. Zu unterschiedlich sind die Objekte, deren offenkundige Semantik nicht beachtet wird. Es wirkt so, als wolle der Junge eine Ansammlung von beliebigen Dingen ausbreiten, um sich einen Überblick zu verschaffen. Womit er spielen will, ist noch nicht entschieden. Unordnung und Beliebigkeit scheinen die Szene zu bestimmen. Eine genaue Betrachtung lässt aber auch andere Schlüsse zu. Die Betrachtenden sind Zeuge einer dichten und konzentrierten Auseinandersetzung mit Material, das sinnlich-haptische Eigenschaften hat – und es geht um Ordnung. Um die Ordnung der Dinge und das Aufspüren eines impliziten Sinns, der sich nicht allein durch den vermittelten Gebrauch erschließt. Foucault schreibt darüber: *„Erkennen heißt also interpretieren: vom sichtbaren Zeichen zu dem dadurch Ausgedrückten gehen, das ohne das Zeichen stummes Wort, in den Dingen schlafend bliebe.“* (vgl. Foucault 1966)

Zunächst fällt auf, dass die vermeintliche Unordnung System hat: Dinge werden unabhängig von ihrem Gebrauch gesammelt und in eine Komposition überführt. Mit Akribie und Kontemplation wird das Material begutachtet und Positionsbestimmungen vorgenommen. Von Langeweile, Überdross oder Unentschiedenheit ist nichts zu bemerken. Auch wenn die Dinge nicht gemäß eines festgelegten Gebrauchs benutzt werden, so werden sie dennoch kriteriengestützt sortiert. Ein

Aspekt ist Funktionalität im Hinblick auf Verbindungs- und Anschlussmöglichkeiten. Des Weiteren sind auch qualitative Eigenschaften wie Größe und Farbe bedeutsam. Das zentrale Materialcluster versammelt Objekte mit einer spezifischen Größe, und arrangiert sie farblich.

Demnach findet keine Beliebigkeit statt, sondern Komposition und Arrangement auf der Grundlage von relationalen Bestimmungen. Die „Ordnung der Dinge“ ist folglich nichts Vorliegendes, sondern muss individuell erzeugt werden. Hier zeigt sich, dass sprachliche Bezeichnungen für ein Kind nicht fundamental und vorgängig sind, sondern erst dann Sinn ergeben, wenn dieser performativ erzeugt wurde.

Derartig manifeste Sinnkonstruktionen haben Bildcharakter. Und noch eines ist bedeutsam: Bildfindungen basieren auf haptischen und sensitiven Erfahrungen. Der reine Augenschein reicht hier nicht aus. Adrian prüft sorgfältig die Dinge und kommt darüber zu gestalterischen Entscheidungen. Er geht ihnen buchstäblich auf den Grund. Nach Heidegger findet eine wesentliche Auseinandersetzung mit dem „Zeug“ dann statt, wenn das „Zuhandene“ durchkreuzt wird: *„Was aber die Unverwendbarkeit entdeckt, ist nicht das hinsehende Feststellen von Eigenschaften, sondern die Umsicht des gebrauchenden Umgangs. In solchem Entdecken der Unverwendbarkeit fällt das Zeug auf.“* (vgl. Heidegger 2006)

Kinder sind nicht dem Mainstream verhaftet. Sie entwickeln ihre Ordnungen und geben sich nicht mit dem Selbstverständlichen zufrieden. Durch Umgruppierung und Neustrukturierung des Vorgefundenen entsteht eine substanzielle Ordnung als Basis für ein selbstbestimmtes und erfülltes Leben; Ethik und Ästhetik hängen eng zusammen (vgl. Welsch 1994).

3. Das Konzept der Junkyard-Education der israelischen Fühpädagogik Malka Haas

Malka Haas (geb. 1920 in Berlin-Schöneberg) ist mit 15 Jahren in das damalige britische Mandatsgebiet Palästina eingewandert. 1939 gehört sie zu einen der Gründer_innen von Sde Eliyahu, einem religiös geprägten Kibbutz im heutigen Israel. Ein

Jahr später hat sie die erste israelische pre-school gegründet und als Dozentin an der pädagogischen Hochschule in Haifa gearbeitet. In diesem Kontext hat sie ein einzigartiges kunstpädagogisches Konzept frühkindlicher Entwicklungsförderung entwickelt.



Abb. 3: Junkyard Education

Im Zentrum ihrer Arbeit steht die sogenannte „Junkyard-Education“. Dabei handelt es sich um ein Angebot, das in den Kindertagesstätten der Kibbuzim einen gewichtigen Teil des Tagesprogramms ausmacht. Eine Art überdimensionale Werkstatt, die aus einem geräumigen Hof besteht, der Stellagen mit unterschiedlichen Materialien enthält, dient als eine vorbereitete Umgebung. Dort haben Kinder unterschiedlichen Alters die Möglichkeit, mit ausrangierten Alltagsgegenständen frei zu agieren und diese dezidierten Forschungen zu unterziehen. Es handelt sich um technische Geräte, Baustoffe und Werkstücke – alles, was der unmittelbaren Verwendung entzogen wurde. Diese Objekte werden Teil eines ästhetisch affizierten Materialspiels, eines Spiels, in dem es um Dekonstruktion und Ko-Konstruktion eines Feldes geht. Die Objekte des Alltags werden von den Kindern genutzt, dekonstruiert, transformiert, um Teil eines neuen Sinnfelds zu werden. Da-

durch wird der durch Erwachsene und die Peers vermittelte Alltag symbolisch verfügbar gemacht.

Das wichtige Moment, worauf Malka Haas in ihren Texten abzielt, ist das der Erinnerung. Nur was sich in Bewusstseinsprozessen ansiedelt, kann in ein Netz von Bedeutungen eingelagert werden. Erinnerung stellt sich dadurch ein, dass Objekte dekonstruktiv bearbeitet, in Handlungsvollzügen sowie in die eigene Erfahrungsgeschichte eingebunden werden. Dieser Prozess beinhaltet Freud- und Lustvolles, aber auch destruktive und obsessive Affektionen.

Ein anderes Strukturelement besteht in der Wiederholung, denn die Junkyard-Prozesse sind zyklisch organisiert: Nach einem Zeitintervall von drei Wochen werden alle Konstruktionen rückgebaut und der Prozess beginnt von neuem. Dies ist aber keine Wiederkehr des ewig Gleichen, sondern ein repetitiver Durchlauf durch das Vertraute mit der Tendenz der sukzessiven Verschiebung.

Leitbild der Junkyard Education ist ein spezifisches Menschenbild, das sich wie folgt auszeichnet: Es geht um die Entwicklung des Kindes zu einem unabhängigen, reflexiven, an sich selbst und an die Mitmenschen glaubenden Menschen, der kreativ und respektvoll mit seiner Umwelt kooperiert (vgl. Haas / Gavish 2008).

Mit diesem Leitbild sind neun Zielsetzungen und Lernfelder verbunden:

1. Orientierung/Vertrautheit und Unabhängigkeit

Der Junkyard, bestehend aus einer Überfülle an stimulierenden Objekten, bietet den Kindern ein kontinuierliches und herausforderndes Angebot mit dem Ziel der Orientierung in einer komplexen und problemhaltigen Welt. Beständig werden Schwierigkeiten erkannt und Problemlösungen entwickelt. Dabei lernen die Kinder eigenständig und initiativ zu handeln.



Abb. 4: Krankenhaus und Ambulanz

2. Kooperation

In der Entwicklung von baulichen Strukturen, deren Dimensionen allein nicht zu bewältigen sind, entwickeln sich Kooperationen unter den Peers. Durch Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse entwickeln sie soziale und emotionale Kompetenzen.

3. Dreidimensionale Designs

Im Junkyard entwickeln die Kinder selbstständig dreidimensionale und vor allem funktionstüchtige Designs. Dabei spielt die Stabilität der hervorgebrachten Konstruktionen eine wichtige Rolle, denn sie ist die Voraussetzung für die Entwicklung eines kontinuierlichen und dynamischen Spiels.

4. Ästhetische Wahrnehmung

Die Kinder setzen sich holistisch mit den zur Verfügung stehenden Materialien auseinander, wobei alle Sinne beansprucht werden: Sehen, Berührung, Bewegung, Lagebeziehungen, Klang und Geruch beeinflussen die Auswahl und Verwendung der Gegenstände.

5. Wahrnehmung und Genuss

Die Freude und der Genuss des sinnlichen Vermögens ist eine energetische Quelle, aus der sich eine intensive und erfahrungsreiche Exploration der Lernumgebung speist.

6. Die Entwicklung der kindlich imaginativen Kräfte vollzieht sich auch in künstlerisch-gestalterischen Zusammenhängen. Die in den Kinderzeichnungen entwickelten Bildprogramme beeinflussen auch das Design der Junkyard-Produktion.

7. Literalität

Lateralität ist mit der Gesamtheit der kindlichen Produktion im Junkyard verwoben.

8. Freier emotionaler Ausdruck

In dem offenen Areal gehen die Kinder im Rahmen der selbstgewählten Spielzusammenhänge frei ihren Emotionen nach.

9. Kultur und Tradition

Kulturelle Traditionen und Narrative sind relevante gesellschaftliche Konstanten, die in Spielzusammenhänge adaptiert und transformiert werden.

Der Junkyard als vorbereitete Lernumgebung erweitert die Möglichkeit kindlichen Lernens und kindlicher Ausdrucksfähigkeit durch ästhetische Forschung. An diesem Ort ist es möglich, Identitätsbildung und Wissensakkumulation simultan miteinander zu verzahnen, so dass eine komplexe kindliche Lebenswirklichkeit entsteht. „*The junkyard playgrounds are a local cultural project of childhood in Israel. Their existence is based on an image of a highly competent child and an image of the teacher as a metaphorical detective, following the children's footprints and welcoming the unexpected.*“ (Malka Haas 2008)

IV. „Künstlerisch Forschen“ – das Spannungsverhältnis von künstlerischer und kunstpädagogischer Tätigkeit

Nun können diese Aktivitäten leicht mit dem Begriff der Forschung bzw. des forschenden Lernens gleichgesetzt werden. Und wie gezeigt zielen die experimentellen und explorativen Aktivitäten auf einen impliziten Erkenntnisgewinn ab. Zu fragen ist nun, ob dies gleichbedeutend ist mit den explorativen Strategien der Kunst bzw. der Gegenwartskunst und ob diese entsprechend anregend die Bildungspraktiken innovativ beeinflussen können.

Zum Begriff der Forschung

„Alle Menschen streben von Natur aus nach Wissen. Beweis ist die Wertschätzung der Wahrnehmungen. Denn auch ohne Nutzen schätzt man sie um ihrer selbst willen (...).“ Aristoteles: Metaphysik, 980a21–982a3 (Aristoteles 1991).

Forschung kann als ein Zugang zur Welt bezeichnet werden, der nicht nur im Kontext der Wissenschaften seinen Platz hat, sondern als ein allgemein menschliches Bestreben zu verstehen ist, sich selbst und die Welt in ihren komplexen Zusammenhängen zu untersuchen, um eine fortschreitende Erkenntnis zu erzeugen.

Das bedeutet, dass der Begriff der Forschung nicht nur mit der Entwicklung des modernen Wissenschaftsbegriffs seit der Aufklärung verbunden ist, sondern generell die interessierte Untersuchung und Aneignung von Phänomenen der Lebenswelt des Menschen kennzeichnet. Es geht darum, die komplexen Ordnungszusammenhänge hinter den Erscheinungen zu entdecken und zu entschlüsseln. Dadurch können gängige Vorstellungen durch neuartige ersetzt werden. Dabei geht es nie um Wahrheit, sondern um die Entwicklung von überzeugenden und tragfähigen Modellen. Insofern ist die durch Dilthey diagnostizierte Spaltung zwischen Natur- und Geisteswissenschaft (vgl. Scholtz 2013) ebenso obsolet wie die strikte Trennung von Wissenschaft und Kunst.

Nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der Kunst wird geforscht. In beiden Bereichen spielen erkundende Verfahren der Welt- und Selbstaneignung eine ebenso wichtige Rolle wie der Drang nach Darstellung bzw. Expression. Anders ausgedrückt: Durch Wissenschaft und Kunst entsteht Welt – Lebenswelt.

Nelson Goodman schrieb in seinem Buch „*Versions of Making Worlds*“: *„Zahllose Welten, durch Gebrauch von Symbolen aus dem Nichts erzeugt (...). Diese Themen – die Vielheit von Welten, die Scheinhaftigkeit des 'Gegebenen', die schöpferische Kraft des Verstehens, die Verschiedenartigkeit und die schöpferische Kraft von Symbolen – sind wesentliche Bestandteile (...) meines Denkens.“* (Goodman 1978, S. 13)

Künstler_innen und Wissenschaftler_innen machen Welt durch Darbietung repräsentativer Arrangements offener Zeichensysteme (vgl. Langer 1965). Weltenmachen ist aber kein rein konstruktivistischer Prozess – wie manche behaupten –, der sich allein auf unser Bewusstsein beschränkt. Es ist ein Resultat der beständigen und unabdingbaren Verbindung mit den Weltphänomenen. Der menschliche Hang zur Verdinglichung ist ein Versuch, die Dinge als zeitlose Tatbestände zu definieren, um eine trügerische Sicherheit zu generieren. Lebenswelt ist demgegenüber ein synergetisches Geflecht aus gedeuteten Eindrücken.

Wenn sich nun mit dem Weltenmachen im Medium der Kunst beschäftigt wird, wird deutlich, dass es sich um eine Konkretion dieses Zusammenhanges handelt. Es geht um Achtsamkeit, also um die Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung des Wahrgenommenen. In der Kunstproduktion entstehen Welten, die den Prozess des tagtäglichen Weltenmachens durch Befremdung erfahrbar machen und kritisch konterkarieren. Kunstwerke sind gleichsam Ermutigungen, die Dinge auch mal ganz anders zu betrachten und den subjektiven Weltentwürfen insofern zu vertrauen, als dass diese stets auf Welterleben gerichtet sind.

V. Künstlerisch-Ästhetische Forschung als kunstpädagogische Methode

Vorstellen möchte ich zwei Methoden, die Strategien Künstlerischer Forschung nutzbar zu machen suchen. Gemeinsam ist beiden, dass es nicht um die Erziehung zur Kunst – also die anschauliche Vermittlung arrivierter Kunst geht – sondern um die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen im Bildungsprozess; wie sozial-emotionale Kompetenzbildung oder explorativer und präsentativer Modellierung von Lernerträgen.

1. Ästhetische Forschung

Die ästhetische Forschung ist eine kunstpädagogische Methode, die von der Kunstpädagogin Helga Kämpf-Jansen initiiert und weiterentwickelt worden ist (vgl. Kämpf-Jansen 2000). Sie versteht darunter ein System, in dem Alltagserfahrung und Lebensweltbezug mittels ästhetisch-künstlerischer Recherche erforscht, durchdrungen und gestalterisch transformiert werden. In diesem Zusammenhang werden künstlerische und wissenschaftliche Weltzugänge und Darstellungsformen synergetisch miteinander verbunden. Inspiriert wird sie durch künstlerisch-forschende Tendenzen in der Kunst seit den 1970er Jahren (Oppermann, Lang, Fischli/Weiß). Bezugsfelder sind hier die Dinge des Alltags und Objekte der Kunst sowie Biographische Erfahrungen und Diskurse.

Ästhetische Forschung wird nicht von außen motiviert, sondern basiert auf einem Eigeninteresse an einer Sache und auf dem Vorliegen einer sachbezogenen Forschungsfrage. Des Weiteren ist sie subjektbezogen, selbstverantwortet und eigenständig organisiert. Am Anfang steht immer eine Frage, ein Gedanke, eine Befindlichkeit in Bezug auf einen Gegenstand, eine Pflanze, ein Tier, ein Phänomen, ein Werk, eine Person, eine Situation, ein literarisches Thema, einen Begriff, einen komplexen Inhalt oder etwas ganz Anderes.

Die Methoden sind der Wissenschaft zu eigen, entstammen aber im Prinzip der elementaren kindlichen Auseinandersetzung mit Welt. Methoden sind die des Sammelns (Befragen,

Erforschen, Recherchieren) und Sortierens (Analysieren, Kategorisieren, Dokumentieren, Archivieren) sowie des diskursiven Präsentierens (Ausstellen, Kommentieren, Einordnen, Vergleichen, Kontexte), woraus eine implizite Theorie entsteht, die durch ein Modell (die Sammlung) verdeutlicht wird. Ästhetische Forschung ist folglich eine kunstpädagogische Methode, die im Kontext von Unterricht an die originären kindlichen Verfahren der produktiven Weltaneignung anknüpft.

2. Künstlerischen Feldforschung

„Künstlerische Feldforschung“ kennzeichnet die Arbeitsweise der Hamburger Künstlerin Lili Fischer. Damit ist eine künstlerische Methode gemeint, mit der im Kontext eines erweiterten Kunstbegriffs anthropologisch bedeutsame Felder mit künstlerischen Mitteln untersucht und daraus erwachsene Forschungsergebnisse einem gesellschaftlichen Diskurs überantwortet werden. Diese künstlerische Strategie war für mich impulsgebend für die Entwicklung eines kunstpädagogischen Modells, das sich nicht in formalästhetischer Produktion erschöpft, etablierte Kunstwerke lediglich erklärt, sondern mittels künstlerischer Arbeitsweisen Lebenswelt erforscht, kritisch aufarbeitet und vor allem als prinzipiell gestaltbar versteht.

Lili Fischer versucht durch eine Kombination von empirischen und künstlerischen Untersuchungsverfahren Teile der belebten und unbelebten Welt (Felder) zu erkunden. Es werden Spuren gesucht und gesichert. Im Sinne einer grenzüberschreitenden künstlerisch-anthropologischen Forschung erhebt Lili Fischer sowohl kulturelle als auch natürliche Dimensionen von Welt zum Forschungsgegenstand. Dabei greift sie auf Methoden der sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen wie Ethnologie, Soziologie, Archäologie, Volkskunde oder Geschichte zurück und kombiniert sie mit künstlerischen Verfahren.

Die im Verlauf der Feldforschungsprozesses entstandenen Sammlungen kombinieren im Feld gesammelte Artefakte mit künstlerischen Kommentaren. Diese Sammlungen werden

möglichen Rezipient_innen durch die Nutzung multimedialer Möglichkeiten präsentiert.

Die Strategie von Lili Fischer umfasst drei Handlungsebenen:

1. Feldbegegnung

Die subjektive Konfrontation mit dem ausgewählten Feld findet leitfragenorientiert statt. Gleichwohl können sich im Rahmen der Erforschung neue Fragestellungen entwickeln. Dabei ist die Forschungshaltung geprägt von einer Mischung aus kritischer Distanz und empathischem Erleben. Während des Forschungsprozesses werden Daten in Form von Artefakten und künstlerischen Kommentaren (Zeichnungen, Fotografien, assoziativen Texten) erhoben. Eine weitere Form der Feldbegegnung besteht in teilnehmender Beobachtung der dem Feld zugehörigen sozialen Systeme. Dabei nimmt die Forscherin dem Feld gegenüber eine aktive Haltung ein, die sich darin ausdrückt, dass sie während der Beobachtung gleichzeitig „animierend“ auf das Feld einwirkt. Hier klingt eine pädagogische Konnotation ihrer Arbeitsweise an, wodurch sich Lili Fischers Modell deutlich von der Feldforschung kulturanthropologischer Prägung unterscheidet, die solche reaktiven Effekte unbedingt zu vermeiden sucht.

2. Aufarbeitung des Materials

Die zweite Handlungsebene erfolgt wiederum leitfragenorientiert und im Rückgriff auf ergänzende Wissensbestände. Die Aufarbeitung besteht zunächst aus strukturierenden Maßnahmen (Sortieren, Ordnen). Daneben entstehen neue künstlerische Kommentare (Objekte, Zeichnungen). „Umgangsformen“ mit dem Material entwickelt die Künstlerin in Form von Drehbüchern oder Ausstellungsskizzen. Wichtiges Kriterium der Aufarbeitung ist die Antizipation von Vermittlungsebenen. Lili Fischer möchte die Ergebnisse ihrer Feldbegegnung kommunizierbar machen. Dabei konfrontiert sie das entstandene Material sowohl mit den Feldbewohner_innen als auch mit einem kunstnahen und -fernen Publikum.

3. Präsentation des Materials

Lili Fischer legt Wert auf vielfältige Präsentationsformen. Dabei sucht sie oftmals Orte außerhalb des Kunstkontexts auf (z.B. Bundesgartenschau, Nordseesymposium). Als Präsentationsformen lassen sich nachweisen: intermediale Performances, raumbezogene Erfahrungsfelder (Rauminstallationen), Kataloge und Künstler_innen-Bücher. Die Präsentationen gehen auf systematische Planungen zurück, die von der Einladungskarte bis zum resümierenden Katalog nichts unbedacht lassen. Das gilt auch für die adäquate Nutzung der jeweiligen Medien.

VI. Testflug der Schnaken – ein Fallbeispiel

„Ich habe mich besonders in die Metamorphose der Insekten hinein zu arbeiten gesucht. Man muss auch hier, wenn man sich in diesem Labyrinth nicht verirren will, den einfachen stetigen Gang der organisierten Natur, auf so vielen Punkten als möglich, durch den Gedanken anhalten und das Unteilbare teilen. Die Beobachtung ist so schwer nicht, ob sie gleich viel Aufmerksamkeit erfordert; aber die Vorstellungsarten diese Naturwirkungen zu fassen, liegen vielleicht außerhalb den Grenzen des gemeinen Menschenverstandes.“

(Johann Wolfgang Goethe: An C.W. Jacobi, 16. August 1799)

Testflug 1

„Der eigentliche Urheber dieser Feldforschung befindet sich in dieser Schachtel ... Eine Schnake ... Sie ist tot ... und sie tut nichts ... Im Unterschied zu Mücken ist sie harmlos ... Sie sticht nicht ...“

Gebannt betrachten die Kinder das Geschehen auf der Leinwand. Sie sehen die Künstlerin Lili Fischer, die in der Hamburger Kunsthalle ihren „Testflug der Schnaken“ vorführt. Sie hantiert mit einer kleinen Streichholzschachtel, in der sich der Gegenstand der Kunstaktion befindet. Eine Vertreterin der Tipulidae, eine Schnake. Dieses Insekt wird landläufig in die



Abb. 5: Lili Fischer

Familie der Mücken sortiert und ihr abschreckende Qualitäten nachgesagt. Pferdemücken, Bachmücken, Langbeinmücken, Schneider, Mückenhengste, Hexen... viele Namen werden dieser Spezies gegeben. Und jeder kennt sie: Beim Staubwischen hinter Schränken und Vorhängen werden die bizarren Überbleibsel der Schnaken gefunden. Ihre Physiognomie ist – bei Licht und aus der Nähe betrachtet – ein Ereignis. Insbesondere die komplexen Extremitäten erregen die Aufmerksamkeit. Zumindest bei der Künstlerin Lili Fischer. Aber auch bei den Kindern der Klasse 4a. Es handelt sich um eine Inklusionsklasse mit 24 Kindern, von denen neun Integrationskinder sind; neben der Klassenlehrerin ist eine Sonderpädagogin kontinuierlich anwesend. Es stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen eine künstlerisch inspirierte Beforschung lebensweltlicher Zusammenhänge mit einer heterogenen Lerngruppe möglich ist. Es zeigt sich, dass Lili Fischers performativer Input unmittelbar inspirierend auf die Kinder auswirkt.

Es folgt ein Klassengespräch über Schnaken. Die Kinder deuten dabei die formulierten Inhalte und verbinden diese mit ei-

genen Erfahrungen. So werden nicht nur Sachinformationen zusammengetragen, sondern auch Emotionen geäußert. Ekel und Unbehagen paaren sich mit Neugierde und Faszination. Ich frage die Kinder, ob sie wissen wollen, was Lili Fischer mit Schnaken noch so alles anfängt.

Im nächsten Filmausschnitt übersetzt Lili Fischer Strukturmerkmale der Schnake in einen zeichnerischen Entwurf. „Ein Kopf ... ein geschnürter Körper ... zwei große Flügel ... sechs Beine, so, so und so ...“ Lili Fischer zeichnet emphatisch – blitzartig gruppieren sich überlagernde Striche um ein beflügeltes Zentrum. Die Kinder vollziehen dies gestisch nach. Dann reißt die Künstlerin Japanpapier in Streifen und gruppiert diese mit lockerer Geste zu schnakenartigen Gebilden. Schnitt. Lili Fischer gewährt einen Blick in ihr Skizzenbuch. Man sieht Konstruktionszeichnungen von frühen Segelfliegern und Gleitern, dann folgen Modellzeichnungen für Schnakenfigurationen. Deren Fertigung wird als nächstes präsentiert. Papierbahnen werden mit Peddigrohr umfriedet, durchwirkt, geleimt und pigmentiert – es entstehen großformatige Flügel. „Das trocknet mindestens eine Woche – im Winter länger.“ Dann Kopf und Korpus, deren Zentrum ein Abfluss-Sieb bildet. Leichte Gardinenstangen werden überarbeitet, mit Gelenken verbunden und als Extremität mit dem Sieb verbunden. Der fertige Prototyp mit 1,20 Metern Spannweite wird präsentiert. Die Kamera schwenkt auf die zahlreichen im Treppenhaus der Kunsthalle adaptierten monumentalen Schnaken.

Die Kinder sind fasziniert; die Diskussion konzentriert sich auf die Produktion; insbesondere die Schnakenzeichnung hat sich eingebrannt. Das Schema Schnake (So und so und so ...) wird mehrfach wiederholt.

Und was hat Lili Fischer noch gemacht? Der dritte Ausschnitt des Films wird präsentiert. Lili Fischer hat sich eine proportional zugeschnittenes Schnakenkostüm angezogen und versucht auf dem Dach von Schloss Gottorf einem starken Wind standzuhalten. Zurück in die Kunsthalle. „Hier fühlt sich eine Schnake viel wohler als draußen im Wind. Schließlich muss sie 2000 mal pro Sekunde schlagen um sich empor zu heben. Au-

ßerdem helfen die Beine die Wände und Scheiben entlang zu tanzen.“ Anschließend erwähnt sie, dass auch der Komponist Johann Sebastian Bach für Schnaken komponiert habe. Es ertönt eine Gigue und die Künstlerin beginnt mit einem imaginären tänzerischen Flug durch die Kunsthalle.

Auch über diesen Filmausschnitt entbrennt eine rege Diskussion. Es geht um biologische Sensationen – 2000 Schläge pro Sekunde – und um Johann Sebastian Bach.

Das Forscherheft

Nun wollen wir der Sache mit den Schnaken im Rahmen einer Forschungswerkstatt auf den Grund gehen. Dazu steht eine Fülle an Material bereit. Zahlreiche Sachbücher zum Thema Insekten werden ausgelegt. Auf der Fensterbank befindet sich eine Auswahl an Schnakenfotografien im Detail und in Bewegung. Ein weiteres Moment ist eine kleine Sammlung historischer künstlerischer Arbeiten, die sich mit Insekten auseinandersetzen (Carl Spitzweg: Der Schmetterlingsjäger, 1840 / Philipp Otto Runge: Die Lehrstunde der Nachtigall, 1804/05). Zusätzlich steht den Kindern das Internet zur weiteren Recherche zur Verfügung.

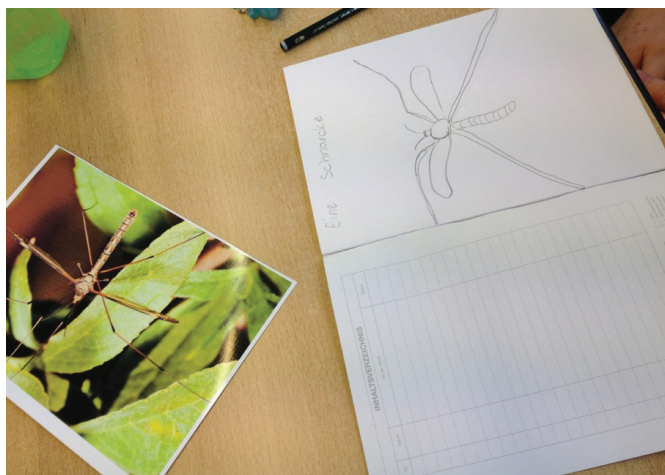


Abb. 6: Forscherheft

Zur Dokumentation erhält jedes Kind ein Forscherheft (unliniert, Din A5) sowie Kleber, Schere, Zeichenstift und Ölkreiden. Aber auch das eigene Inventar darf genutzt werden. In den nächsten zwei Stunden finden umfangreiche Recherchen statt. Einige Kinder zeichnen zunächst die Schnaken ab und stoßen auf Schwierigkeiten. Wie viele Beine haben sie? Wie sehen die Flügel aus? Wie sind die Beine mit dem Körper verbunden? Warum ist der Körper eingeschnürt? Die Probleme werden zeichnerisch gelöst. Emily konzentriert sich auf die Beine und entwickelt eine dreiseitige Studie. „Zick, Zack, wie der Blitz ...“ Ahmed interessiert sich für das Aderwerk der Flügel.

Auffällig ist, dass die Kinder zu Beginn ausschließlich den Bleistift benutzen, die Form ist entscheidend. Erst später greifen sie auf Ölkreiden und Buntstifte zu, Kolorit ist sekundär. Das Disegno entspringt dem elementaren Wunsch nach Begreifen und Erkenntnis. Einige Kinder pausen die Fotografien durch, wobei dieses Vorgehen dialogisch kommuniziert bzw. diskutiert wird. Der Vorteil: Die Formen können exakt nachvollzogen werden; der Nachteil: Die persönliche Note geht verloren. Insofern dient das Verfahren der Klärung – eine künstlerische Bearbeitung kann darauf aufbauen. Hannes ist stolz darauf, dass er seine abschließende Schnakenstudie freihändig gezeichnet hat.

Des Weiteren werden die gestalterischen Bearbeitungen durch inhaltliche Recherchen kontrastiert. Informationen werden aufgeschrieben und durch Abbildungen ergänzt. Erkenntnisse werden gestalterisch transformiert. Emily überträgt z.B. die Ergebnisse ihrer Beinstudien in eine komplexe Gesamtzeichnung, die sich durch ein variantenreiches Arrangement von Beinstellungen auszeichnet. Es schellt zur Pause, aber viele Kinder wollen lieber weiterarbeiten.

Wir versammeln uns im Sitzkreis. Die Kinder haben ihre Forscherhefte mitgebracht und in der Mitte liegen exemplarisch einige Fotografien. Ein reger Austausch entspinnt sich. Ahmed – er spricht sonst nie in der Öffentlichkeit – stellt seine Flügelstudien vor und berichtet von seinen Erkenntnissen und Gefühlen. Auch Lars – ein autistisches Kind – zeigt sein Heft und

brilliert mit einer kolorierten Zeichnung, wobei er Textmarker und Buntstifte kontrastierend eingesetzt hat.

Die Schnakenwerkstatt

Im Keller der Schule befindet sich eine Kunstwerkstatt, in der vielfältige Materialien und Werkzeuge angeboten werden. Thematisch wird noch mal an Lili Fischer angeschlossen; unterschiedlichste Umgangsformen sind möglich. Es kann gemalt und gezeichnet werden, skulpturale Umsetzungen sind ebenso erwünscht wie die Erstellung von Kostümen. Einzige Grundbedingung: Die Kinder sollen in Kleingruppen arbeiten. Folgende Materialien stehen zur Verfügung: Schnüre, Bambusstäbe, Blumendraht, Frischhaltefolie, unterschiedliche Papiere, Kleber, Klebestreifen, Zeichenstifte und Farben. Nach einer kurzen Einführung in das Material und dessen Verbindungen machen sich die Kinder an die Arbeit.

Am Anfang dominiert die Erprobungs- und Experimentierphase. Die Kinder biegen Draht, schneiden Flügel zu, erproben Gelenke aus Draht, unwickeln fragile Konstruktionen mit Frischhaltefolie oder knüllen Papier zu manifesten Körpern. Eine zentrale Zwischenreflexion ist durch das offene und kooperative Setting nicht notwendig. Die Kinder helfen sich gegenseitig und demonstrieren die neusten Tricks; die Produktion wird immer komplexer. Lehrkräfte werden nur hinzugezogen, wenn sie alleine nicht weiterkommen. Auch das Forscherheft wird benutzt.

Bei der Konstruktion eines Flügels orientieren sich Nina und Zoey an Lili Fischers Schnakenmodell, wobei ein Materialtransfer stattfindet. Grundlage der Konstruktion ist dünner Blumendraht, der mittels Klebestreifen verstärkt wird. Dann werden mehrere Lagen Frischhaltefolie übereinander geschichtet. Das Aderwerk wird mit gedrehtem Klebefilm simuliert und durch Flüssigkleber verstärkt. Am Ende liegt ein halbtransparenter und hochstabiler Flügel vor, der an einem Abflusssieb befestigt wird. Der Körper besteht aus geknülltem und durch Flüssigkleber verstärktem Papier. Evelyn hat sich in ihren zeichnerischen Studien mit der Vielgliedrigkeit der Beine

beschäftigt. Sie nimmt mehrere Bambusstäbe und verbindet sie mit Klebeband. Doch die Beine sollen beweglich sein – die Kinder erinnern sich an Lili Fischers Performance und suchen nach Alternativen. Blumendraht wird um ein Stockende gewickelt und zu einer Schlaufe verzwirbelt. So entsteht ein Scharnier, das seine Funktion erfüllt: Die Beine baumeln. Daraufhin erfolgt eine Performanceprobe. Emily steigt auf einen Stuhl. Rhythmisch bewegt sie ihre Flügelarme – die Schnake fliegt und dynamisch klappern die Beine. Das bringt Applaus.

Paul, Zafa und Dennis wollen später Ingenieur_innen werden und entwickeln eine Struktur, die an Buckminster Fuller erinnert. Die schnakenhafte Morphologie wird in eine dynamische Bambusstruktur übersetzt. Die Verstrebungen werden mit Draht gehalten und es entsteht ein unter Spannung stehendes Röhrengeflecht. Als Haut wird Klarsichtfolie gewählt, die mit quadratischen weißen Klebebandstücken über die Konstruktion gespannt wird.

Testflug 2

Eine Woche später sind die persönliche Schnakenforschung und Schnakenproduktion abgeschlossen. Zu Hause ist freiwillig am Forscherheft weiter gearbeitet und die Objekte verfeinert worden. Nun treffen wir uns erneut im Klassenraum zu einer abschließenden Sichtung und zur Vorbereitung einer Ausstellung.

Diese Präsentation erfolgt aber nicht ohne Vorbereitung. Die Gruppen setzen sich zusammen und erarbeiten den Ablauf; die Kinder machen sich Notizen, treffen Absprachen und notieren den Moderationstext. Durch dieses Verfahren haben die Kinder nochmals Gelegenheit, ihren Gestaltungsprozess zu reflektieren und kommunizierbare Anschlüsse herzustellen. Gleichzeitig entwickeln bzw. stärken sie ihre performative Kompetenz.

Die folgende Präsentation dauert eine Zeitstunde. Den Kindern wird einiges abverlangt, dennoch sind sie konzentriert und sparen nicht mit Lob und konstruktiver Kritik. Fazit: Die Schnaken überzeugen. Nun wollen wir es auch den anderen

Kindern der Grundschule Beelen zeigen. Aber wie? Die Kinder sind der Meinung, dass die Schnaken fliegen müssen, da das bei Lili Fischer auch so gewesen sei. Der geeignete Ort ist ein Lichtschacht zwischen Lehrerzimmer und Klassentrakt. Darunter befindet sich die Pausenhalle.

Die Schnaken werden nun auf zwei langen Leinen verteilt und von den Lehrkräften in luftiger Höhe angebracht. Ihre Silhouetten heben sich markant von der erleuchteten Decke ab. Und wenn sich eine Tür öffnet, beginnt ein Luftzug die Schnaken zu beleben. Der Testflug der Schnaken hat begonnen.



Abb. 7: Testflug

VII. Fazit

Strategien der Forschung sind auch Gegenstände der Kunst, aber unabhängig davon auch Movens der Auseinandersetzung und der Produktion von Lebenswelt – also konstitutiv für Bildungsprozesse (vgl. Posselt 2013). Diese laufen unabhängig von schulischen Lernarrangements ab – nichtdestotrotz kann und sollte Schule diese Aspekte aufgreifen und fördern. Dies entspricht zum einen einer kindbezogenen Kunstpädagogik und zum anderen macht sie deutlich, dass künstlerische Strategien sich nicht auf eine „L’Art pour l’Art“-Position reduzieren lassen, aber auch nicht auf ein alternatives epistemologisches Instrumentarium. Das heißt ein Sinnüberschuss bleibt und auch das hat etwas mit Bildung zu tun. Das Vorgefundene, die Tradition ist das zu bearbeitende Material. Wohin das alles führt, will und kann keiner sagen.

Literatur

- Aristoteles (1991): *Metaphysik*. Griechisch–deutsch. Neubearbeitung der Übersetzung von Hermann Bonitz. Mit Einleitung und Kommentar herausgegeben von Horst Seidl. Griechischer Text in der Edition von Wilhelm Christ. Erster Halbband (Bücher I–VI), 3. verbesserte Auflage. Hamburg. Zweiter Halbband (Bücher VII–XIV), 3. verbesserte Auflage. Hamburg.
- Badura, Jens/Dubach, Selma / Haarmann, Anke/Mersch, Dieter/Rey, Anton/Schenker, Christoph/Toro Pérez, Germán (Hrsg.) (2015): *Künstlerische Forschung*. Ein Handbuch. Zürich.
- Bartnitzky, Horst (2011): *Grundschule aktuell* Nr. 15, September.
- Beck-Neckermann, Johannes/Braun, Daniela/Ebert, Sigrid/Hasemann, Klaus (Hrsg.) (2008): *Die Bildungsbereiche im Kindergarten: Orientierungswissen für Erzieherinnen*. Freiburg.
- Binswanger, Ludwig (1942): *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*. Zürich.
- Borke, Jörn / Keller, Heidi (2014): *Kultursensitive Frühpädagogik*. Stuttgart.
- Brenne, Andreas (2001): *Zeichenwerkstatt – Die künstlerische Feldforschung als Methode einer kulturanthropologischen Standortbestimmung*. In: Kirchner, Constanze/Peez, Georg (Hrsg.): *Werkstatt: Kunst – Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht*. Hannover: BDK-Verlag, S. 100–106.
- Brenne, Andreas (2004): *Ressource Kunst – "künstlerische Feldforschung" in der Primarstufe ; qualitative Erforschung eines kunstpädagogischen Modells*. Münster.
- Brenne, Andreas (2006): *Ästhetische Forschung Revisited – Gedanken über ästhetisch-künstlerische Strategien zur Erforschung von Lebenswelt*. In: Blohm, Manfred/Heil, Christine/Peters, Maria/Sabisch, Andrea/Seydel, Fritz (Hrsg.): *Über Ästhetische Forschung – Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen*. München: kopaed, S. 193–203.
- Brenne, Andreas (2008): *Künstlerisch-Ästhetische Forschung – über substantielle Zugänge zur Lebenswelt*. In: Brenne, Andreas: *Zarte Empirie – Theorie und Praxis einer künstlerisch-ästhetischen Forschung*. Kassel. S. 5–22.
- Brenne, Andreas (2009): *Fridas Kanalrunde – Einblick in den Charakter topologischer Raumeignung im Kontext ästhetischer Erfahrungsprozesse*. In: Gaedtko-Eckardt, Dagmar-Beatrice/Kohn, Friederike/Krininger, Dominik/Schubert, Volker/Siebner, Blanka Sophie (Hg): *Raum-Bildung: Perspektiven*.

- Beiträge zur sozialen, ästhetischen und praktischen Aneignung von Räumen. München.
- Brenne, Andreas (2012): Das Fremde in mir – Imaginäre Welten schaffen. In: Grundschule Kunst: Kunst der Gegenwart. Nr. 48/2012.
- Brenne, Andreas (2012): Der Flug der Schnaken – Schnaken erforschen und darstellen. In: Grundschule Kunst: 47/2012.
- Brenne, Andreas (2012): Das Fremde in mir – Imaginäre Welten schaffen. In: Grundschule Kunst: Kunst der Gegenwart. 48/2012.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim. Nr. 39 /1993.
- Defila, Rico/Di Giulio, Antonietta (1998): "Interdisziplinarität und Disziplinarität". In: Olbertz, Jan-Hendrik (Hrsg.): Zwischen den Fächern – über den Dingen? Universalisierung versus Spezialisierung akademischer Bildung. Op-laden. S. 111–137.
- Duncker, Ludwig (1999): Methodisches Lernen im Ordnen und Sammeln. Zur didaktischen Genese des Wissens. In: Hempel, Marlies (Hg.): Lernwege der Kinder. Subjektorientiertes Lernen und Lehren in der Grundschule. Baltmannsweiler. S. 76 – 93.
- Duncker, Ludwig/Frohberg, Michaela / Zierfuß, Maren (1999): Sammeln als ästhetische Praxis des Kindes. Eine Befragung Leipziger Grundschul Kinder. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Frankfurt a. M. S. 63–82.
- Fischer, Lili (1996): Primäre Ideen - Hand- und Fußarbeiten aus der Kunstakademie Münster. Regensburg: Lindinger & Schmid.
- Fölling-Albers, Maria (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 2000/2, S. 118 – 131.
- Foucault, Michel (1966): Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. In: Die Hauptwerke. Frankfurt a.M.
- Gabriel, Markus (2016): Sinn und Existenz. Eine realistische Ontologie. Frankfurt a.M.
- Gehlen, Arnold (1940): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Berlin: Junker und Dünnhaupt Verlag.
- Goethe, Johann W. (1949): Goethes Werke (WA). II. Abt., 6. Weimar. S. 319 – 321.

- Goodman, Nelson (1978): Weisen der Welterzeugung. Frankfurt a.M. S. 13.
- Haas, Malka/Gavish, Tzilla (2008): "Mommy Look, it's real" The junkyard-playground as a model of early childhood.
- Haas, Malka/Gavish, Tzilla (2008): Touching Reality: On the co-construction of knowledge and identity in the Junkyard Playgrounds of Israel. Washington DC.
- Heidegger, Martin (2006): Sein und Zeit. Tübingen 2006.
- Hessisches Sozialministerium, Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2011): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Wiesbaden.
- Husserl, Edmund (1996): Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Hrsg. v. Elisabeth Ströker. Hamburg.
- Kämpf-Jansen, Helga (2000): Ästhetische Forschung – Aspekte eines innovativen Konzeptes ästhetischer Bildung. In: Blohm, Manfred (Hrsg.): Leerstellen: Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule. Köln.
- Karolinski, Alexa/Niermann, Ingo (2016): army of love. (<http://bb9.berlinbiennale.de/de/the-army-of-love/> Abrufdatum: 13.06.2018).
- Kirchner, Constanze/Gotta-Leger, Tanya/Nockmann, Marlene (2015): Curriculare Strukturen des Kunstunterrichts in Europa. (<http://envil.eu/curriculare-strukturen-des-kunstunterrichts-in-europa/> Abrufdatum: 04.04.2016).
- Langer, Susanne K. (1965): Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt a.M.
- Metken, Günter (1996): Spurensicherung. Eine Revision. Texte 1977–1995. Berlin.
- Otto, Gunter (1969): Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig.
- Pfennig, Reinhard (1974): Gegenwart der Bildenden Kunst - Erziehung zum Bildnerischen Denken. Oldenburg.
- Popper, Karl (1992): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bd. I: Der Zauber Platons; Bd. II: Falsche Propheten. Hegel, Marx und die Folgen. Tübingen.
- Posselt, Susanne (2013): Reflexion von Bildungstheorien im Kontext von Kunst und Pädagogik. Hamburg.
- Rappmann, Rainer/Schata, Peter/Harlan, Volker (1976): Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys. Achberg. S. 100.
- Rumpf, Horst (2005): PISA und die Verödung ästhetisch gestimmter Sinnlichkeit, in: Buschkühle, CarlPeter/Felke, Jutta (Hrsg.): Mensch Bilder Bildung. Oberhausen: Athena Verlag.
- Schäfer, Gerd E. (2001): Bildungsprozesse im Kindesalter – Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim/München.

- Schneede, Uwe (1994): Joseph Beuys – Die Aktionen. Ostfildern-Ruit: Hatje, 273 ff.
- Schriftenreihe Museum Kurhaus Kleve (2001): Richard Long- Midday. Kleve: Museum Kurhaus Kleve.
- Scholtz, Gunter (Hrsg.) (2013): Diltheys Werk und die Wissenschaften. Neue Aspekte. Göttingen.
- Seel, Martin (2003): Ästhetik des Erscheinens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Siegfried, Walter (1973): Entstehungsgeschichte von Aristoteles' Politik. In: Steinmetz, Peter (Hg.): Schriften zu den Politika des Aristoteles. Hildesheim/ New York. S. 66–95.
- Stieve, Claus (2013): Differenzen früher Bildung in der Begegnung mit den Dingen. Am Beispiel des Wohnens und seiner Repräsentation im Kindergarten. In: Nohl, Arndt-Michael/Wulff, Christoph (Hrsg.): Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, 2013, S. 91–106.
- Stieve, Claus (2013): Anfänge der Bildung. Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Edelmann, Doris/Stamm, Margrit (Hg.): Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden. S. 51–70.
- Stüttgen, Johannes (1998): Zeitstau. Im Kraftfeld des erweiterten Kunstbegriffs von Joseph Beuys. Sieben Vorträge im Todesjahr von Joseph Beuys. 2., verbesserte Auflage. Wangen.
- Tröndle, Martin/Warmers, Julia (Hrsg.) (2011): Kunstforschung als ästhetische Wissenschaft: Beiträge zur transdisziplinären Hybridisierung von Wissenschaft und Kunst. Bielefeld.
- Theunissen, Michael (1983): Negativität bei Adorno. In: von Friedeburg, Ludwig/Habermas, Jürgen (Hg.): Adorno-Konferenz. Frankfurt a. M. S. 41–65.
- Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a.M.
- Welsch, Wolfgang (1994): Ethik der Ästhetik – Ethische Implikationen und Konsequenzen der Ästhetik. In: Wulf, C./Kamper, D & Gumbrecht, H.U. (Hrsg.): Ethik der Ästhetik. Berlin.
- Welter, Rüdiger (1986): Der Begriff der Lebenswelt. Theorien vortheoretischer Erfahrungswelt. München.
- Wittgenstein, Ludwig (1990): Tractatus logico-philosophicus. Leipzig S. 9, 1.

Abbildungen

Abb.1: Frida

Abb.2: Adrian

Abb.3: Junkyard Education

Abb.4: Krankenhaus und Ambulanz

Abb.5: Lili Fischer

Abb.6: Forscherheft

Abb.7: Testflug

Andreas Brenne

Andreas Brenne ist Professor für Kunstdidaktik/Kunstpädagogik an der Universität Osnabrück. Er studierte Lehramt für die Primarstufe (Kunst, Mathematik, Deutsch und Sachunterricht) an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster sowie freie Kunst an der Kunstakademie Münster. Von 2000–2007 war er Lehrer an Grundschulen in NRW (Kreis Warendorf). Von 2007–2012 war er Professor für Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung an der Universität Kassel. Er fungiert als Vorstandsmitglied der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst Medien Bildung. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Kunstpädagogik, künstlerisch-ästhetische Forschung, Grundschulpädagogik, qualitativ-empirische Unterrichtsforschung und Kulturelle Bildung.

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: nAcKT: 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

Jentsch, 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, Maïke; 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

Martina Leeker: (Ästhetische) Vermittlung 2.0.
Von Kunst-/Vermittlung und Kritik in digitalen Kulturen
Heft 40.2018. ISBN 978-3-943694-18-5

Ruth Kunz: Zwischen Bildtheorie und Bildpraxis
Heft 41.2018. ISBN 978-3-943694-19-2

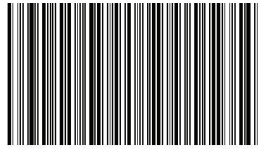
Doris Schuhmacher-Chilla: Anthropologische Kunsttheorie
Kunst – Theorie – Anthropologie
Heft 42.2018. ISBN 978-3-943694-20-8

Rudolf Preuss: Lehrperformanz: Navigieren in offenen Lehr-
Lernprozessen des Kunstunterrichts
Heft 43.2019. ISBN 978-3-943694-21-5

Juuso Tervo: Intimacy with a Stranger: Art, Education and the
(Possible) Politics of Love
Heft 44.2019. ISBN 978-3-943694-22-2

Christina Griebel: Ungehorsam übersetzen. Kunstpädagogik
als Poesie.
Heft 45.2019. ISBN 978-3-943694-23-9

Georg Peez: Beobachten, Erheben, Aufbereiten und Interpretieren.
Heft 46.2019. ISBN 978-3-943694-22-2



978-3-943694-25-3