

KUNSTPÄDAGOGIK UND ...

BEZUGSFELDER UND PERSPEKTIVEN KUNSTPÄDAGOGISCHER THEORIE UND PRAXIS

SARA HORNÄK/SUSANNE HENNING (HGG.)

ATHENA |



Sara Hornäk, Susanne Henning (Hgg.)

Kunstpädagogik und ...
Bezugsfelder und Perspektiven kunstpädagogischer Theorie und Praxis

Sara Hornäk, Susanne Henning (Hgg.)

Kunstpädagogik und ...

Bezugsfelder und Perspektiven
kunstpädagogischer Theorie
und Praxis

ATHENA | wbv

Gedruckt mit Unterstützung der Kunstakademie Düsseldorf

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlags in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Ein ATHENA-Titel bei wbv Publikation

© 2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlaggestaltung: Susanne Henning

Bestellnummer: I70759
ISBN (Print) 978-3-7639-7075-9
ISBN (E-Book) 978-3-7639-7074-2
Printed in Germany

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.

Inhalt

Vorbemerkung 7

Kunstpädagogik und ...

Bezugsfelder und Perspektiven kunstpädagogischer Theorie und Praxis
Konturierungen einer Disziplin im Dazwischen
Sara Hornäk 10

Kunstpädagogik und ...

... baukulturelle Bildung
Einfühlen und Einschreiben
Susanne Henning 30

... Kunstpraxis
»In Malewichts Weiß ist Gelb enthalten, weil sich dahinter
die Erinnerung an Gold verbirgt«:
Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Kunstpraxis
und Kunstpädagogik
Notburga Karl 54

... Philosophie
Der audio-visuelle Kontrakt des Kinos als ›Theater der Grausamkeit‹
mit anderen Mitteln
Mirjam Schaub 80

... Poetik
Reflexive Praxen
Christina Griebel 102

... Partizipative Medien
Artzines und künstlerische Bücher als emanzipatorische Formen
des Lehrens, Forschens und Ausstellens
Annette Hasselbeck 118

... Demokratiebildung

Zu einem kunstpädagogischen Umgang mit der gegebenen Komplexität

Ansgar Schnurr

148

... Bildungswissenschaften

Was lenkt meinen Blick auf die ästhetische Praxis von Schüler*innen?

Tanja Wetzel

164

... künstlerische Aktion

Performative Praxen in der Lehre

Christine Biehler

182

... performative Künste

Der Körper als Material in der Site-specific Art am Beispiel von

Performances im urbanen Raum

Monique Breuer

202

... Kunstvermittlung

Vom Eigensinn des Künstlerischen und der Bildung im Ästhetischen

Kerstin Hallmann

226

... Kunstgeschichte

New York als Material – Künstlerische Forschung im Spannungsfeld
von Kunstgeschichte, Kunstpraxis und Vermittlung

Sabiene Autsch

248

Autor*innen

272

Kunstpädagogik zeichnet sich durch ein enges Verhältnis zu verschiedenen Bezugsfeldern aus, die in diesem Band durch einzelne Beiträge fokussiert werden. In der Zusammenschau erscheint die Kunstpädagogik als eine vielfältige Disziplin, die die Verbindung zu ihren Bezugsfeldern reflektiert und neue Perspektiven auf diese Zusammenhänge untereinander zu eröffnen vermag. Damit erkennbar werdende Möglichkeiten, aus einem Dazwischen heraus in unterschiedliche Felder auszugreifen, Vernetzungen zu erproben, ohne Spannungsverhältnisse auflösen zu wollen, verweisen auf die spezifischen Bildungschancen des Faches Kunst.

Die hier veröffentlichten Texte gehen größtenteils auf die Vortragsreihe »Kunstpädagogik und ...« zurück, die 2018 an der Universität Siegen begonnen und seit 2020 an der Kunstakademie Düsseldorf fortgeführt wurde. Sie ist dokumentiert unter: <http://didaktik-der-bildenden-kuenste.de/kunstpaedagogik-und>.

Wir danken der Kunstakademie Düsseldorf für die finanzielle Unterstützung der Publikation und den beiden Studierenden Antonia Hermes und Viktoria Hoffmeier für die Unterstützung beim Lektorat. Das von Susanne Henning gestaltete Cover lehnt sich an die ursprüngliche Plakatgestaltung für die Vortragsreihe von Sebastian Freytag an.

Sara Hornäk, Susanne Henning

KUNSTPÄDAGOGIK UND ...

Sara Hornäk

Kunstpädagogik und ...

Konturierungen einer Disziplin im Dazwischen

Ausgehend von der Überlegung, dass die Kunstpädagogik nicht alleine gedacht werden kann, sondern durch ein komplexes Verhältnis zu ihren Bezugsfeldern – der Kunstpraxis und Kunstwissenschaft, der Philosophie und Ästhetik, der Pädagogik, der kulturellen Bildung, der Kunstvermittlung, der schulischen und außerschulischen Unterrichtsforschung – gekennzeichnet ist, soll in dieser Publikation nach den Besonderheiten dieser Disziplin gefragt und die spezifische Beziehung zu den genannten Feldern ausgelotet werden. Bilden die Bezugsfelder eine Grundlage oder eine Perspektivierung der Kunstpädagogik? Oder stehen sie in einem dialogischen Verhältnis zu ihr, in dem beide Disziplinen wechselseitig aufeinander einwirken und voneinander lernen können? Oft handelt es sich um ein ungeklärtes oder schwieriges Verhältnis, Vorbehalte dem anderen gegenüber werden deutlich. Auf der einen Seite scheinen territoriale Abgrenzungen notwendig, auf der anderen Seite finden Grenzüberschreitungen bewusst statt: Anleihen, Reziprozität und Transferleistungen. Vor diesem Hintergrund betrachtet Pierangelo Maset die Kunstpädagogik als eine »Theorie zwischen den Stühlen«, die andere Disziplinen und Fachgebiete bewusst kontaminiere.¹ Versöhnlicher formuliert es Notburga Karl, wenn sie die Kunstpädagogik als »Schwester« der anderen Bereiche bezeichnet, vor allem bezogen auf die Kunstpraxis.²

Anstatt die Kunstpädagogik zu definieren und damit einzugrenzen, versuchen wir sie in diesem Buch durch Überschneidungen und Abgrenzungen zu anderen Disziplinen zu konturieren. Die transdisziplinären Aspekte machen das Spezifische des Faches Kunstpädagogik aus, denn wir können nicht über Bildung nachdenken, ohne den Gegenstand, an, mit oder durch den die Bildung geschehen soll, also die Künste und die kunstbezogenen Wissenschaften, zu fokussieren. Gleichzeitig stehen am Anfang die Subjekte, die auf verschiedene Weise lernend und lehrend in die ästhetischen Bildungsprozesse involviert sind, Schüler*innen, Studierende oder die Lehrkräfte an Schulen und Hochschulen.

1 »Die Kontamination anderer Disziplinen und Fachgebiete ist erwünscht.« formuliert Pierangelo Maset im Vorwort zu seiner *Ästhetischen Bildung der Differenz*. Maset, Pierangelo: *Ästhetische Bildung der Differenz*, Norderstedt: edition HYDE, Books on demand, 2012, S. 27.

2 Notburga Karl, in diesem Band S. 73.

Genau etwas, das als ihre Schwäche bezeichnet werden könnte und das ihre Lehre teils so schwierig macht, nämlich nichts ohne die anderen Felder zu sein, ist zugleich die Stärke der Kunstpädagogik, da in ihr die Notwendigkeit zu Transdisziplinarität angelegt ist. Für unseren Forschungsdiskurs ist von großem Interesse, in welchem Moment und auf welche Weise eine philosophische Frage, eine anthropologische, eine skulpturale Frage zu einer kunstpädagogischen Frage werden kann und selbst Bildungsrelevanz besitzt. Problematisierungen entstehen im Feld dazwischen.

Die Kunstpädagogik positioniert sich nicht nur zu ihren Bezugsfeldern, sondern begrifflich immanent ist ihr vor allem auch das häufig paradoxal aufgefasste Verhältnis ihrer beiden Bestandteile – der Kunst und der Pädagogik, oder, nicht weniger schwierig, der Kunst und der Didaktik. Noch grundlegender wird das Spannungsverhältnis von Wissenschaft und Kunst tangiert. Ist die Kunstpädagogik eine Theorie oder eine Praxis? Ähneln ihre Art zu forschen eher der wissenschaftlichen Forschung oder der künstlerischen Forschung und worin unterscheiden sich beide? Immer neue Definitionsprobleme eröffnen sich, denen die Beiträge in diesem Band in ihren Konkretisierungen begegnen. Sie arbeiten dazu eng am Gegenstand von Lehr-Lernprozessen und befragen Beispiele aus Kunst- und Unterrichtspraxen.

Das schwierige Verhältnis der Kunst zur Pädagogik, das der Kunstpädagogik eingeschrieben ist, zeigt sich insbesondere an den Kunsthochschulen und der dort seit Jahrzehnten häufig programmatisch vorangestellten These, dass Kunst nicht lehrbar sei, sondern nur ein entsprechender Rahmen zur Verfügung gestellt werden könne. Dem aber lässt sich entgegenen, dass auch eine Kunsthochschule eine pädagogische Institution ist, an der ästhetische Bildungsprozesse stattfinden und reflektiert werden.³ Lernprozesse können auch ohne explizite Lehrprozesse in Gang gesetzt werden. Abseits von hierarchisch angelegten Verhältnissen von Wissenden auf der einen und Unwissenden auf der anderen Seite finden gemeinsame Lernprozesse am Gegenstand der Kunst statt, die die noch immer so benannte traditionelle Gegenüberstellung von Meister*innen und Schüler*innen hinterfragen. Pädagogische Tätigkeiten schränken die Freiheit der Kunst nicht ein, sondern unterstützen die Beteiligten darin, eigene und fremde Bildungsprozesse zu reflektieren. Spannungen dieser Art müssen nicht aufgelöst, sondern können produktiv genutzt werden, darin ähneln sich die Kunst und die Pädagogik.

3 Vgl. Hornäk, Sara: »Werden, Sollen, Wollen. Paradoxien einer institutionalisierten Lehre zwischen Kunst und Pädagogik«, in: Martin Gostner/Johannes Myssok/Robert Fleck (Hgg.), *Werden*, Tiroler Landesmuseum, Innsbruck 2021 (im Druck).

Künstlerische Forschung und kunstpädagogische Forschung

Der wissenschaftstheoretische Blick auf ein Fach, das sich zwischen Theorien und Praxen verschiedener Disziplinen bewegt, knüpft an die zahlreichen Überlegungen zur Relation von Wissenschaft und Kunst an und greift Kontroversen um die Künstlerische Forschung auf, die mit der kunstpädagogischen Forschung in engem Zusammenhang steht. Denn in dem seit den 1990er-Jahren geführten Diskurs um Künstlerische Forschung wird sehr deutlich, dass der Begriff von Forschung in der Kunst ein anderer ist als in der Wissenschaft, die Kunst aber ebenso Erkenntnisse generiert und als eigenes ästhetisches Wissensgefüge betrachtet werden muss. Wenn Christina Griebel in ihrem Beitrag schreibt: »Die Kunst denkt auch, aber sie denkt anders. Sie muss zur Sprache bringen, was vor Augen steht. Und zurück.«⁴ dann bezieht sie sich dabei auf eine Besonderheit des künstlerischen Denkens und Handelns, die sich als Topos durch die *artistic research* Debatten zieht. Hierbei geht es um die Andersartigkeit der Forschungstätigkeit in den Künsten, die der Forschungstätigkeit in den Natur- und Geisteswissenschaften und ihren Methoden eine eigene und unvergleichbare, mit ästhetischen Mitteln agierende Handlungsweise entgegensetzt, die im Bereich des Unbekannten agiert, Wahrnehmungen verändert, Erkenntnis stiftet, aber keine verallgemeinerbare Methodik benutzt, die in allen Schritten nachvollziehbar wäre oder Zwecksetzungen verfolgt. Abseits von Legitimationsversuchen künstlerischer Forschung, die den Alleingeltungsanspruch bestimmter Wissensformen in Frage stellen, um anders wertgeschätzt zu werden, und durchaus aufgrund bestimmter zu unterstellender strategischer Überlegungen auch mit Skepsis betrachtet werden können, steht hinter diesen Debatten immer auch der Versuch, die Wissensproduktion zu »demokratisieren« und der Vielfalt von Welterschließungs- und Weltgestaltungsmethoden gerecht zu werden.⁵

Zu fragen ist, wie sich die Kunstpädagogik als Wissenschaft mit dem ihr eigenen Forschungsbegriff positioniert, wenn der Begriff der Forschung in Bezug auf ihren Gegenstand – die Kunst – bei diesen Analogisierungsversuchen so ambivalent erscheint. Hilfreich ist, sich hierbei auf das jeweilige Bezugsfeld und dessen Konturierung innerhalb der jeweiligen kunstpädagogischen Positionen zu konzentrieren, wie die sehr unterschiedlichen Zugangsweisen der Autor*innen verdeutlichen.

4 Christina Griebel, in diesem Band S. 107.

5 Vgl. Mersch, Dieter: *Epistemologien des Ästhetischen*, Zürich: Diaphanes 2015, S. 7. Mersch zufolge werden wir den unterschiedlichen Erkenntnisformen nur dann gerecht, wenn wir zugleich die Epistemologien des Ästhetischen in ihrer Eigenart ernst nehmen und untersuchen, welche Art von Wissen die Künste hervorbringen.

Die Erkenntnis- und Gestaltungsmöglichkeiten mit und durch die Künste stellen die Basis künstlerischer Bildungsprozesse dar. Künstlerische Erkenntnis und künstlerische Gestaltungs- und Forschungsprozesse werden somit zugleich zum Gegenstand kunstpädagogischer Forschung. Unter dem Legitimationsdruck der Wissenschaften schreibt sich auch Kunstpädagogik im Rekurs auf die künstlerische Forschung eine Form von Wissenschaftlichkeit zu, die häufig im Gewand der empirischen Sozial- oder Bildungsforschung oder auch ethnografischen Feldforschung agiert, indem sie aus der Beobachtung heraus Daten zur ästhetischen Praxis von Kindern und Jugendlichen oder Kunstschaffenden zusammenträgt und mit spezifischen Methoden auswertet. Der hier zu beobachtende Versuch, das Fach objektivierbarer erscheinen zu lassen, übersieht jedoch genau die Besonderheit einer zwischen Kunst und Wissenschaft pendelnden Kunstpädagogik, die durchaus eigene, andere, auch künstlerische Praxen anwenden kann. Abhängig von den jeweiligen Fachperspektiven, die in diesem Band als verschiedene Bezugsfelder der Kunstpädagogik ausdifferenziert werden sollen, können aber auch Blickweisen der Kunstgeschichte, Soziologie oder Philosophie angewendet werden. An den in diesen Band versammelten Beiträgen lässt sich anhand der Unterschiedlichkeit der Herangehensweisen sowie der Themenfindungen beobachten, wie unterschiedlich die Fragestellungen der eigenen kunstpädagogischen Praxen aussehen, abhängig davon, ob ich als Poetin, Philosophin, Kunstvermittlerin oder Performerin kunstpädagogische Zusammenhänge diskutiere.

Theorien und Praxen

Auch die Konzeption des Kunstpädagogikstudiums muss die unterschiedlichen Bezugsfelder berücksichtigen, mehrdimensionales Lernen ermöglichen und die differenzierten Anforderungen an ästhetische Bildungsprozesse verwirklichen. Sollen alle Bezugsfelder zugleich gelehrt werden? Welche Spezialisierungen braucht es in welchem Umfang und wie kann das Studium der Kunstpädagogik diesem umfänglichen Bedarf breit gefächerter Bildung curricular gerecht werden, um auf die spätere berufsbezogene Notwendigkeit vorzubereiten, die drei fachspezifischen Handlungsfelder Produktion, Rezeption und Reflexion sinnvoll zu verknüpfen?⁶

6 »Aber einseitig gebildete Spezialisten können in einem Fach nur dilettieren, dessen Eigenschaft gerade darin besteht, produktive, bildende Zusammenhänge zwischen verschiedenen Disziplinen und Handlungsweisen herzustellen. Dazu braucht es die Bildung von Generalisten, die sich Kompetenzen in den drei ›Säulen‹ des Faches erwerben: in der künstlerischen Gestaltung, in den Bild-Wissenschaften und den Erziehungswissenschaften.« Buschkühle, Carl-Peter: »Kunstpädagogik ist eine Kunst für sich und verlangt die Bildung von Generalisten«, in: BUKO15 – Blinde Flecken, BÖKWE Nr. 4, 12/2015 Wien, S. 159–164, S. 161.

Die Kunstpädagogik braucht auf der einen Seite den Blick auf verschiedene künstlerische und pädagogische Praxen, geht aber auf der anderen Seite immer über empirische Zugänge hinaus, indem sie diese Praxen nicht nur beschreibt, sondern ästhetische Praxen untersucht, Theorien dieser besonderen Form von Handlungen ausgestaltet oder danach fragt, ob und wie sich ästhetische Erkenntnisprozesse initiieren lassen.

Die praktischen Anteile beziehen sich dabei auf die Kunstpraxen aber ebenso auch auf konkrete Schul- und Unterrichtspraxis. Dabei gestaltet sich das Verhältnis der Kunstdidaktik zu ihrer Berufspraxis schon lange als schwierig. Schon Gunter Otto weist 1983 auf ihr »gebrochenes Verhältnis zur Berufspraxis der Lehrer«⁷ hin. Immer wieder wird auf Ebene der Hochschullehrenden sowie der Berufsverbände kontrovers diskutiert, welche schulischen oder außerschulischen pädagogischen Grundlagen für Theoriebildungen in der Kunstdidaktik notwendig seien, für Forschungsdiskurse über ästhetische Bildung und künstlerische Unterrichtsprozesse. Auch hier existieren verschiedene Einschätzungen der Bedeutung von Berufspraxis und Fachlichkeit, die als Dichotomien von Theorie und Praxis gegeneinander ausgespielt werden.

Solche Streitfragen hängen eng mit den sehr vielfältigen Perspektiven zusammen, denen die Akteur*innen in der Kunstpädagogik verhaftet sind. Die Hintergründe herauszuarbeiten, aus denen heraus argumentiert wird, ist die Aufgabe dieses Bandes. Die Perspektivierungen spezifischer Argumentationsweisen eröffnen dabei eine Alternative zu den so gerne markierten »Richtungen« der Kunstpädagogik, die als fest umrissene »Positionen« einiger weniger Protagonisten und sehr weniger Protagonistinnen in einer Geschichte der Kunstpädagogik aufeinander zu folgen oder auch unvereinbar nebeneinander zu stehen scheinen.

An, mit und durch Kunst

Die verschiedenen Gegenstandsbereiche der Kunst und anderer ästhetischer Bildwelten, die auch andere kunstbezogene Wissenschaften auf ihre jeweilige Art untersuchen, werden in der Kunstpädagogik immer mit den Subjekten in Verbindung gedacht, deren Bildung *an* und *mit* diesen Gegenständen im Fokus steht. »Vom Kind aus zu denken« und nicht allein von der Kunst auszugehen, ist, wie Johannes Bilstein in seinem Text *Was bewirkt ästhetische Bildung* herausgearbeitet hat, gerade zu Beginn des Kunststudiums an einer

7 Otto, Gunter: »Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften. Erinnerungen, Beobachtungen, Anmerkungen. Versuch einer Zwischenbilanz«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Jg. 1983, S. 519–543, S. 519.

Kunstakademie nicht immer selbstverständlich.⁸ Die Kunstdidaktik umfasst nicht nur Fragen nach der *Lehre* oder Vermittlung von Kunst, sondern immer auch nach dem *Lernen von* bzw. *mit* Kunst oder wie Hilbert Meyer für die Fachdidaktik im Allgemeinen schreibt, die Frage: »Wer was von wem wann mit wem wo wie womit und wozu lernen soll.«⁹

Die Herausforderung liegt darin, künstlerische Fragestellungen, die für Schüler*innen relevant sind, gemeinsam mit Studierenden herauszuarbeiten und dabei Theorien künstlerischer Lehr- und Lernprozesse zu entwickeln. Insbesondere an Kunsthochschulen, an denen die künstlerische Arbeit der Studierenden im Mittelpunkt steht und häufig nur ein Fach studiert wird, lässt sich dabei an diese häufig schon weit ausdifferenzierten künstlerischen Ausdrucksformen anknüpfen. Dieses Anknüpfen und das Bewusstmachen der eigenen künstlerischen Handlungsprozesse ermöglichen eine künstlerische Kunstpädagogik, die, sobald sie den Menschen, dessen Erkenntnismöglichkeiten und dessen Bildung betrifft, künstlerische oder kunsttheoretische Fragen zugleich als kunstpädagogisch relevante Fragen auffassen kann.

Dass die Kunstpädagogik nur über ihre Bezugsfelder zu verstehen ist, liegt auch darin begründet, dass sie selbst eine zusammengesetzte Disziplin ist. Denn Kunst und Pädagogik haben auf den ersten Blick zunächst einmal wenig miteinander gemein. In der Kunst liegt der Weg in der freien Entfaltung eigener künstlerischer Fragestellungen. Die Pädagogik fragt sehr konkret nach der Bildung des Menschen. Zwar arbeitet sie dadurch zielgerichteter, doch muss auch die Pädagogik uneindeutige Situationen aushalten und die Differenz und Offenheit als Wert anerkennen. Hier besteht eine Nähe zur Kunst. Lernen besteht vor allem auch darin, Fragen aufzuwerfen und nicht darin, eindeutige Lösungen zu wissen. Doch wie geht die Kunstpädagogik mit der Unbestimmtheit und Ambiguität der Künste um?

Die kunstbezogenen Wissenschaften blicken auf sehr unterschiedliche Weisen auf ästhetische Gegenstände. Während die Philosophie und ästhetische Theorie beispielsweise fragen, wie diese Gegenstände beschaffen sind, welchen Status sie haben, wie wir sie wahrnehmen oder warum Menschen sie herstellen, richtet sich die Kunstvermittlung auf Fragen der Zugänglichkeit der sich stark wandelnden Künste. Gleich zwei Texte in diesem Band widmen sich dem Verhältnis von Kunstpädagogik und Kunstvermittlung, deren Abgrenzung voneinander nicht immer leichtfällt. Die Kunstvermittlung untersucht rezeptive oder produktive Prozesse, die in den letzten Jahren vor allem im Hinblick auf machttheoretische Diskurse das Verhältnis von Akteur*innen

8 Vgl. Bilstein, Johannes: »Was bewirkt ästhetische Bildung«, in: Johannes Bilstein/Silvia Neysters (Hgg.), *Kinder entdecken Kunst. Kulturelle Bildung im Elementarbereich*, Oberhausen: Athena Verlag 2013, S. 13–30, S. 13.

9 Jank, Werner/Meyer, Hilbert: *Didaktische Modelle*, 5. Auflage. Berlin: Cornelsen 2002, S. 16.

und passiven Rezipierenden umzukehren versuchen und dazu partizipative Methoden entwickeln, die selbst künstlerische Qualitäten erlangen können. Sie definiert sich dabei häufig als eigene Form der künstlerischen Praxis, die sowohl auf außerschulische Institutionen, öffentliche Räume als auch auf schulischen Kunstunterricht bezogen sein kann. Die in aktuellen Theorien der Kunstvermittlung entwickelten Strategien, Gegenüberstellungen von Wissenden und Unwissenden, von Sprechenden und Zuhörenden zu überwinden, betreffen inner- und außerschulische ästhetische Bildung gleichermaßen. Kann aber die »Vermittlung« überhaupt ein geeigneter Begriff sein, diese Hierarchisierung von Wissen und Nichtwissen, von Sprechen und Zuhören zu hinterfragen, gibt er doch geradezu vor, es gebe festumrissene Wissensgegenstände, die vermittelt werden könnten? Um sich dieser Hierarchisierung von Wissen und Nichtwissen in Bildungsprozessen zu entziehen, die dem politischen und auf Emanzipation hin ausgerichteten Ansinnen herrschaftskritischer Vermittlungsformate widersprechen, wird im Rückgriff auf Jacques Rancière und sein Modell des »Unwissenden Lehrmeisters« häufig versucht, Machstrukturen zu hinterfragen, die Vermittlungsprozessen inhärent sind, und mit den negierenden Begrifflichkeiten von »Unlearning«, »Undoing« oder »Un-teaching« eine neue (kunst-)pädagogische Kultur zu begründen.¹⁰

Ines Kleesattel wirft Rancière allerdings vor, Jacotot bloß als unwissenden Lehrmeister zu betrachten und nicht als Lernenden selbst. Sie stellt die These auf, dass viele der sich daran anschließenden auf »Emanzipation gerichteten politischen Theorien« weiter in Dichotomien denken. Kleesattel schlägt stattdessen den Rückgriff auf das pädagogische Differenzmodell der ästhetischen Bildung Pierangelo Masets vor, das auf Transversalität setze und ihr zufolge damit »quer zum Entweder-Oder von Gleichheit und Hierarchie« argumentiere und es dadurch erlaube, »von Heterogenitäten geprägte Lehr-Lern-Pro-

10 In seinem Versuch, Politik und Ästhetik, Philosophie und Pädagogik zu verknüpfen, entwickelt Jacques Rancière das pädagogische Modell des unwissenden Lehrmeisters, der allen Logiken der Belehrung eine Absage erteilt und von einem Lehren und Lernen unter gleichen ausgeht. Er schildert in *Der unwissende Lehrmeister* den gelehrten Joseph Jacotot, der nach dreißig Jahren der Lehrtätigkeit aufhört zu erklären und Wissen zu vermitteln, »den Schülern Kenntnisse einzutrichern und sie diese wie Papageien wiederholen zu lassen«. (Jacques Rancière: *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*, Wien: Passagen Verlag, 3. Verbesserte Auflage 2018, S. 12). Stattdessen fragt er nach Sinn und Zweck von Erklärungen, überlegt, wie selbstständiges Lernen funktioniert und stellt die These auf, dass die Logik des Erklärsystems umgedreht werden muss. Denn »Diese *Unfähigkeit* ist im Gegenteil die strukturierende Fiktion der erklärenden Auffassung der Welt. Der Erklärende braucht den Unfähigen, nicht umgekehrt. Er ist es, der den Unfähigen als solchen schafft. Jemandem etwas erklären heißt, ihm zuerst zu beweisen, dass er nicht von sich aus verstehen kann.« Es sei ein »Mythos der Pädagogik«, die Welt in Wissende und Unwissende zu teilen, in fähige und unfähige, intelligente und dumme Geister. (Ebd., S. 16f.).

zesse auf produktive Weise mit anti-hierarchischer Emanzipationspolitik zu verbinden«¹¹

Sich selbst zum Gegenstand machen

Nicht nur die Kunst gehört zu den Gegenstandsbereichen der Kunstpädagogik, sondern auch die kunstbezogenen Wissenschaften. Die Kunstdidaktik macht sich zudem selbst zum Gegenstand historischer und systematischer Forschung. Erst Ende des 19. Jahrhunderts, im Zuge der Verwissenschaftlichung der Lehrer*innenbildung, bildet sich mit dieser zugleich die Didaktik als Disziplin heraus und erst mit einiger Verzögerung entstehen die Fachdidaktiken. In der Geschichte der Kunstdidaktik, die sich in den zurückliegenden Jahrhunderten zunächst in einer Theorie des Zeichenunterrichtes ausdifferenziert hat und zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Bildende Kunst und ihre Bedeutung für das Subjekt in den Fokus rückte, fehlt eine wissenschaftstheoretische Reflexion ihrer Bedingungen und Eigenarten. Das Unterrichten wird lange ohne systematische Theoriebildung gelehrt.¹² In den 50er-Jahren des 20. Jahrhunderts sind die Fachdidaktiken damit beschäftigt, sich von einer Allgemeinen Didaktik zu emanzipieren, die einen Teilbereich der Bildungstheorie darstellt und nicht aus der Fachspezifik heraus argumentiert.¹³ Bis heute existieren in der Lehrer*innenbildung auf universitärer Ebene fachliche und didaktische Bildung nebeneinander trotz aller Versuche vor allem von fachdidaktischer Seite aus, die Interdisziplinarität der Disziplinen zu akzentuieren.¹⁴ Der zu beobachtende Emanzipationsprozess der Fachdidaktiken geht aus der Sicht Gunter Ottos mit einer immer weiteren Entfernung von den Fachwissenschaften einher.¹⁵

11 Vgl. Kleesattel, Ines: »Ästhetisch Lernen und Lehren unter Gleichen: Warum ein unwissender Lehrmeister nicht genug ist«, in: Ralf Mayer/Alfred Schäfer/Steffen Wittig (Hgg.), Jacques Rancière: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: Springer 2019, S. 243–266, 243f.

12 Vgl. Gunter Otto: »Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften, Erinnerungen, Beobachten, Anmerkungen. Versuch einer Zwischenbilanz«, S. 522.

13 Vgl. Plöger, Wilfried: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, München: Fink, 1999, S. 9ff.

14 Vgl. Wilfried Plöger, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik, S. 14f.

15 Vgl. Gunter Otto: »Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften, Erinnerungen, Beobachten, Anmerkungen. Versuch einer Zwischenbilanz«. Otto erläutert diese Trennung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik: »Das fachdidaktische Denken hat sich, sofern es Unterricht und seine Legitimationen verändert hat, in den letzten 20 Jahren von den Fachwissenschaften, namentlich aus der Okkupation durch fachwissenschaftliche Systeme, gelöst. Das allgemeindidaktische Denken hat die Bindung an die Frage nach Gesetzmäßigkeiten und vorgegebenen Strukturen zugunsten der Orientierung an Unterrichtsrealitäten und Alltagssituationen gelockert.« S. 532.

Während die Lehrer*innenbildung in anderen Fächern lange an den pädagogischen Hochschulen stattgefunden hat und damit von den Fachwissenschaften institutionell getrennt war, können die Kunsthochschulen sich schon länger als Orte der Transdisziplinarität begreifen, an denen sich verschiedene Kunst- und Wissenspraxen wechselseitig ergänzen und an denen durch die Möglichkeiten, »freie Kunst« oder das künstlerische Lehramt an derselben Institution und gemeinsam in den gleichen Künstler*innenklassen zu studieren, viele Schnittstellen zur künstlerischen Praxis gegeben sind, die hier als zentrales Bezugsfeld der Kunstpädagogik fungieren. Nach Eingliederung der Zeichenlehrerseminare im frühen 20. Jahrhundert entstanden jedoch erst in den 1960er-Jahren eigene Professuren für Didaktik an den Kunsthochschulen und die Fachdisziplin konnte sich herausbilden.¹⁶

Allerdings ist auch die Geschichte der Kunstakademien durch den Konflikt zwischen den Polen Kunst versus Wissenschaft auf der einen Seite und mehr noch zwischen Kunst versus Pädagogik auf der anderen Seite gekennzeichnet. Für einen deutlichen Abgrenzungsversuch steht stellvertretend Norbert Krickes bis heute im Programm der Düsseldorfer Kunstakademie zitierter Satz, dass Kunst nicht lehrbar sei, der allerdings rückblickend historisch in den Zusammenhang mit dem mit aller Schärfe geführten Streit mit Joseph Beuys eingeordnet werden muss.¹⁷ Verhandelt wurde hier eine Kunstauffassung, die auf der einen Seite Autonomie und Freiheit gegen alle Instrumentalisierungsversuche verteidigte und die auf der anderen Seite eine unmittelbare gesellschaftspolitische Wirksamkeit der Kunst forderte. Letztere Versuche von Beuys, künstlerische und sozialen Praxis gleichzusetzen, führten auch zu einer anderen Auffassung der Lehre und der Idee einer freien internationalen Universität, die staats- und wirtschaftsunabhängig in nicht-institutionalisierter Form agieren sollte und im Sinne eines erweiterten Kunstbegriffs als selbstbestimmtes »Arbeitskollektiv« konzipiert wurde¹⁸. Der Kunst selbst wurde hier eine stark bildende Funktion zugesprochen. Diese Debatte schlug sich zugleich in einer Aufwertung des künstlerischen Lehramtes nieder, die allerdings eher aus der umstrittenen temporären Abschaffung der Eignungs-

16 Vgl. Bering, Kunibert/Bilstein, Johannes: »Die Lehrerausbildung an der Kunstakademie von 1945 bis heute«, in: Kunstakademie Düsseldorf (Hg.), Die Geschichte der Kunstakademie Düsseldorf seit 1945, Berlin: Deutscher Kunstverlag 2014: S. 99–103.

17 Vgl. Kricke, Norbert: »Beelendung der deutschen Kunstakademien«, in: Studio Rheinland, Norbert Kricke und seine Schüler. Ausstellungskatalog des Bonner Kunstvereins im Rheinischen Landesmuseum Bonn 1969, S. 12–14.

18 Joseph Beuys: »Interview mit Hinrich Gerresheim am 5. November 1976 in Frankfurt anlässlich der Ausstellung »mit-neben.gegen«, in: Rainer Rappmann (Hg.), Joseph, was ist eine freie Akademie?, Achberg: FIU-Verlag 2014, S. 9–44, S. 14.

prüfungen resultierte als aus einer kunstpädagogischen Konzeption heraus.¹⁹ Im Rückblick von Interesse ist der zu beobachtende Versuch einer stärkeren Verknüpfung der Bezugsfelder der künstlerischen Bildung, die explizit aus der Kunst heraus gedacht und praktiziert wurde. Von der fachdidaktischen Theoriebildung wurde dieser pädagogische Anspruch zunächst kaum aufgegriffen, sondern erst im Nachhinein von Seiten der künstlerisch orientierten Kunstpädagogik als Anknüpfungspunkt entdeckt.²⁰ Auch aus der Perspektive der politischen Philosophie wurde er zuletzt im Rahmen des Beuys-Jahres 2021 aufgearbeitet und als bildungsutopischer Versuch in eine Sammlung historischer und aktueller radikaldemokratischer Bildungsmodelle eingeordnet.²¹

und, oder, als

Kunst kann pädagogisch agieren oder Kunstpädagogik künstlerische Anteile besitzen, indem sie künstlerische Formen annimmt, sich künstlerischer Methoden bedient oder aber sich künstlerische Problemstellungen zu eigen macht, die zum Thema kunstpädagogischer Theoriebildung werden. Zu fragen ist aber, ob Kunstpädagogik dann *als* Kunst zu bezeichnen ist und inwieweit Vermittlung von Kunst zu künstlerischer Kunstvermittlung wird. Schon häufig wurde diskutiert, ob sich Fachdidaktiker*innen zugleich als Fachwissenschaftler*innen oder im Falle der Kunstdidaktik als Kunswissenschaftler*innen oder Künstler*innen verstehen können oder sollen. Anstatt aber zwei Disziplinen gleichzusetzen, als seien kunstpädagogische Theorie und Praxis identisch mit einer kunstpraktischen oder einer kunswissenschaftlichen Herangehensweise, akzentuieren wir in diesem Band die Kunstpädagogik aus einer jeweiligen fachlichen Perspektive heraus.

Die Publikation widmet sich also einer Konjunktion, dem ›und‹, als sprachlicher Bezeichnung eines Miteinanders, das sich anders als das ausschließende ›oder‹ dem Paradox des Zusammendenkens zweier verschiedener Felder stellt. Es entspricht einem ›sowohl als auch‹. Fragen ergeben sich gerade aus dem Aufeinanderprallen unterschiedlicher Aspekte, Disziplinen, Denk- und Handlungsweisen. Daraus können sich paradoxe Situationen ergeben. In

19 Vgl. Kunibert Bering/Johannes Bilstein, »Die Lehrerausbildung an der Kunstakademie von 1945 bis heute«, S. 101.

20 Vgl. z. B. Buschkühle, Carl-Peter: Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik, Frankfurt a. M.: Lang 1997, oder Buschkühle, Carl-Peter: Joseph Beuys and the Artistic Education: Theory and Practice of an Artistic Art Education, Leiden/Boston: Brill | sense 2020.

21 Vgl. z. B. www.plastischedemokratie.de/modelle, konzipiert von Eugen Blume, Catherine Nichols, Markus Bader, Frauke Gerstenberg, Andrea Hofmann, Ludger Schwarte, Timo Skrandies, vom 30.08.2021.

diesem Zusammentreffen aber entsteht Raum für Ambiguität und Nachdenklichkeit, den wir in den Wissenschaften benötigen. Gerade im Zusammendenken von Verschiedenem besitzt die Kunstpädagogik eine Nähe zur Kunst, zu deren »Spezifik des künstlerischen Wissens« es gehöre, eine »*Wissensproduktion im Modus des ›Und‹*« zu sein. Dieter Mersch beschreibt diesen Prozess des Komponierens als Konstellation von Differentem, das die Verschiedenheiten nicht auslöscht, sondern diese wahr: »Das ›Und‹ verfährt daher nicht negativ, sondern affirmativ.«²²

Die Beiträge in diesem Buch untersuchen also kein ›oder‹ oder ›als‹, sondern das ›und‹ aus dem jeweiligen Blick der Autor*innen als Philosophin, Architektin, Schriftstellerin, Kunsthistorikerin, Kunstvermittlerin, Künstlerin und als Kunstpädagogin oder Kunstpädagoge. Dass diese so unterschiedlichen Perspektiven vor allem auch berufsbiografisch veranlasst sind und teils sehr persönlichen Blicken auf unser Fach entsprechen, wird in allen Beiträgen deutlich. Die besondere Vielfalt der Fachdisziplin der Kunstdidaktik, die häufig als Nebeneinander unvereinbarer Strömungen fehlgedeutet wird, resultiert gerade auch aus diesen unterschiedlichen Hintergründen und Herkünften. Sie bewirken eine Art Prisma, mit dem auf die Kunst und ihre Pädagogik geschaut wird. Dieses Prisma, von dem aus didaktische Theorien entwickelt werden, zu reflektieren, ist die Aufgabe dieses Buches, um die Differenz der Positionen nachvollziehen zu können und ihr Raum zu geben.

Beiträge, Biografien und Bezugsfelder

SUSANNE HENNING untersucht als Architektin und Kunstpädagogin das Spannungsfeld von Kunstpädagogik und baukultureller Bildung, das in den letzten Jahren verstärkt ins Zentrum ästhetischer Bildungstheorien gerückt ist. Ihr Anliegen besteht darin, Architekturvermittlung weder auf technische noch formale Analysen zu reduzieren noch auf baustilkundliche Fragestellungen. Die Architektur begreift sie im Sinne eines erweiterten Kunstbegriffs als auch künstlerische Tätigkeit, die sich in Räume, Zeit und Betrachtung ausdehnt. Sie siedelt die baukulturelle Bildung zwischen den Polen des individuellen Erlebens und des gesellschaftlichen Handelns an und verknüpft sie dabei mit einer künstlerisch aufgefassten Kunstpädagogik, die mit einem weiten Kunstbegriff agiert und die angewandten Künste einbezieht. Architektur im

22 Mersch, Dieter: Kunst und Wissensproduktion, Tagung »Die Künste in der Bildung. Künstlerische Prozesse als Erkenntnisprozesse« 2015, S. 7f. (<https://docplayer.org/22107526-Dieter-mersch-kunst-als-epistemische-praxis.html>) vom 10.08.2021. Christina Griebel knüpft in ihrem Beitrag auf der Suche nach dem »Geheimnis des kleinen Wortes *Und*« an eben diese Überlegungen von Mersch an.

Kunstunterricht auf rezeptiver und produktiver Ebene zu thematisieren, muss angesichts architektonischer Realitäten nicht darin aufgehen, Traumhäuser zu entwerfen. Susanne Hennings kunstpädagogisches Interesse richtet sich vor allem auf Wechselwirkungen von architektonischen und gesellschaftlichen Entwicklungen. Sie fragt nach der gesamtgesellschaftlichen Aufgabe baukultureller Bildung. Vor allem im Kontext von soziologischen Theorien zu Akteur-Netzwerkgefügen verortet sie die Wahrnehmung und das Erleben dreidimensionaler Bauten. An den dazu gewählten skulpturalen Beispielen von Erwin Wurm, Louise Bourgeois oder Oskar Tuazon u. a. zeigt sie, wie aus der Kunst heraus einerseits mit der leiblichen Wahrnehmung von Architektur, dem Erleben von Innen und Außen gespielt wird, andererseits aber auch Architekturen als Akteurinnen erkundet werden. Diese künstlerischen Wahrnehmungsformen setzt sie in Bezug zum Erleben von architektonischen und städtebaulichen Umgebungen der Schüler*innen. Die von ihr entwickelten Übungen künstlerischen (Be-)Gehens dienen dazu, Bezüge zur gebauten Umwelt aufzunehmen, mit denen sich die wahrnehmende Aufmerksamkeit steigern lässt. Betrachtungsperspektiven lassen sich so erweitern. Vor allem die gesellschaftliche Relevanz, die sich durch Mitgestaltungsmöglichkeiten unserer gebauten Umwelt eröffnet, wird im Hinblick auf deren emanzipatorisches Potenzial ausgelotet. Diese kunstpädagogischen Überlegungen richten sich aber nicht nur auf explizit architektonische Bauwerke, sondern sie lassen sich im Ansatz auf skulpturale Werke und installatives Arbeiten übertragen.

Auch NOTBURGA KARL denkt in ihrem Beitrag über verschiedene Spielarten des »Und« nach und widmet sich dazu dem zentralen Verhältnis von Kunstpraxis und Kunstpädagogik, das für sie auch biografisch, durch ihr Studium bei Jannis Kounellis und ihre eigene künstlerische und kuratorische Tätigkeit, eine große Bedeutung besitzt. Sie untersucht dazu den Begriff und die Geschichte der »Perspektive« – und zwar in der Doppelung der Darstellungsform auf der einen und der Standortgebundenheit auf der anderen Seite. Aus kunstpädagogischer Sicht richtet sich ihr Interesse auf Theorien zur Perspektive, die als symbolische Form unser Sehen und Denken strukturiert, auf der anderen Seite aber als Raumillusion zur Selbsttäuschung beiträgt. In ihrem Exkurs zur Geschichte der Perspektivdarstellung erörtert sie, wie in der florentinischen Renaissance eine neue Bildtheorie entsteht, die einer anthropozentrischen Bildlogik folgt, in der sich die Bildinhalte dem Blick des Subjekts unterordnen. An einem Fresko Peruginos, bei dem theozentrische und anthropozentrische Bildlogiken noch zusammenfallen, arbeitet Notburga Karl eine in der Perspektive liegende Praxis des Zeigens heraus. Ihre These lautet, dass die Perspektive selbst als Kunst der Didaktik aufgefasst werden kann, insofern als sich die Kunst in der Praxis der Deixis didaktischer Mittel

bedient. Diese didaktischen Implikationen der Perspektive beobachtet sie bis in die Gegenwart bei Hockney und Polke. Der Kunstpädagogik schreibt sie die Aufgabe zu, die eigene Standortgebundenheit zu vergegenwärtigen, die eigenen und fremden, künstlerischen und subjektiven Perspektiviertheiten reflexiv werden zu lassen sowie über unsere Blickformatierungen nachzudenken. In Duchamp erkennt Notburga Karl einen Grenzgänger, der mit subversiven künstlerischen Mitteln andere Seh- und Handlungserfahrungen ermöglicht. Davon ausgehend beschreibt sie die Kunstpädagogik als Schwester der Kunstpraxis, die einen Stachel im Diskurs bildet, sich unwissend stellt und immer wieder neu auf die Suche geht. Die Kunstpädagogik stellt das Bildungspotenzial der Kunst stärker in den Vordergrund als die Kunst selbst es tun würde. Das Künstlerische an der Kunstpädagogik kann danach auch ein temporär zu denkender Zustand ästhetischen Nachdenkens sein. Ihr Beitrag betrachtet das »Und« in zwei Richtungen: Sie untersucht sowohl die Kunstpraxis der Kunstpädagogik als auch die Kunstpädagogik der Kunstpraxis.

In Bezug auf den Zusammenhang von Kunstpädagogik und Philosophie, hier konkret einer Philosophie des Films, fragt MIRJAM SCHAUB im Rückgriff auf Walter Benjamin, ob das Kino eine ihm eigene Pädagogik besitzen kann. Ist es eine Sehschule? Der Film – so hat es Benjamin beschrieben – besitze eine immersive Wirkung, die den Schock routinisiere. Als Beispiel zieht sie *A Clockwork Orange* von Stanley Kubrik heran, der in seinem Film mit diversen audio-visuellen Schockmomenten arbeitet, die unsere Wahrnehmung gerade durch den Kontrast von grausamen Inhalten und ästhetisierter Darstellung herausfordern. Mirjam Schaub interpretiert den Film als vertrackten Bildungsfilm und antipädagogisches Manifest zugleich, in dem Pädagogik mit Gängelungsmaßnahmen und Konditionierungen gleichgesetzt wird, die zu den opernhafte inszenierten Gewaltexzessen der jugendlichen Protagonisten in enger Beziehung stehen. Um sich diesem schwer auszuhaltenden Kontrast zu nähern, bezieht sie sich auf Žižeks kinophilosophische Theorie des ›audio-visuellen Kontraktes‹ des Kinos, der zufolge durch die spezifische Inszenierung von Bild und Ton starke Divergenzen entstehen können. Diese Divergenzen sind in besonderem Maße schon in der frühen Filmgeschichte bei Antonin Artaud aufzufinden, der sich in der Zeit des Übergangs vom Stumm- zum Tonfilm mit der asynchronen Dynamik zwischen Körpern und Stimmen in Film und Theater auseinandergesetzt hat. Die Faszination für den Film und das Kino erklärt Mirjam Schaub mit Verweis auf die Überlegungen zur Schau- und Zeigelust bei Freud und Lacan und erläutert davon ausgehend, wie Žižek diese psychoanalytischen Kategorien auf den Film überträgt und weiterentwickelt.

Sensibilisiert durch Žižek und Artaud ergibt sich für Mirjam Schaub ein neuer Blick auf Kubricks Film: Sie begründet, Žižeks psychoanalytischer Deutung folgend, ihre These, dass es sich um einen komplexen Bildungsfilm handle, der Gewalt nicht ästhetisiere und verharmlose, sondern den Missbrauch als spezifische Form der Gewalt reflektiere. Kubricks Film sei als »Manifest gegen die gewaltsame Erziehung der Sinne« zu deuten. Damit plädiert sie für eine herrschaftskritische Sicht auf die Pädagogik, der zumindest Kubricks Film zufolge gewalttätige Formen allzu oft inhärent seien.

Was tun wir, wenn wir »Kunstpädagogik tun«, fragt CHRISTINA GRIEBEL aus der Perspektive der Poetik. Dazu fasst die Autorin »poetisch« als »einen Seinszustand« und erinnert daran, dass die Poesie etymologisch als Geste des Herstellens verstanden werden und die Kunstpädagogik so als eine Poetik umschrieben werden kann, die etwas zusammenfügt, eine Komposition von Verschiedenartigkeiten herstellt, die Übersetzungsarbeit leistet und ähnlich der Poetik als reflexive Praxis, bzw. als Reflexion der Praxis zu verstehen sei.

Das der Kunstpädagogik eingeschriebene ›Und‹, um das es in diesem Band, nicht nur als Verbindung der Kunstpädagogik mit etwas anderem, sondern auch als Verhältnis zwischen Kunst UND Pädagogik, geht, wird von Christina Griebel mit poetischen Mitteln in seinen verschiedenen Erscheinungsformen untersucht. Den Unterschied von + und & erläutert sie mithilfe von Bildern aus dem Pferdesport. In ihren sprachlichen und bildlichen Annäherungsweisen beschreibt sie nicht nur das Verhältnis von Kunstpädagogik und Poetik, sondern sie verwirklicht dieses und bringt hier beispielhaft eine kunstpädagogisch gedachte und praktizierte Poetik zum Ausdruck.

In ihrem Beitrag »Kunstpädagogik und partizipative Medien. Artzines und künstlerische Bücher als emanzipatorische Formen des Lehrens, Forschens und Ausstellens« untersucht ANNETTE HASSELBECK, auf welche Weise und mit welchen künstlerischen Medien Partizipation im Kunstunterricht gelingt. Ihr Augenmerk liegt auf verschiedenen Formen des Buches. Vom Artzine bis zum Künstler*innenbuch stellt sie Projekte vor, in denen Kunststudierende gemeinsam mit Künstler*innen in transdisziplinären Herangehensweisen Bilder von Orten auf unterschiedliche mediale Weise künstlerisch gestalten. Stadtwahrnehmungen und Stadterkundungen liegen den Buchobjekten zugrunde, hergestellt unter den besonderen Bedingungen der Pandemie, des Lockdowns und der digitalen Lehre. Inwieweit ein nicht nur Teilhabe, sondern darüber hinaus auch Selbstbestimmung garantierender Partizipationsbegriff sowohl auf die Kunst als auch auf die Kunstpädagogik anwendbar ist, arbeitet Annette Hasselbeck in ihrem Beitrag heraus. Bildungstheoretisch stellt sie dazu dar, auf welche Weise das Künstler*innenbuch eine Neuverteilung der

Diskursmacht bietet und passive Teilnahme und Rezeption in aktive Partizipation übergehen können. Sie analysiert dabei verschiedene Formen kollaborativer Künstler*innenbücher im Hinblick auf Partizipationsmöglichkeiten mit Studierenden.

Anhand einer Installation von Patricia Piccinini nimmt ANSGAR SCHNURR die Gegenwärtigkeit von Ambiguität beim Erleben von Kunstwerken zum Anlass seiner Überlegungen, wie demokratische Haltungen in Kunst und Pädagogik gebildet werden können. Das der Komplexität, Offenheit und teils auch der Rätselhaftigkeit eines Kunstwerkes geschuldete Erleben von Uneindeutigkeit führt zu Verunsicherungen, die der klaren Verständlichkeit entgegenstehen und Deutungen erschweren. Wie agiert die Kunstpädagogik angesichts solcher Phänomene und wie ist mit dem Paradox der erforderlichen didaktischen Reduktion von Komplexität im Hinblick auf die Komplexität eines Kunstwerks umzugehen, wenn gerade diese den Charakter des Kunstwerks ausmacht? Bezugnehmend auf Klafkis Bedeutungsebenen denkt Schnurr dazu über Möglichkeiten der didaktischen Reduktion nach, die dem Kunstwerk dennoch gerecht werden, und erörtert die Idee des Exemplarischen für den Kunstunterricht. Kunstpädagogische Fragen der Vermittlung und die Klärung von Lern- und Bildungszielen stehen für Schnurr in engem Zusammenhang zur politischen Bildung im Kontext der Auflösung und Entgrenzung von klaren und eindeutigen individuellen und gesellschaftlichen Zugehörigkeiten oder Zuschreibungen. Die Entgrenzung betrifft die Künste und die Gesellschaft. Insofern ist die Ausbildung von Ambiguitätstoleranz für beide Felder notwendig. Schnurr arbeitet damit das emanzipatorische Potenzial der Künste heraus und denkt die Kunstpädagogik in untrennbarem Zusammenhang zu politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen unserer Zeit. Ihm zufolge eröffnet die Kunstpädagogik Möglichkeiten, mit Uneindeutigkeiten produktiv umzugehen, anstatt sie zu vermeiden oder Tendenzen der Vereindeutigung Vorschub zu leisten. Anders als in den politischen Ansätzen der Visuellen Kommunikation der siebziger Jahre geht es Schnurr darum, Kontroversität zum Verständnisprinzip zu erheben, mit Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit umgehen zu lernen und damit Demokratiebildung nicht als externes Bezugsfeld anzusehen, sondern die Kunstpädagogik selbst unmittelbar als politische Bildung zu verstehen.

Dem grundlegenden Verhältnis der Kunstpädagogik zu den Bildungswissenschaften widmet sich TANJA WETZEL, wenn sie aus bildungswissenschaftlicher sowie psychoanalytischer Perspektive die *Kollegiale Fallarbeit* als Methode kunstpädagogischer Selbstreflexion untersucht und sich dazu mit den komplexen Beziehungsdynamiken zwischen Schüler*innen und

Lehrer*innen auseinandersetzt. Hierzu analysiert sie die Vor- und Einstellungen der Schüler*innen und Lehrer*innen im Hinblick auf die Auswirkungen, die sie auf ihre Beziehungen haben können. Mit der *Kollegialen Fallarbeit* stellt sie eine zentrale Methode der Supervision vor und zeigt in ihrem Plädoyer für einen verstärkten Einsatz solcher Methoden in der Lehrer*innenausbildung, wie die entsprechenden Interaktionen über ästhetisch wahrnehmbares Material schichtweise zu analysieren sind und wie sich Beratungskompetenz ausbilden lässt.

Vom Bilden in der Pädagogik aus zieht Tanja Wetzel eine Parallele zu bildnerischen Prozessen der Gestaltung, denn, angelehnt an den Beuys'schen Begriff der Bildung als plastischem Prozess besteht ihr zufolge zwischen künstlerischem Tun und damit verknüpfter Selbstbildung eine enge Beziehung, die nicht nur auf individueller, sondern auch auf sozialer und politischer Ebene anzusiedeln ist.

Die künstlerische Aktion als Bezugfeld der Kunstpädagogik untersucht CHRISTINE BIEHLER vor dem Hintergrund ihrer mit Schüler*innen und Studierenden durchgeführten performativen Projekte. Sie beschreibt dabei sehr genau, wie der Körpereinsatz in den gewählten performativen Formaten eine Erweiterung von Unterrichtsmethoden darstellt und nicht nur im Kunstunterricht zu einer Beweglichkeit des Denkens und Handelns führt. Mit aktionsorientierten Methoden werden andere Kompetenzen als in anderen Fächern gefördert, atmosphärische Räume entstehen, die auch affektive Zugangsweisen ermöglichen. Christine Biehlers Verständnis von Performance als bildschaffende Kunst entspricht einem weiten Performancebegriff, der auf den Kunstunterricht bezogen Einzel- und Gruppenarbeiten beinhaltet und unterschiedlichste Orte einbezieht, vom Kaufhaus über den öffentlichen Raum, die Wohnung oder eine Kaserne. In ihrem Textbeitrag stellt sie dar, wie sich die Grenzen zwischen Performance und sozialer Praxis verflüssigen und auf welche Weise performative Praxen auf der einen Seite das individuelle Ausdrucksvermögen stärken und persönlichkeitsbildend wirken und auf der anderen Seite durch Interaktion und Partizipation auch Sozialkompetenzen fördern.

MONIQUE BREUER beleuchtet den Körper als Material in der Site-specific Art und wählt dabei die Performance als Bezugfeld der Kunstpädagogik. Ihr Schwerpunkt liegt auf der Frage, wie sich Performance als hybride Kunstform vermitteln lässt, wie eigene Bewegungs- und Seherfahrungen gemacht werden und dadurch die Rezeption verändern. Sowohl die Verortung des Körpers im Raum als auch die Leiberfahrung in der künstlerischen Aktion spielen unter Vermittlungsperspektiven eine wichtige Rolle. Über die Lehrpläne hin-

aus, in denen es vor allem um die Erweiterung und Reflexion von Ausdrucksformen durch Mimik, Gestik und Körpersprache geht, wendet sich Monique Breuer den in den Performances verwendeten Materialien zu, zu denen aus der von ihr eingenommenen Perspektive nicht zuletzt die Körper der Performenden gehören, und zieht so eine Verbindung zu den plastischen Künsten. An künstlerischen Beispielen von Erwin Wurm, Franko B oder Willi Dorner verdeutlicht sie, wie in der Betrachtung des Gegenübers das eigene leibliche Empfinden Teil der Performance wird und die dort gemachten Grenzerfahrungen einen neuen Blick auf diese Kunstform ermöglichen. Im Rückgriff auf Rudolf von Labans Bewegungslehre erläutert die Autorin das Raumkonzept der *Kinesphäre*, das sich mit der Reichweite des Körpers und den entsprechenden Handlungsspielräumen auseinandersetzt. Inwieweit die ortsbezogene künstlerische Performance Teil der schulischen Vermittlung sowohl in den Fächern Darstellendes Spiel als auch Kunst sein kann, zeigt sie am Beispiel des Projektes »BieleFELD« auf. Die hier vorgestellten Übungen mit Studierenden und Schüler*innen weisen auf ein Zusammenspiel der menschlichen Körper mit dem ortsspezifischen Material der Umgebung urbaner Räume hin, das auf taktilen, haptischen und akustischen Erprobungen basiert.

Ausgehend von verschiedenen Kunstvermittlungsdiskursen, die sich herrschaftskritisch positionieren, von Kunst aus denken oder künstlerische Formen annehmen, akzentuiert KERSTIN HALLMANN deren institutionskritische und handlungsorientierte Ambitionen und fragt nach der Ähnlichkeit von Vermittlungssituationen in Ausstellungen und in schulpädagogischen Kontexten. Sie schlägt angesichts der Fokussierung der Lehrpläne des Faches Kunst auf die Ausbildung visueller Kompetenzen vor, stattdessen in und durch die Vermittlung von Kunst die kunsthaften Züge der künstlerischen Kunstvermittlung für schulische Prozesse nutzbar zu machen und die kritische Perspektive, die bestimmten Formen der Kunstvermittlung eigen ist, auf schulische Institutionen zu übertragen. Kunstpädagogische Bezugnahmen auf Kunstvermittlung eröffnen aus ihrer Sicht Möglichkeiten, die Arbeit mit und von Kunst aus in den Fachdiskursen stärker mitzudenken und dafür das emanzipatorische und gesellschaftswirksame Potenzial der Künste aufzugreifen. Somit wären auch in schulischen Institutionen mit Hilfe der Künste hegemoniale, patriarchale oder koloniale Strukturen offenzulegen, Ein- und Ausgrenzungsmechanismen sowie Hierarchien zu hinterfragen. Vom Eigensinn des Künstlerischen und der Bildung im Ästhetischen ausgehend kann der Kunstunterricht aus ihrer Sicht durch das Bezugsfeld der Kunstvermittlung neu gedacht werden.