

Kunstpädagogik zwischen Lehrkraft und Lehrkraft Positionen, die an die Wurzeln gehen

Dieses Buch versammelt Antworten auf die Frage, wie ein zeitgemäßes Verständnis von Kunstunterricht heute aussehen könnte. Die Beiträge beleuchten das Thema aus unterschiedlichen Perspektiven, mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Dabei fällt auf, dass eine geradezu extreme Spannweite der Fachbegründungen erkennbar wird. Diese divergierenden Positionen rühren an die Wurzeln des Faches Kunstpädagogik, indem sie dessen Bildungslegitimation und dessen grundlegenden Verfahrensweisen im Lehren und Lernen betreffen. So plädiert Jochen Krautz für eine systematische Begründung von Inhalten, Methoden und Zielsetzungen des Faches (S. 11 ff.), während Christiane Brohl die Rolle von Kunstlehrenden, die ihr Wissen über Kunst in einem strukturierten Unterricht über vorgegebene Inhalte und Techniken anwenden, ablehnt (S. 72). Jochen Krautz geht andererseits soweit, dass er in fachspezifischen Bildungsprozessen in Verruf geratene Methoden wie Vormachen und Nachmachen für legitim ansieht (S. 26). Christin Lübke und Miriam Schmidt-Wetzel schlagen wiederum eine große Öffnung des Kunstunterrichtes vor, indem sie in einer ‚Third Space Art Education‘ einen Möglichkeitsraum schaffen wollen, der die Hybridität und Pluralität von Personen, Perspektiven und Positionen anerkennt und den Lernenden die Gelegenheit eröffnet, ihre divergenten Erfahrungen im Bildnerischen zur Sprache zu bringen. (Dieser Beitrag wurde leider zurückgezogen)

Auf den ersten Blick scheint Krautz' Position in Engführungen eines Kunstunterrichtes zu weisen, während Lübke und Schmidt-Wetzel die Förderung der individuellen Vielfalt der Schülerinnen und Schüler sowie die Pluralität von kulturellen und gesellschaftlichen Themen als Potentiale der Weite von Bildung im Künstlerischen hervorheben. Auf den zweiten Blick verändert sich das Bild jedoch. Was als Weite erscheint, erweist sich bei genauer Befragung in der vorliegenden Form zunächst einmal als Vagheit. Anerkennung der Hybridität der Personen und Zur-Sprache-Bringen divergierender Erfahrungen und Positionen klingt loblich und zugleich indifferent. Eine Fokussierung auf die Pluralität von Personen und ihren thematischen Äußerungen kann in letzter Konsequenz die Befürwortung eines ‚anything goes‘ bedeuten, welches sich auf keine sachlichen Inhalte, gestalterischen Ansprüche und ethisch-politischen Werte mehr verständigen könnte. Pointiert formuliert gehören zur Pluralität der Personen und ihrer thematischen Haltungen auch extremistische Positionen. Hier berührt die Auseinandersetzung mit kulturellen und gesellschaftlichen Inhalten und Vorstellungen die ethische und politische Dimension von Bildung im Künstlerischen und wirft die Frage auf, welche Positionen sie in einer freiheitlichen Gesellschaft anzunehmen und zu vermitteln bereit ist.

Jochen Krautz entwirft in seinem Beitrag demgegenüber ein differenziertes Bild von den Anforderungen und Bezügen, unter denen Kunstunterricht steht und stattfindet. Statt eines diffus-idealistischen ‚Third Space‘ umreißt er einen ‚Denkraum‘ der Kunstpädagogik, in dem drei grundlegende Bezüge differenziert und zusammengedacht werden müssen: Das Selbst, das Miteinander und die Welt (S. 17). Es geht um die Bildung des Selbst, diese geschieht sich im Miteinander des Lernens zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrenden. Dabei ist Lernen immer Bezug zur Welt. Auf das Leben in ihr und ihre Mitgestaltung ist Bildung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Die „Relation von Selbst und Sache“ steht im Mittelpunkt des Lernens, im Feld der Kunst ist die Sache meist, nicht ausschließlich, ein Bild. Produktion und Rezeption von Bildern sind die beiden basalen Bereiche, in denen Bildung im Künstlerischen stattfindet. Krautz ergänzt als dritten Aspekt auch noch die Reflexion, was durchaus nicht unüblich ist im Fachdiskurs. Hier würde ich aber sagen, dass Reflexion kein eigenständiger Bereich des künstlerischen Bildungsgeschehens ist, denn sie findet sowohl im Rahmen der Produktion wie der Rezeption von Bildern statt.

Krautz fügt zu beiden Feldern des künstlerischen Lernens kunstdidaktisch bemerkenswerte Aspekte an. Im Bereich der Rezeption verweist er darauf, dass das methodische kunstwissenschaftliche Verstehen von Bildern nur ein Aspekt dessen ist, was hier kunstpädagogisch zu lernen wäre. Ein anderer Aspekt ist die „personale Sinnggebung“ durch die Schülerin oder den Schüler (). Man kann dies ein besonderes reflexives Verhältnis nennen, denn hier geht es um den Bezug, den die Lernenden zwischen einem Bild und sich selbst, ihrer Person, ihrer Biografie, ihren Fragen und Bedürfnissen herstellen können. Eine solche Perspektive ist kunstpädagogisch wesentlich. Sie ist eng verknüpft mit einer kunsthistorisch-kunstwissenschaftliche Auseinandersetzung, damit Bildrezeption nicht in einen diffusen Subjektivismus verfällt. Kunstgeschichte und Kunstwissenschaft ist diese aufs Subjekt des Betrachtenden bezogene Perspektive jedoch nicht ohne weiteres immanent. Sie ist ein spezifischer Anspruch, der mit der Bildung des Selbst im Feld des Künstlerischen verbunden ist. Ergänzend in diese Perspektive hinein gehört auch Krautz' Forderung, dass fachliches Lernen mit altersspezifischen existentiellen Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler verbunden werden sollen (S. 24). Dies ist eine relevante Forderung sowohl im Hinblick auf die Rezeption wie die Produktion im Kunstunterricht und stärkt den persönlichkeitsbildenden Charakter kunstpädagogischen Lernens.

Weist Krautz' kunstpädagogisches Denken so in eine Offenheit und existentielle Begründung der Inhalte des Faches Kunst, so bindet er Produktion und Rezeption an didaktisch durchdachte und verantwortete Methoden. Sind es auf der Seite der Rezeption Wissenschaftlichkeit von Inhalten und Methoden, so sind es auf der Seite der Produktion begründbare Gestaltungsentscheidungen und ein Anspruch an die Qualität der zu gestaltenden Sache. Die produktive Arbeit im Kunstunterricht findet für ihn in der Trias von Inhalt – Gestaltung – Handwerk (Technik, Medien) statt (S. 20). In diesem Zusammenhang gewinnt das Üben von handwerklichen und technischen Fertigkeit in den jeweiligen Medien seine Bedeutung. Krautz plädiert hier sogar für genaue Anleitungen hinsichtlich der handwerklichen und technischen Anforderungen (S. 24, 25). Hier fände gegebenenfalls auch das Vor- und Nachmachen seinen didaktisch begründbaren Raum. Inhalt und Werk stellen in der Tat Ansprüche an die Produktion, die über ein ‚Laissez-faire‘ des gestalterischen Ausdrucks hinausweisen. Es stellt sich jedoch die Frage, wieweit genaue Anleitungen hinsichtlich der Gestaltungsprozeduren didaktisch sinnvoll begründbar sind. Sie ermöglichen systematisches Lernen, bergen aber auch die Gefahr einer einheitlichen Ausrichtung der Gestaltungsoptionen der Schülerinnen und Schüler, wo unter Umständen eine größere Offenheit mehr persönliche Zugänge der Auseinandersetzung mit einem Thema ermöglichen könnte. Auf die Polarität zwischen konzeptioneller Systematik und situativer Differenzierung im didaktischen Vorgehen verweist Birgit Engel. Neben operationalisierten Lernprozessen plädiert sie zurecht auch für die Möglichkeit eines „transformatorischen“ Vorgehens, welches auf besondere Erfordernisse einer Bildungssituation reagiert und ihnen innewohnende Möglichkeiten freisetzt (S. 140). Hierzu zählen unter Umständen auch Freiräume für je individuelle Gestaltungswege, die ihrerseits aber wiederum unter dem Anspruch stehen, dem Inhalt und den Erfordernissen des entstehenden Werkes gerecht zu werden.

Während Jochen Krautz bemüht ist, Eigenschaften und Anforderungen kunstpädagogischer Lehre im Verhältnis von Selbst und Sache auszuloten, stellt Christiane Brohl fest, dass die Konzentration kunstpädagogischer Ansätze auf die „Subjekt-Objekt-Beziehung, wo Lehrende als Mittler fungieren“, obsolet sei (S. 93). Damit ist anscheinend eine extreme Gegenposition markiert zu einer systematischen Lehre in der Kunst. Insgesamt bleiben Christiane Brohls Ausführungen dazu widersprüchlich. Ihre theoretischen Überlegungen zu einer ‚künstlerischen Forschung‘ in der Kunstpädagogik enthalten eine Reihe von Aussagen, die für sich genommen ernsthafte Probleme hinsichtlich eines Lernens in der Kunst aufwerfen. Diese entkräftet sie im Verlauf ihres Textes nicht ausdrücklich, wohl aber relativiert das angefügte Beispiel einer künstlerischen Forschung von Studierenden der Kunstpädagogik im Museum Weserburg in Bremen manch harte Konsequenz, die

in ihren zuvor getätigten Aussagen angelegt ist. Auf einzelne Problemaspekte und deren potentielle Konsequenzen soll daher im Folgenden eingegangen werden, da sie dazu taugen, an die Stelle von kunstpädagogischer Lehre kunstpädagogische Leere zu setzen.

Das Grundproblem, welches sich in Brohls Text abzeichnet, ist eine Verschiebung des Verhältnisses von ‚Selbst und Sache‘, von Subjekt und Objekt auf die Seite des Subjekts, genauer gesagt des Subjektiven. Dies deutet sich bereits an in grundlegenden Verortungen und Charakterisierungen ihres Ansatzes. Sie bezieht sich dabei auf einen ‚veränderten Kunstbegriff‘, bei dem nicht mehr das Ergebnis, mithin ein Werk, sondern der Prozess, das Performative im Mittelpunkt steht. Dazu gehört auch die ‚künstlerische Forschung‘, die sie für die Kunstpädagogik fruchtbar machen möchte. Bei allen Unterschieden zur künstlerischen Forschung in der Kunst (auf die sie nicht näher eingeht), teilt ihrer Auffassung nach eine solche Forschung in der Kunstpädagogik die Konzentration auf den Prozess und nicht auf das Ergebnis. In beiden Fällen gehe es um einen „ästhetischen Erkenntnisprozess“. Dieser unterscheidet sich von „gängiger Wissenschaft“ durch das Hervorbringen eines „anderen Wissens“ in der „Erfindung einer Inhalt-Form-Beziehung“ (S. 71). Dieser Aspekt ist nicht ganz widerspruchsfrei, da in den performativen neuen Kunstformen doch eigentlich ein Werk keine besondere Rolle mehr spielt und demzufolge auch nicht in einer entsprechenden Kunstpädagogik. Christiane Brohl verlässt im weiteren Verlauf ihrer Darstellungen aber diese Problemlage, indem sie doch immer wieder betont, dass künstlerische Forschung ein Suchen nach Antworten und ein Erfinden von Darstellungen dieser Antworten beinhaltet. Aus den genannten theoretischen Prämissen ist aber abzulesen, dass weder objektive Anforderungen eines Kunstwerkes (Form-Inhalt-Beziehungen, gestalterische, handwerkliche, technische Erfordernisse) noch objektive (d.h. den Gegenstand methodisch begründet erforschende) Kriterien von Wissenschaft eine signifikante Rolle im prozessorientierten Konzept einer kunstpädagogischen künstlerischen Forschung zu spielen scheinen. Dies bedeutet eine konzeptionelle Schwächung der Seite des Objektes, des Gegenstandes im Lernverhältnis von SchülerInnen und Sache.

In der Tat lassen sich eine Reihe weiterer Gesichtspunkte aufgreifen, die für eine Subjektivierung von kunstpädagogischen Lernprozessen sprechen, Gesichtspunkte, die in letzter Konsequenz Lernen im Fach Kunst weitgehend entleeren würden. Bemerkenswerterweise formuliert Christiane Brohl diesbezüglich mitunter durchaus forschend, ohne ihre meist allgemein bleibenden Begriffe und Aussagen durch Praxisbeispiele zu erläutern und zu differenzieren. So etwas geschieht erst im Anhang des Museumsbeispiels, welches sinnvollerweise enger mit den teils provokativen Theoremen hätte verknüpft werden sollen.

Die Methode, mit der die Schülerinnen und Schüler in einem künstlerischen Forschungsprozess zum Lernen angestiftet werden sollen, lässt sich unter Verwendung von Vokabeln, die Christiane Brohl selbst benutzt, wie folgt darstellen: Die Lehrenden sollen als „Anstifter“ und „Störenfriede“ „verrückte“ Ausgangssituationen erfinden, die einen Bruch mit Gewohntem provozieren und die Lernenden zum Fragen und zum Suchen nach und Finden von Antworten bewegen sollen. Antworten sollen in ästhetisch-künstlerischen Erfindungen ausgedrückt werden (S. 83, 84). Oft taucht hier der Begriff ‚Erfindung‘ auf, den Christiane Brohl in ihrem Text wiederholt kursiv setzt. Erfindungen finden etwas Neues, was sie in die Welt setzen. Erfindungen können sinnvoll oder auch sinnlos sein. Diesem Begriff haftet sowohl das Innovative als auch etwas Beliebiges an. So könnte er als Schaffung von etwas Originellem verstanden werden und trüge damit ein nicht unerhebliches Problemfeld in der Kunstpädagogik. Verrückte Ausgangssituationen schaffen, um die Erfindung von Werken zu veranlassen, ist nicht selten ein unreflektiertes Vorgehen im Fach, wobei Lehrende sich ein besonders ‚originelles‘ Thema einfallen lassen, welches die Schülerinnen und Schüler dazu veranlassen soll, ‚ihrer Phantasie freien Lauf zu lassen‘. Und die ‚originellste Erfindung‘ erhält am Ende die meisten Punkte. Auf diese ‚kreativitätsfördernde‘ Weise gerät mitunter alles zu einer

sinnfernen Spielerei, bei der es weder einen ernstzunehmenden Inhalt noch eine ernstgemeinte Form gibt, mithin weder in der Sache noch hinsichtlich der Gestaltung etwas zu lernen ist, außer eben ‚Verrücktheit‘ und ‚Originalität‘.

So drastisch meint es Christiane Brohl aber nicht, eher scheint sie bei ihrer Wortwahl mit der Denkmöglichkeit entsprechender fachlicher Irrwege zu spielen. In Bezug auf Käte Meyer-Drawe skizziert sie die künstlerische Forschung von Lernenden so, dass am Anfang des Prozesses von den Lehrenden eine Situation geschaffen wird, die eine „Störung des Habitualisierten“ bewirkt. Durch einen Bruch mit dem Vertrauten sollen unbefragte Denkgewohnheiten aufgebrochen werden, was die Schülerinnen und Schüler dazu führt, Fragen zu entwickeln. Diese Fragen setzen ein Suchen in Gang, welches schließlich in der Findung einer Antwort in einer ästhetisch-künstlerischen Formgebung mündet. Die Lehrenden sind dabei insofern ‚Störenfriede‘ als sie dafür Sorge tragen, dass die Lernenden sich nicht wieder auf Gewohntes zurückziehen und damit der Herausforderung der Auseinandersetzung mit Neuem ausweichen. Zugleich sollen sie aber nach Worten Brohls den Forschungsprozess der Schülerinnen und Schüler „aufmerksam begleiten“, sie dabei zur Findung eigener Antworten „ermuntern“, aber von sich aus keine Antworten geben (S. 86).

Für die kunstpädagogische und kunstdidaktische Praxis enthalten diese Aussagen nichts Konkretes. Überdies sind sie widersprüchlich und in möglichen Konsequenzen problematisch. Diese Problematik gilt es festzustellen, auch wenn Brohl in ihrem Praxisbeispiel aus dem Museum eine wesentlich differenziertere Didaktik skizziert. Widersprüchlich klingt, dass die Lehrenden einerseits provokativ auftreten sollen, indem sie die SchülerInnen aus Denk- und Verhaltensgewohnheiten reißen und darauf achten sollen, dass sie nicht wieder darin zurückfallen, sich aber andererseits auf aufmerksame Begleitung ohne Antworten konzentrieren sollen. Ersteres spricht doch für eine aktive Rolle der Lehrenden, die zwar nicht einfach Wissen vermitteln und Antworten vorwegnehmen, aber dennoch Impulse geben und mit Anforderungen konfrontieren müssen, um das künstlerische Forschen, mithin das schöpferische Denken der Schülerinnen und Schüler in Bewegung zu halten. In den Fragebögen zum Museumsprojekt wird denn auch zum Schluss deutlich, dass die Lehrende, in diesem Fall Christiane Brohl selber, durchaus differenzierte Fragen und Aufgaben stellt, mit denen sie den künstlerisch forschenden Prozess der Studierenden anleitet.

In ihren theoretischen Darstellungen finden sich aber eine Reihe von Aspekten, die einer Subjektivierung kunstpädagogischen Lehrens und Lernens Vorschub leisten. Diese Aspekte betreffen die Sache, die Lernenden und die Lehrenden. Bezüglich möglicher Gegenstände der forschend-lernenden Auseinandersetzung wird etwa gesagt, dass „die Vieldeutigkeit der Dinge mit ihrem Potential an unzähligen Sinnüberschuss“ Anstöße geben könne (S. 89). Zu diesen Dingen gehören insbesondere auch Bilder, die in ihrer „Vieldeutigkeit“ einen „Erfahrungsraum schaffen, in dem jeder und jede beim Betrachten an einen anderen Aspekt anknüpfen und diesen weiterführen kann“ (S. 91). Hier werden für Bilder und andere Dinge als Auslöser von ästhetisch-künstlerischen Lernprozessen weit greifende Begriffe zur Charakterisierung verwendet. Das Problem dabei ist, dass je weiter Begriffe gefasst sind, sie unter Umständen auch umso leerer werden. Dinge haben keinen ‚unzähligen Sinnüberschuss‘. Zwar kann man Dingen viel zuschreiben an Wissen, Erfahrungen oder auch Phantasien, aber immer bleibt die Anzahl möglicher Zuschreibungen begrenzt durch die Eigenschaften der Dinge, die nicht restlos beliebig sind. So ist auch die Vieldeutigkeit von Bildern nicht unbegrenzt, so dass tatsächlich nicht jede und jeder einen anderen Aspekt aufgreifen und weiterführen kann, sofern noch in irgendeiner Weise sinnvolle, das heißt die Eigenschaften des Bildes betreffende Aussagen gemacht werden sollen. ‚Unzähliger Sinnüberschuss‘ und ‚Vieldeutigkeit mit immer anderen aufgreifbaren Aspekten‘ sind Formulierungen, die auf eine Fülle hindeuten, aber tatsächlich nichts sagen. Sie lösen den Gegenstand auf in einer Beliebigkeit unbestimmter Weite, in der potentiell alles und damit nichts gültig ist, da ja auch das Gegenteil jeweils stimmen müsste. Es

sind in letzter Konsequenz Formulierungen eines ‚anything goes‘, in dem allein noch das Subjekt als Maß gelten würde.

Missverständlich ist in diesem Zusammenhang die Rede vom „Mehrsinn“, der in den Schülerinnen und Schülern verborgen liege und den zutage zu fördern, die Lehrenden behilflich sein sollen (S. 86). Dieses Mehr an Sinn und Bedeutung in Bezug auf einen Gegenstand der suchenden und erfindenden Auseinandersetzung sei den SchülerInnen selbst noch nicht bewusst. Hier sollen die Lehrenden als begleitende „Ko-Forschende“ aufmerksam die Fragen, Erfahrungen und Artikulationen der Lernenden wahrnehmen und sie zu eigenen Lösungen ermutigen. (S. 90). Hier klingt das gewichtige didaktische Problem an, inwieweit Lehrende sich mit eigenen Vorstellungen in schöpferische Prozesse der Lernenden einschalten sollen, ob sie damit auf deren Seite die Findung eigener Antworten, die Formulierung eigener Positionen nicht überfremden oder gar verhindern. Unklar bleibt hier aber die Rolle des Gegenstandes der Auseinandersetzung. In ihm liegen Eigenschaften, Wissensaspekte, Ansprüche, die überhaupt erst Lernen in Gang setzen. Sie stimulieren die SchülerInnen zur Erzeugung von Mehrsinn, von mehr Sinn, als sie vor der Begegnung mit dem Gegenstand erkennen und erzeugen konnten. Sollte der nebulös bleibende Begriff vom Mehrsinn in den Lernenden demgegenüber vor allem ihre subjektiven Ansätze und Voraussetzungen von Sinnerzeugung in den Fokus rücken, wäre in letzter Konsequenz die Beliebigkeit und Originalität einer individuellen Aussage zureichend für ‚künstlerisches‘ Lernen. Ähnlich wie die angebliche ‚zahllose Vieldeutigkeit‘ der Dinge wäre eine solche Nobilitierung subjektiver Sinngebungen eine Eröffnung des ‚anything goes‘ im künstlerischen Lernen, mithin eine Entleerung von sachgerechtem Lernen sowie von Bildung des Subjekts, sofern dieses bei der Akzeptanz einer subjektiven Beliebigkeit von Äußerungen letztlich bei sich selbst, bei dem, was es schon kennt und kann und worin es womöglich irrt, zurückgelassen wird.

Wieder ist darauf zu verweisen, das Christiane Brohl in ihrem Museumsbeispiel didaktisch differenzierter vorgeht. Durch das Stellen von Fragen und Arbeitsaufträgen gelingt es ihr in der Tat, ohne eigene Antworten als Lehrende vorwegzunehmen, die Studierenden in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken zu eigenen Überlegungen und künstlerischen sowie schließlich didaktischen Ideen zu bewegen. Es gibt aber zumindest noch eine dritte Hinsicht, wo sie in ihren theoretischen Äußerungen die Tendenz zum Subjektiven in der Kunstpädagogik befördert. Dieser Aspekt betrifft die Lehrenden, ihre Wahrnehmung und Beurteilung des Verhaltens und der Artikulationen ihrer SchülerInnen. Brohl schließt sich hier Evi Agostini an, die für eine „Vignettenforschung“ von Bildungsprozessen plädiert. Dazu werden Mikroausschnitte des Bildungsgeschehens beobachtet und ausgewertet, um Lernvorgänge zu erforschen. Ein Beispiel ist das Verhalten des Schülers Paul. Die Klasse wird von der Italienischlehrerin dazu angehalten, einen Text aus dem Lehrbuch abzuschreiben. Auf der gegenüberliegenden Seite im Buch sind Bogenschützen dargestellt. Als die Lehrerin den Klassenraum verlässt, springt Paul auf und posiert als solcher. Brohl interpretiert mit Agostini dieses Verhalten so, dass Paul von dem im Bild Dargestellten irritiert war und es ihn zu einer Antwort veranlasste, die er in Form eines leiblich-sinnlichen Ausdrucks fand. Damit habe er sich selbst erfunden (). Bedingungen eines, sagen wir, ‚kreativen‘ Lernens scheinen hier gegeben zu sein: ein irritierender Anlass, der zur Erfindung einer eigenen Antwort stimuliert. Die Frage ist aber, inwiefern die von Brohl skizzierte Deutung des Verhaltens von Paul durch Evi Agostini zutreffend ist. Um dies in Erfahrung zu bringen, hätte man den Schüler z.B. fragen können. Christiane Brohl schreibt aber, dass Agostini ‚davon ausgeht‘, dass eine Ungereimtheit im Bild die Reaktion von Paul ausgelöst habe (S. 90). Sollte das die Basis der lernpsychologischen und pädagogischen Deutung des Schülerverhaltens sein, ginge das wohl kaum als solide wissenschaftliche Fundierung durch. Dann wäre diese Deutung zunächst einmal vor allem Spekulation der Beobachterin, die ein Lernen im Kontext ihres theoretischen Settings unterstellt, aber nicht wirklich evaluiert. Es könnte durchaus sein, dass Paul in dieser Situation gar nichts gelernt hat. Nicht ganz unwahrscheinlich ist, dass er das Abschreiben des

Textes einfach öde fand und das Hinausgehen der Lehrerin dazu nutzte, um, einem spontanen Impuls folgend, sich in einer spielerischen Handlung ‚Luft zu verschaffen‘. So etwas ist in bestimmten Altersstufen nicht gänzlich ungewöhnlich. Posing als performative Mimesis in Reaktion auf die ‚Fron‘ des Abschreibens.

Was hier als Problem zutage tritt, ist die Subjektivität der Wahrnehmung und Beurteilung von Schülerinnen und Schülern durch die Lehrenden im künstlerischen Lernen. Dies kann durch eine interessegeleitete Einstellung geschehen, in der die PädagogInnen im Verhalten, in Äußerungen oder Darstellungen der Lernenden sehen, was sie entsprechend ihrer Einstellungen und Erwartungen sehen wollen – so wie es in der Interpretation der Aktion Pauls durch Agostini in der skizzierten Form nicht ganz unwahrscheinlich erscheint. Subjektivitäten können aber auch aus mangelnder Kompetenz bezüglich eines Inhaltes oder eines Gestaltungsprozesses seitens der Lehrenden geschehen, oder aus mangelnder pädagogischer Differenzierungsfähigkeit. Damit kommen wesentliche objektive Anforderungen an die Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen ins Spiel. Als immanent interdisziplinäres Fach verlangt die Kunstpädagogik Kompetenzen in künstlerischer Praxis, in relevanten Wissenschaften (Bildwissenschaften, Philosophie u.a.) und in pädagogischen und didaktischen Zusammenhängen. Diese komplexen Anforderungen widersprechen Subjektivierungstendenzen und befördern sie zugleich als Ausweichbewegungen vor diesen Ansprüchen.

Dass Christiane Brohl solche differenzierten Anforderungen an künstlerische Bildungsprozesse durchaus im Blick hat, wird schließlich und erst im schon mehrfach erwähnten Beispiel einer künstlerischen Forschung im Museum Weserburg deutlicher. Aus den angefügten Aufgaben- und Fragestellungen wird ein Konzept künstlerischer Forschung ersichtlich, in dem die Studierenden mit verschiedenen Medien und in verschiedenen Perspektiven eine Auseinandersetzung mit Kunstwerken ihrer Wahl vornehmen sollen. Ziel dieses ganzen Unternehmens ist letztlich, Ideen für einen Kunstunterricht zu den gefundenen Themen, mit den praktizierten Methoden und den in Experimenten erfundenen künstlerischen Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln. In einer individuellen ersten Begegnung sollten die Studierenden sich mit einem Kunstwerk ihrer Wahl beschäftigen. Dies sollte auf verschiedenen Ebenen und Weisen geschehen. Einerseits sollten erste Assoziationen und Gefühle in einem ‚künstlerischen Forschungsbuch‘ notiert werden, andererseits sollten sie aus mitgebrachten Alltagsgegenständen ein Objekt gestalten, zu welchem sie von ihrem ausgewählten Kunstwerk angeregt wurden. Dieses Objekt diene als Anstoß zum Austausch mit den Mitstudierenden über ihr „Berührt-Sein“ vom Werk in einer nachfolgenden Gesprächsrunde. Für die folgende Sitzung sollten die Studierenden weiter recherchieren, Ideen sammeln und Experimente in Relation zu ihrer Arbeit erfinden (S. 97).

Brohl arbeitet in diesem kunstdidaktischen Projekt auf differenzierte Weise und unter Ansprache verschiedener relevanter Gesichtspunkte. Im Forscherbuch konnten Beobachtungen und Ideen skizziert, aber auch Gedanken zu möglichen Themen im Horizont des gewählten Kunstwerks, sowie weiterführende Rechercheergebnisse zum Werk und zu Künstlerin bzw. Künstler notiert werden. Hier wird mithin ein Raum zur Notation von Wissen und zur Reflexion von Zusammenhängen geschaffen, der eine Stärkung der objektiven Sachverhalte des Gegenstandes gegenüber vorwiegend subjektiven Sinnassoziationen andeutet. Das jeweils gestaltete Objekt zum Werk kann demgegenüber als Anlass gewertet werden, ungewöhnliche Perspektiven anzustoßen und in die Diskussion einzubringen. Dass in diesem Rahmen zunächst über das ‚Berührt-sein‘ von den Werken gesprochen werden sollte, lässt im Unklaren, welche Anteile von subjektiven Eindrücken und welche objektiven Aspekte zum Werk hier thematisiert wurden. Im besten Falle spielen letztere im Verhältnis zur Verbalisierung von Gefühlen und Assoziationen auch eine relevante Rolle. Dann ließe sich das gebastelte Objekt als Stiftung eines ‚ver-rückten‘ Anlasses sehen, der eine Spannung aufbaut zwischen subjektiven

Einfällen und objektiven Anstößen. Es ist vorstellbar, dass auf diese Weise das erste Gespräch über die Kunstwerke mit ungewöhnlichen Facetten belebt wurde, wobei subjektive Assoziationen und objektive Werkeigenschaften in wechselnden Verhältnissen und Anstößen diskutiert werden konnten. Auf diese Weise würde sozusagen der ‚Mehrsinn‘ der Beteiligten auf die Sinnkontexte stoßen, die dem Werk innewohnen.

Unklar bleibt, was in den ‚Experimenten‘ stattfand, welche die Studierenden im Horizont ihrer thematischen Beschäftigung ‚erfinden‘ sollten. Man kann sich denken, dass diese in künstlerischer Form Reaktionen auf die Werke darstellen, wobei deren Eigenschaften und Kontexte auf die Assoziationen und Imaginationen der Studierenden treffen. Die Experimente würden mithin eine Transformation beider Teile, von Subjekt und Objekt des kreativen Lernverhältnisses darstellen.

Insgesamt ist zu würdigen, dass Christiane Brohl mit diesem Projekt in der Weserburg offenbar eine ganze Reihe von Sachaspekten und Hinsichten eröffnet, die in der Studierendengruppe letztlich für ‚Ideen‘ für Weisen des Kunstunterrichts fruchtbar gemacht werden sollten. Kunstdidaktik wird hier als künstlerische Forschung betrieben im Spannungsverhältnis von Kunst (rezeptive Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk, produktive Reaktionen darauf), Wissenschaft (themenrelevante Recherchen) und Didaktik (kunstdidaktische Reflexionen und Entwürfe). Es wäre erhellend gewesen, indem es die mitunter vordergründig wirkenden theoretischen Positionierungen mit einem Bezug zu einer didaktischen Praxis differenziert hätte, wenn Christiane Brohl das Museumsprojekt mit ihren Forderungen bezüglich einer veränderten Kunstpädagogik verbunden hätte. So müssen sich die Lesenden diese Zusammenhänge im Wesentlichen selbst herstellen. Immerhin gaben die Ausführungen des Textes manchen Anlass, auf mögliche problematische Entwicklungen hinzuweisen, die sich mit solchen Positionierungen verbinden können. Insgesamt ließen sich diese Probleme mit Subjektivierungstendenzen auf unterschiedlichen Ebenen beschreiben. In letzter Konsequenz führen solche Tendenzen zur Entleerung von Lernprozessen, indem die Herausforderungen der Sache soweit geschwächt werden, dass diese im ‚Anything goes‘ eines Meinens und Wollens von Lernenden und Lehrenden marginal werden oder gar ganz verschwinden. In diesen Fällen ist der warnende Hinweis von Christine Korte-Beuckers nicht von der Hand zu weisen, in dem sie sagt, dass ein Kunstschaffen des „everything goes“ nicht gelehrt zu werden braucht und dass ein Kunstunterricht nur dann Gehör und Anerkennung finden wird, wenn er inhaltlich und kompetent etwas zu sagen und kriterienorientiert etwas zu vermitteln hat (S. 226). Das widerspricht zentralen theoretischen Aussagen von Christiane Brohl und deutet zugleich die möglichen bildungspolitischen Folgen einer Kunstdidaktik an, die Vermittlung und Lehren für ‚obsolet‘ hält. Ein solches Fach sieht Christine Korte-Breuckers „auf einer möglichen Streichliste von Unterrichtsfächern ganz oben“ (ebd.).

Das Museumsprojekt zeigt, dass Christiane Brohl sehr wohl den Lehrenden eine strukturierende und anleitende Rolle zumisst und dass die Ansprüche des Gegenstandes in Recherchen und Reflexionen ihren Platz finden sollten. In der Tat unterlässt sie es in ihren differenzierten Frage- und Aufgabenstellungen, eigene Antworten den Studierenden vorzusetzen. Vielmehr praktiziert sie so etwas wie ein forschungsleitendes Fragen, was die Teilnehmenden zum Hervorbringen von Einsichten in Selbsttätigkeit veranlassen will. Darin wird die sokratische Methode erkennbar, die die Einsichten und die Einsichtsfähigkeiten im Individuum selbst vermutet und durch gezieltes Fragen stimulieren und zutage fördern will. Eine durchaus zu bedenkende Form für ein schöpferisches Lehren und Lernen im Feld der Kunst, wie sie z.B. der niederländische Kollege Jan Veldman systematisch in Theorie und Praxis untersucht hat (Jan Veldman: Das Ästhetische im Lehrkunstkonzept. Zur Bedeutung von Dramaturgie und Spiel im Kunstunterricht. Oberhausen, Athena 2015). Gleichwohl räumt Christiane Brohl die Problematik von Subjektivierungstendenzen zuungunsten der Objektansprüche des Lernens in ihrem Beispiel nicht ganz aus. Begriffe wie Diskussion des ‚Berührtseins‘ von Kunstwerken, Finden von ‚Ideen‘ für den Kunstunterricht, ‚Erfinden‘ von ‚Experimenten‘ im Horizont der Kunstbegegnung verweisen auf in der Kunstpädagogik nicht ungewöhnliche Neigungen, mit solchen Vokabeln ein hohes Maß an Kreativität anzudeuten,

wohingegen damit bei näherem Hinsehen nicht selten doch eher die Beliebigkeit einer diffusen ‚Originalität‘ übertüncht wird. ‚Berührtsein‘ besprechen könnte heißen, dass das, was ein Kunstwerk an tieferen und weiteren Schichten von Sinn und Bedeutungskontexten in sich trägt, zugunsten einer Fabulierung von Gefühligkeit beiseitegelassen wird. ‚Ideen‘, ‚Experimente‘, ‚Erfindungen‘ klingt außerordentlich kreativ. Ob damit allerdings die schöpferische Transformation von Wissen über die Sache in einem adäquaten Können der Gestaltung gemeint ist, oder einfach nur die ‚originellen Einfälle‘ einer ‚freilaufenden Phantasie‘ nobilitiert werden, ist solchen Begriffen für sich genommen erstmal nicht anzusehen.

Kunstpädagogik ist eine interdisziplinäre Disziplin. Kunstdidaktik ist eine anspruchsvolle Kunst, die sich in der Spannweite zwischen Theorie der Kunst und pädagogischer Praxis entfaltet, sich in dieser Spannweite legitimieren und bewähren muss. Jochen Krautz verweist hier auf drei Dimensionen, in denen sich die Bildungsansprüche eines Faches Kunst begründen müssen – in einer anthropologischen, einer kunstfachlichen und einer gesellschaftlichen Hinsicht (S. 15). Die anthropologische Sicht auf den Menschen beinhaltet den Blick auf seine Fähigkeiten zu denken und zu handeln, die es zu bilden gilt. Der Blick auf die Kunst als Fach ist damit eng verknüpft und verlangt viel: sowohl die Erforschung dessen, was Kunst wohl sei, woran sich erst die Frage anschließen kann, was denn in der Kunst an Bildungspotentialen steckt. In der Folge dessen kommt es zur Bewährung, diese Bildungschancen in kunstdidaktischen Prozessen praktisch zu realisieren. Das Ganze ist kein Selbstzweck, denn nicht für die Schule, sondern für das Leben sollten wir bekanntlich lernen. Somit stellen sich Fragen nach der gesellschaftlichen Relevanz dessen, was das Fach Kunst an Bildung leisten kann. Neben der Vermittlung von Wissen ist hier auch die Übung einer Haltung wesentlich, einer künstlerischen Haltung gegenüber den Dingen. Diese wird geübt in schöpferischen Lernprozessen zwischen ‚Selbst und Sache‘, wobei das künstlerische Recherchieren und Gestalten eine Sensibilität für die Eigenschaften und Anforderungen der Sache schult, dies sowohl in der Rezeption wie in der Produktion. Ein Kunstwerk verlangt aufmerksame und einfühlsame Wahrnehmung – sei es ein Werk im Museum oder dasjenige, welches gerade geschaffen wird. Im Werkprozess wird deutlich, dass die KünstlerInnen nicht einfach machen können, was sie wollen. Vielmehr gibt das Werk von sich aus zu verstehen, was es braucht und was es ruinieren würde. Dazu bedarf es einer fragenden Haltung einer einfühlsamen Wahrnehmung, aber auch eines Wissens um das, was Thema ist, sowie Kenntnisse und Fertigkeiten bezüglich der Art und Weise des Gestaltens. Ähnliches gilt für die Betrachtung von Kunstwerken, die unter ihrer wahrzunehmenden Oberfläche Tiefendimensionen an Bedeutung in sich tragen, die zu erforschen und fruchtbar zu machen wären – methodisch-systematisch ebenso wie existentiell-reflexiv auf die Bedeutung für das Selbst hin.

Was in Bezug auf die Schaffung und Deutung von Kunstwerken gilt, gilt weitergreifend für den Umgang mit Bildern, mit Dingen, Personen, Prozessen überhaupt: die immer wieder erneuerte Übung einer ‚Kultur der Frage‘, die alle Kräfte schöpferischen Denkens: Wollen, Fühlen, Reflektieren und Imaginieren mobilisiert, um den Ansprüchen der Sache gerecht zu werden, mithin Verantwortung zu entwickeln (Carl-Peter Buschkühle: *Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik*, Oberhausen, Athena 2017, 2020, S. 178 ff.). Darin liegt ein wesentliches Moment einer ethischen und politisch-sozialen Bildung im Fach Kunst. Daran wird auch deutlich, dass im kunstpädagogischen und kunstdidaktischen Denken und Handeln weder die Seite des Subjekts noch die Seite des Objekts geschwächt werden darf, sollen nicht Chancen und Spannweiten künstlerischer Bildung geschmälert oder gar preisgegeben werden. Kunsttheorie, ästhetische Theorie, Erkenntnistheorie, Ethik und politische Theorie, pädagogische Theorie – dies sind Bezüge der Forschung hinsichtlich der Theorie dessen, was Bildung in der Kunst sein kann. Darin zeichnet sich ab, dass die Philosophie eine basale Rolle für die Theorie künstlerischer Bildung spielt, denn sie stellt die Frage nach dem ‚Wesen‘ von etwas und die Frage nach dem Wesen der Kunst gliedert sich auf (mindestens) in die genannten Disziplinen. Von da ist die Brücke zur kunstdidaktischen Praxis zu schlagen, zu empirischer Forschungs- und Entwicklungsarbeit im Feld eines künstlerischen Lehrens und Lernens. Von dort sind wiederum Zumutungen für die Theoriebildung zu erwarten und vice versa. Äußerungen zum Wesen der Kunstpädagogik und ihrer

Praxis stehen unter diesen komplexen Bezügen und Ansprüchen. Vordergründige Formulierungen und leichtfertige Praxen bleiben in je unterschiedlichen Maßen unterhalb dieses komplexen Anforderungsniveaus. Dies kann an die Wurzeln der Legitimation der Kunst als fachliche Bildung gehen. Daher stehen alle Beteiligten in der permanenten Herausforderung, sich im umfangreichen Denk- und Handlungsraum Kunstpädagogik umsichtig, weitsichtig, kritisch und selbstkritisch zu bewegen.

