

Tradition
Aktion
Vision

convention

Ergebnisse und Anregungen

kopaed

Sara Burkhardt/Torsten Meyer/Mario Ullrich

Kunst Pädagogik Partizipation

Buch

03

convention

Kunst Pädagogik Partizipation

herausgegeben von

Andreas Brenne

Sara Burkhardt

Marc Fritzsche

Christine Heil

Gila Kolb

Torsten Meyer

Andrea Sabisch

Ansgar Schnurr

Ulrike Stutz

Mario Urlaß

Tanja Wetzel

Jutta Zaremba

Sara Burkhardt | Torsten Meyer | Mario Urlaß (Hg.)

convention

Ergebnisse und Anregungen

Tradition

Aktion

Vision

Buch03

kopaed

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

Dieses Buch erscheint im Rahmen des Projektes
Bundeskongress der Kunstpädagogik 2010–2012.
www.buko12.de
www.kunst-paedagogik-partizipation.de

Die vorliegende Publikation „Kunst Pädagogik Partizipation“ wird aus
Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förder-
kennzeichen KBKP12 gefördert. Weiterer Förderer ist die Universität zu Köln.
Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den
Herausgeber/-innen und Autor/-innen.

ISBN 978-3-86736-163-7
© kopaed 2013
Pfälzer-Wald-Straße 64 81539 München
Fon: 089.688 900 98 Fax: 089.689 19 12
E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Layout: Annemarie Hahn
Koordination und Lektorat: Carina Herring
Redaktion: Sara Burkhardt, Torsten Meyer, Mario Urlaß
Druck: Kessler Druck+Medien, Bobingen

Die Herausgeber/-innen danken:
Annemarie Hahn, Carina Herring, Roland Baege (Fotografie), Cynthia Krell
(Transkription), Yvonne Mattern (Übersetzung), Denicolai & Provoost und
Danilo Barsch für das Cover-Foto, Konstanze Schütze für ihre Unterstützung
beim Layout des Covers, Christine Heil, Marc Fritzsche und Tanja Wetzel für
ihre Unterstützung der Redaktionsarbeit und vor allem den Autor/-innen des
Bandes. Das Bild auf dem Cover stammt aus der Performance „Ausbürgern,
Baby“, Denicolai & Provoost, 2013 Dresden. Foto: Danilo Barsch

Inhaber der Bildrechte, die wir nicht ausfindig machen konnten, bitten wir,
sich bei den Herausgeber/-innen zu melden. Berechtigte Ansprüche werden im
Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Alle Rechte vorbehalten
Printed in Germany



Inhalt

Vorwort zur Reihe: Kunst Pädagogik Partizipation – BuKo12 11

Sara Burkhardt, Torsten Meyer, Mario Urfuß

Convention. Einleitung 13

Vorträge

Wolfgang Legler

Dresden 1901, 1912 und 2012 23

Diederik W. Schönau

Globalisierung und Individualisierung in der Kunstpädagogik 39

Maïke Aden

Das Mantra Partizipation. Sein heimlicher Lehrplan als Herausforderung für die Kunstpädagogik 51

Wiebke Trunk

Schäbig, schimmelig, schokoladig. (Kein) Streit in der Bildungseinrichtung Museum 59

Wolfgang Zacharias

Chronotopologien 2.0, kunst- und kulturpädagogisch. Spekulationen zum ästhetischen Lernen zwischen Sinnen, Künsten, Medien 67

Jutta Zaremba

Games & Art. Modifikationen, Machinimas und Reenactments als Schnittstellen von Computerspielen und Kunst 75

Jan Grünwald

Die Versammlung der Bilder 81

Elizabeth Losh

Partizipative Kultur in der Kontaktzone 91

Benjamin Jörissen

Transgressive Artikulationen. Eine Skizze zum Zusammenhang von Kunst, Medialität und Kultureller Bildung 97

Julia Moritz

Epilog 103

Heinrich Lüber

Eine unmögliche Möglichkeit der Vermittlung der Fähigkeit zu Vermittlung von Kunst 107

Lisa Rosa

Die Zukunft des Lernens. Von den Visionen des „Lernens für später“ zum Sinnbildungslernen der Gegenwart 113

Podiumsdiskussion – Freitag, den 19.10.2012

Christine Heil

Tradition – Wie kann Kunstpädagogik zur Partizipation an kulturellem Erbe und kultureller Übermittlung beitragen? Podiumsdiskussion zur Leitfrage des ersten Kongresstages 123

Robert Hausmann, Gila Kolb, Konstanze Schütze, Julia Wahle

Zwischen Publikum und Podium. Dimensionen der Teilhabe einer Partizipationsaufführung 127

Nora Sternfeld

Kunstpädagogik als Kontaktzone 133

Marie-Luise Lange

Aus Tradition wird Vision. Kollektives Erinnern als Chance für interkulturelle Toleranz 135

Frank Schulz

Wie kann Kunstpädagogik zur Partizipation an kulturellem Erbe und kultureller Übermittlung beitragen? 137

Jutta Ströter-Bender

Traditionen. Kulturerbe. Kunstpädagogik. Partizipation 139

Tweets während der Podiumsdiskussion 142

Sabrina Pützer

Blick über den Tellerrand 146

Glossar Inter- und Transkultur 147

Antonia Hensmann

Transkulturelle Ein- und Aussichten für kunstpädagogisches Denken 152

Sabrina Pützer

Transkulturelle Ein- und Aussichten für kunstpädagogisches Denken 154

Podiumsdiskussion – Samstag, den 20.10.2012

Helene Skladny

Von Paradigmenwechseln und Bergpredigten. Dresden 1901 159

Kunst im Kunstunterricht. Ein Disput zwischen Franz Billmayer und Joachim Kettel moderiert von Rudolf Preuss 165

Franz Billmayer

... mit Kunst nicht. Warum Kunst eher wenig zur Partizipation beitragen kann 168

Joachim Kettel

Grundintentionen der künstlerischen Bildung 172

Rudolf Preuss

Kunstpädagogik ist eine Kunst – aber keine Kunst 176

Workshops

Ulrike Stutz

Kunst als kommunikative Praxis 183

Marc Fritzsche

Zur Internationalisierung des kunstpädagogischen Fachdiskurses 188

Antonia Hensmann

Transforming after Translating. Fragen des Übersetzens 191

Andreas Brenne, Silke Riechert, Mario Urlaß

Spiel / Raum / Kunst / Pädagogik. Welche Kunst-Pädagogik braucht die Grundschule? 193

Ansgar Schnurr, Ernst Wagner

Bildung & Fremdheit. Kunstpädagogik und die alten/neuen Herausforderungen 198

Andrea Sabisch

Anschwung zum Transfer der Lehre 204

BuKoCamp

Das BuKoCamp. Einleitung 209

Jane Eschment

Urbane Ästhetische Forschung 216

Jörg Grütjen

Kooperative Lernformen als Mittel, um eine relationale Ästhetik zeitgenössischer Kunst bzw. den Anspruch partizipatorischer Kunstpädagogik in den Kunstunterricht zu tragen? 218

Annemarie Hahn

Original Reproduktion Klon 219

Christina Inthoff

Die Europalette als Bild in der Kompetenzdiskussion 221

Kristin Klein

Augmented Reality 221

Ina Scheffler

Kunstpädagogik und Interdisziplinarität 223

Lena Marie Staab

Kunstpädagogik und Inklusion 226

Christian Widdascheck

Erinnerungsnotizen zum BuKoCamp „Ästhetische Bildung“ 227

Squares

Mario Urlaß

MIND THE GAP 231

Julia Baatz, Claudia Muntschick

Die Bauexpedition – Architektur fetzt! 235

Tereza Hrubá, Veronika Jurečková Mališová, Petra Šobáňová

So nah, so fern. Zusammenarbeit als ein Weg zur neuen Kreativität.

Sichtwechsel als der Weg zur Toleranz 237

Christina Inthoff

Aufzeichnungspraxis mit der Partizipationspalette – PPP 239

Stefanie Kleinsorge

Mut zur Lücke 241

Marie-Luise Lange

Die Mühen der Ebene... Beschreibung einer Videoinstallation 243

Achim Sauter

Platz der Teilnahmslosigkeit, der Faulheit, der Anti-Haltung, des Informationsentzugs, der Negation, Gemütlichkeit und Ruhe 245

Anke Sondhof

Jeder Mensch ist ein Politiker 247

Lena Marie Staab

Kunstpädagogik in der Förderschule 249

Christiane Mennicke-Schwarz

White Cube / Black Box 251

Robert Hausmann, Matthias Laabs

Meldungen aus dem Hyperraum. Positionen im Diskurs 253

Věra Uhl Skřivanová

Litfaßsäule der tschechischen Kunstpädagogik im öffentlichen Raum 256

Studierendenkongress

Annemarie Hahn, Robert Hausmann

Aufräumen. To think about ›Kunstpädagogik‹ 261

Fishbowl – Sonntag, den 21.10.2012

Diskussion zu Vorträgen, Formaten, Visionen 271

Ende

Andreas Brenne, Sara Burkhardt, Marc Fritzsche, Christine Heil, Gila Kolb, Torsten Meyer, Andrea Sabisch, Ansgar Schnurr, Ulrike Stutz, Mario Urlaß, Tanja Wetzel, Jutta Zaremba
Rückblick **289**

Franz Billmeyer

Rück- und vorwärts. Anmerkungen zu den Bundeskongressen der
Kunstpädagogik 2012 und 2015 **304**

Autorinnen und Autoren **309**

Vorwort zur Reihe

Kunst Pädagogik Partizipation – BuKo12

Partizipation ist eine Herausforderung – und ein grenzenloser Anspruch. Partizipation betrifft gegenwärtig brisante gesellschaftliche Fragen, neue Formen der Kommunikation, der Medienkultur, aktuelle Forderungen der Pädagogik und Handlungsweisen in der zeitgenössischen Kunst. Partizipation verschiebt disziplinäre Zuständigkeiten, Zugehörigkeiten und Gestaltungsprinzipien. Damit Partizipation stattfinden kann, ist die Weiterentwicklung kunstpädagogischer Fachkultur notwendig: Für die Vernetzung pluraler Positionen und Praktiken sowie kontext-spezifischen Wissens sind produktive Kontaktflächen sowohl zwischen Personen und Institutionen als auch zwischen kunstpädagogischer Theorie und Praxis notwendig.

Die Reihe „Kunst Pädagogik Partizipation“ wird von der Initiativgruppe für den Bundeskongress der Kunstpädagogik 2010–2012 (BuKo12) herausgegeben. Gemeinsames Anliegen der 12-köpfigen Arbeitsgruppe war es, partizipatorisch und divers orientierte Arbeits- und Kommunikationsformen zu entwickeln, welche die Breite des kunstpädagogischen Feldes in inhaltlicher, struktureller wie personeller Hinsicht aufgreifen und würdigen. Die Buchreihe bietet der Arbeit an aktuellen Diskursen und Praxen innerhalb der Kunstpädagogik ein Forum. Dabei ist die Fach-Community vor dem Hintergrund des spezifischen Verhältnisses von Kunst und Pädagogik, welches das jeweilige kunstpädagogische Selbstverständnis prägt, zur Auseinandersetzung mit der Frage herausgefordert, in welcher Weise die Koppelung von Kunst und Pädagogik zur Teilhabe beiträgt.

Partizipation soll hier insbesondere im Kontext von Internationalisierung und Globalisierung, veränderten Medienkulturen und strukturell im Hinblick auf Kooperationsmodelle und Schulentwicklung thematisiert werden. Konkret ergeben sich daraus drei Fragen, die den Prozess leiteten und zur Formulierung neuer Fragen provozieren:

Tradition – Wie kann Kunstpädagogik zur Partizipation an kulturellem Erbe und kultureller Übermittlung beitragen?

Aktion – Wie kann Kunstpädagogik zur Interaktion mit einer von Heterogenität, Pluralität und hochgradiger Mediatisierung geprägten (Welt-)Gesellschaft qualifizieren?

Vision – Wie kann Kunstpädagogik auf die Teilhabe an einer zukünftigen Gesellschaft vorbereiten, einer Gesellschaft, die es im Moment noch gar nicht gibt?

Während der zweijährigen Diskursphase (2010–2012) wurde das Stichwort „Partizipation“ entlang der zentralen Herausforderungen innerhalb von acht Arbeitstagen und einem Abschlusskongress thematisiert und realisiert. Die unterschiedlichen Themenfelder und Schwerpunktsetzungen wurden in unterschiedlichen Organisationsformen (Podiumsdiskussion, Hospitationen, Tagungen, BarCamps, Workshops etc.) behandelt.

- Part01: Wie viel Kunst braucht die Kunstpädagogik? – Frankfurt, November 2010.
- Part02: Expeditionen Ästhetische Bildung – Hamburg/Dortmund/Bundesweit, April 2011 bis Sommer 2012.

- Part03.01–03.03: Partizipatorische Kunstpädagogik in der Grundschule – Kassel/Heidelberg, Mai 2011 bis Januar 2012.
- Part04: Hedo-Camp meets Global Art – Karlsruhe, Januar 2012.
- Part05: Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung – Erfurt, November 2011.
- Part06: Kunst und aktuelle Medienkultur in der Schule – Dresden, Oktober 2011.
- Part07: ArtEduCamp – Köln, Dezember 2011.
- Part08: Interkultur. Kunstpädagogik remixed – Nürnberg, April 2012.
- Abschlusskongress „Kunst Pädagogik Partizipation“ – Dresden, 19.–21. Oktober 2012.

Trotz der inhaltlichen und strukturellen Heterogenität des Gesamtvorhabens ist eine Vernetzung der einzelnen Teile entstanden, die sich in der thematischen Neustrukturierung der ersten drei Bände der Buchreihe und inhaltlichen Bezugnahme der Parts untereinander in den Bänden abzeichnet. Über die einzelnen Parts stehen unterschiedliche mediale Dokumentationen und Berichte auf der zentralen Netzplattform www.buko12.de zur Verfügung und können dort kommentiert sowie interaktiv weitergedacht und -geschrieben werden.

Die Buchreihe „Kunst Pädagogik Partizipation“ bündelt die bearbeiteten Themen in einzelnen Bänden, die verschiedene Perspektiven fokussieren, offen gebliebene Fragen aufarbeiten, zu weiteren Diskussionen Anlass geben – und so zu einem lebhaften und kritischen Diskurs über Effekte, Wirksamkeiten und Grenzen der Partizipation beitragen sollen.

Die Reihenherausgeber/-innen und Mitglieder der Initiativgruppe BuKo12

Andreas Brenne

Sara Burkhardt

Marc Fritzsche

Christine Heil

Gila Kolb

Torsten Meyer

Andrea Sabisch

Ansgar Schnurr

Ulrike Stutz

Mario Urлаß

Tanja Wetzel

Jutta Zaremba

Convention. Einleitung

Anfang

Eigentlich war der Kongress, von dem in diesem Buch die Rede sein wird, eher das Ende. Aber die Idee, einen solchen Kongress zu veranstalten, stand am Anfang. Am Anfang eines Prozesses, dessen Ende und dessen Auswirkungen damals, im Herbst 2009, niemand wirklich ahnen konnte. Im Anschluss an den damaligen Bundeskongress in Düsseldorf hatte sich eine Initiativgruppe für den nächsten Bundeskongress gebildet, die in gewissem Sinne aus *Anfängern* bestand: Sie alle waren (mehr oder weniger) Anfänger/-innen in ihrem jeweiligen Berufsstand – frisch berufene Professor/-innen, kürzlich Promovierte oder auch gerade erst mit der wissenschaftlichen Qualifikation beginnende Nachwuchswissenschaftler/-innen. Sie alle hatten noch nie einen Kongress dieser Größenordnung ausgerichtet, und sie alle wollten den nächsten Bundeskongress anders machen als den vorhergehenden, sie wollten etwas Neues anfangen – *Anfänger*.

Auch insofern markiert der Kongress in Dresden in der Historie des insgesamt dreijährigen Prozesses mit dem Titel *BuKo12* ein Ende, das aus vielerlei Anfängen resultierte:

- anzufangen, mit dezentralen Fachtagungen ein Netz zu knüpfen,
- anzufangen, das Grundprinzip „Partizipation“ als zentrale organisatorische und konzeptuelle Herausforderung und Beitrag zur Entwicklung einer basisdemokratischen, kunstpädagogischen Tagungskultur zu verstehen,
- anzufangen, einer neuen Generation von Kunstpädagogen/-innen eine angemessene Plattform im kunstpädagogischen Diskurs zu geben,
- anzufangen, zeitgemäße Formate der Kongressorganisation, mehrdimensionale Kommunikationsstrukturen, Formen medialer Interaktion zu nutzen, um echte Teilhabe auf breiter Basis zu schaffen.

Aus diesen Anfängen entwickelten sich Formen kunstpädagogischer Tagungskultur, wie es sie bislang in unserem Wirkungskreis nicht gab. So fand in Dresden der erste Studierendenkongress der Kunstpädagogik *kunst | denken | lernen* statt, als eine dem Kongress vorgelagerte Tagung. Als fast schon etablierte Tagungsform wurde ebenfalls vor dem Kongress der Forschungstag des BDK, des Fachverbandes für Kunstpädagogik, organisiert. Die Vielfalt der Aktivitäten und Formate von BuKo12, von Square-Präsentationen über Tweets, Foren, Open Space, BarCamps und medialen Interventionen bis hin zur Fishbowl-Diskussion ermöglichten die Partizipation und Interaktion der Kongressbesucher/-innen. Zugleich war BuKo12 insgesamt eine neuartige Erfahrung mit partizipatorischen Formen der Produktion und Verbreitung von Wissen. Die Wege, die Fachöffentlichkeit zu erreichen, wurden verkürzt und erweitert. Im Verlauf der Parts und der Dresdner Tagung gab es so viele Publikationswege und Publikationen wie bei keinem Bundeskongress der Kunstpädagogik zuvor. Durch eine stets aktuelle

Internetpräsenz unter www.buko12.de, durch die Verbreitung von USB-Sticks mit Kongressmaterialien, durch Livestreams, Broschüren und insgesamt sieben Bücher wurde permanent und sukzessive hinterfragt und erprobt, in welcher Weise die Koppelung von Kunst und Bildung zur Teilhabe beiträgt.

Und schließlich wurde mit dem kooperativen Dialog von zwölf neugierigen Fachkolleg/-innen der Anfang für einen Bundeskongress gelegt, den es in der Heterogenität des Feldes, in seiner toleranten Vielstimmigkeit und der gemeinsamen Verantwortung für das Prinzip „Partizipation“ zuvor ebenso nicht gab.

BuKo12 wurde mit Blick auf die Teilnehmenden geplant, die auf vielen Ebenen zu aktiver Teilhabe ermuntert wurden. Die Initiator/-innen haben sich herausgefordert gefühlt, Schritte in ein noch ungesichertes Terrain der Transparenz und Durchlässigkeit zu gehen. Diese Risikobereitschaft bei der Verflüssigung des Tagungsformats und der Publikumsaktivierung führte ins Ungewisse und erzeugte durchaus Reibung, wenn sich zum Beispiel die Teilhabenden als nicht berechenbar erwiesen und kritisierten, die von BuKo12 formulierten Ansprüche der Partizipation würden nicht gänzlich erfüllt. Dieser Widerstand ist gerechtfertigt, wenngleich die BuKo-Initiator/-innen ebenso Teil der Fach-Community und selbst mitten im Prozess sind, Partizipation zu lernen.

Convention

BuKo12 war ein Themen und Institutionen übergreifender Diskussions- und Entwicklungsprozess, der in acht dezentralen, dem Kongress vorausgehenden Veranstaltungen in Form der Parts 01 bis 08, von Flensburg bis Nürnberg, von Köln bis Dresden, unterschiedliche inhaltliche und zielgruppenspezifische Fokussierungen vorsah und diese vom 19. bis 21. Oktober 2012 im Deutschen Hygiene-Museum Dresden abschließend bündelte. Hier fand die *convention* statt, in der alle/s zusammenkam/en.

convention – Zusammenkunft, Kongress, Übereinkommen, Vereinbarung, Brauch – haben wir dementsprechend das dritte Buch in der Reihe betitelt, das den Kongress *Kunst Pädagogik Partizipation* als eine Form des Zusammenkommens kunstpädagogisch Interessierter dokumentiert. Das mag dem einen oder der anderen unpassend erscheinen. Wird doch – gerade im Kontext Kunst – mit dem Adjektiv „konventionell“ eine rückwärtsgewandte, aus falsch verstandenem Respekt vor der Tradition entstehende Geisteshaltung markiert. Aber eine *Konvention* ist zunächst einmal – und ganz wertfrei – ein *Zusammengehen*. Und in der Übertragung ist sie eine aus diesem *Zusammengehen* resultierende nicht formal festgeschriebene Regel im Sinne einer *Übereinkunft*, die von einer Gruppe von Menschen eingehalten wird. Dieses *Zusammengehen* kann stillschweigend zustande kommen oder auch explizit ausgehandelt werden. *Konventionen* sind soziale Normen, die Verhaltensweisen von Individuen definieren. Sie sind kulturell bedingt, deshalb gibt es verschiedene *Konventionen* in verschiedenen Kulturen. Und deshalb sind, wenn Kulturen sich wandeln, auch *Konventionen* prinzipiell wandelbar.

Der Titel *convention* benennt hier das Zusammenkommen von Menschen vom 19. bis 21. Oktober 2012 in Dresden, er meint eine Übereinkunft mit der Tradition der großen kunstpädagogischen Bundeskongresse der jüngeren Vergangenheit (München 2003, Leipzig 2005, Dortmund 2007, Düsseldorf 2009) wie auch mit den schon länger zurückliegenden

Zusammenkünften von Kunstpädagog/-innen, etwa dem 1. Kunsterziehungstag, der 1901 ebenfalls in Dresden stattgefunden hat (mit damals ausschließlich männlichen Teilnehmern). *Convention* meint dies aber vor allem auch vor dem Hintergrund des mit den Titeln der ersten beiden BuKo-Bücher – *shift* und *revisit* – schon markierten Wandels der Fachkultur.

Struktur

Wir legen hiermit den Bericht über die Tagung vor. Ebenso wie die „Ergebnisse und Anregungen“¹, die nach dem 1. Kunsterziehungstag vor 111 Jahren in Dresden ihren Niederschlag in einem Tagungsband fanden, soll dieses Buch Impulse für gegenwärtige und zukünftige Theorie und Praxis geben. Der Bericht von 1901 dient uns durchaus auch formal als Anregung und Orientierung.

Die verschiedenen Kongressformate und die Tatsache, dass der Kongress in seinem Anliegen zugleich regional und überregional, fachspezifisch und interdisziplinär, zielgruppenorientiert und breitenwirksam, institutionell verankert und institutionsübergreifend war, prägen die Struktur dieses Tagungsbandes. Dabei sind die einzelnen Kapitel weniger einer chronologischen Abfolge geschuldet, vielmehr bündeln sie Vorträge, Diskussionen, Workshops, BarCamps, Squares, Studierendenkongress, Fishbowl und rückblickende Statements der Initiator/-innen. Die Strukturierung des Buches, die den Organisations-, Interaktions- und Präsentationsformen des Kongresses folgt, zeigt, dass neben der Auseinandersetzung und Weiterentwicklung in neuen Formaten, Bewährtes durchaus nicht vernachlässigt wurde.

Vorträge

In seinem Eröffnungsvortrag mit dem Titel *Dresden 1901, 1912 und 2012* zeigt Wolfgang Legler im historischen Rückblick, wie sich thematische Stränge und Diskurse – zum Beispiel das Verhältnis der Kunstpädagogik zur Kunst – über die Zeiten fortsetzen.

Diederik W. Schönau rückt in seinem Beitrag die internationale Perspektive in den Fokus und beleuchtet die Ziele der Künste in der Schule: Was kann und was soll in den künstlerischen Fächern gelernt werden? Und vor allem wie?

Maïke Aden untersucht, welche Bedeutung Partizipation in Bildungszusammenhängen haben kann und wie sich Wissen und Wirklichkeiten in einem pädagogischen Feld konstruieren, das ein Subsystem der Gesellschaft mit politischen, sozialen und ökonomischen Prämissen und Konventionen ist.

Mit einem dezidiert kritischen Blick auf das Museum als veränderbare Bildungseinrichtung führt Wiebke Trunk aus, wie Vermittlung hier gedacht und verhandelt werden kann – und welche Widerstände einer Teilhabe der Besucher/-innen entgegenstehen.

Mit *Chronotopologien* weist Wolfgang Zacharias auf tendenziell vergessene Zusammenhänge hin. Er zeigt, wie zeit-räumliche Einflüsse auf ästhetisches Lernen einwirken und steckt das kunstpädagogische Feld diesbezüglich in einem (auch biografischen) Bogen zurück in die 1960er-Jahre für die Gegenwart ab.

Jutta Zaremba nimmt in ihrem Beitrag die Verbindung von Computerspielen und Kunst in den Blick und weist auf die Notwendigkeit hin, diese Verbindung kunstpädagogisch zu reflektieren.

Auch im Text von Jan Grünwald werden Bilder der Medienkultur ins Zentrum gerückt – hier sind es medial verbreitete Bilder, die wiederum andere Bilder um sich versammeln, weitere Bildproduktionen hervorrufen und somit eine Vorlage für kreatives Handeln bilden.

Elizabeth Losh zeigt, wie Studierende am Sixth College der University of California in San Diego in ihren Praktika im kulturellen Bereich experimentelles Lernen in Gruppen mit einer kritischen Herangehensweise in den Künsten kombinieren. Dabei spielen partizipative Praktiken in der Grenzregion der USA zu Mexiko eine besondere Rolle, wie Losh anhand von Beispielen erläutert. Benjamin Jörissen schärft mit der Formulierung *Transgression* einen bildungstheoretisch fundierten Bildungsbegriff und bedenkt die medientheoretischen Voraussetzungen von Wahrnehmung, Ausdruck, Darstellung und Gestaltung auf der Folie der Begriffe „Artikulation“ und „Medialität“.

Julia Moritz zeigt, wie die Vermittlung und andere Programme der dOCUMENTA (13) von der Idee des „Vielleicht“ inspiriert waren und dass das Nichtwissen ein Mittel dafür sein kann, um das Ungewisse produktiv zu wenden. „Was soll heute gelehrt werden, das morgen gelehrt werden könnte, damit gelernt werden kann, was übermorgen hoffentlich – in einer Form Anwendung findet?“ fragt Heinrich Lüber in seinem Beitrag und geht dieser Frage anhand vielfältiger Beispiele und immer weiterer Fragen nach.

Den ersten Teil des Buches abschließend erläutert Lisa Rosa den unserem Schulsystem zugrunde liegende Lernbegriff und formuliert Eckpunkte einer notwendig veränderten Lernkultur, die auf Sinnbildungslernen und Partizipation basiert.

Podiumsdiskussion – Freitag, den 19.10.2012

„Der Streitwert dieser Podiumsdiskussion war hoch“ – so leitet Christine Heil in die Texte zu der von ihr moderierten Diskussion am Freitagnachmittag ein. Das Panel war mit *Tradition – Wie kann Kunstpädagogik zur Partizipation an kulturellem Erbe und kultureller Übermittlung beitragen?* überschrieben. Die vier Diskutant/-innen Jutta Ströter-Bender, Nora Sternfeld, Marie-Luise Lange und Frank Schulz zeigen in ihren Beiträgen unterschiedliche Perspektiven auf das Feld der Tradition und den Umgang mit *Cultural Heritage* im kunstpädagogischen Kontext.

Der flankierende Twitterstream deutet den Prozess der Diskussion an. Die Publikumsanwältinnen Gila Kolb und Konstanze Schütze, die während der Podiumsdiskussion die Fragen aus dem Publikum bündelten, haben außerdem ihr mediales Handeln reflektiert. Diesen Text haben sie gemeinsam mit Robert Hausmann und Julia Wahle verfasst, welche die digitalen und analogen Kommentare und Fragen einsammelten und an sie weitergaben. Angeregt durch die Diskussion haben Antonia Hensmann und Sabrina Pützer einen Glossar zentraler Begriffe begonnen und stellen davon ausgehend Überlegungen zu einer Weiterführung der Diskussion an.

Podiumsdiskussion – Samstag, den 20.10.2012

Helene Skladny beleuchtet in ihrem Beitrag, welcher den Disput zwischen Franz Billmayer und Joachim Kettel einleitet, große und kleine „Bergpredigten“ der kunstpädagogischen Fachgeschichte. Vor dem Hintergrund von Reformen, Ergänzungen, Neubeginnen und Paradigmenwechseln in der Geschichte der Kunstpädagogik fokussiert sie den Kunsterziehungstag 1901 in Dresden und fragt, was davon heute noch bleibt.

Um einen Paradigmenwechsel geht es auch Franz Billmayer, wenn er der Kunstpädagogik vorwirft, sie ignoriere den Wandel vom ästhetischen zum institutionellen Kunstbegriff. Er begründet, warum Kunst eher wenig zur Partizipation beiträgt, spricht sich für eine „Bildpädagogik“ aus und bewertet die Alltagskultur als Manifestation unserer Werte, Ängste, Hoffnungen und Sehnsüchte. In einen aus seiner Sicht unergiebigen Bild?-oder-Kunst?-Streit begibt sich Joachim Kettel gar nicht erst hinein. Er trägt wesentliche Grundgedanken der künstlerischen Bildung als innovatives Bildungskonzept und avancierte Lernform zusammen und sieht künstlerische Tätigkeit im erweiterten Sinne als produktive und rezeptive, als eine allen Menschen vermittelbare Basisqualifikation. Rudolf Preuss, der im Rahmen des Dresdner Kongresses den Disput zwischen Franz Billmayer und Joachim Kettel moderierte, schlussfolgert in seinem Text, dass in der Erforschung der Synergien zwischen den unterschiedlichen, durchaus schlüssigen kunstpädagogischen Ansätzen ein großes, bislang nicht genügend beachtetes Potenzial für die Kunstpädagogik liege.

Workshops

Die Gestaltung von „Kommunikation als Kunstpraxis“ stand im Mittelpunkt eines Workshops, den der Künstler Adam Page leitete. Ulrike Stutz geht in ihrem Text darauf ein, welche Potenziale die von Page vorgestellten Projekte für eine sozialräumlich orientierte Kunstpädagogik aufweisen, welche Herausforderungen bei der Umsetzung einer so erweiterten Kunstpädagogik entstehen können.

Marc Fritzsche plädiert für die Internationalisierung des kunstpädagogischen Fachdiskurses, was nicht bedeutet, kulturelle oder disziplinäre Unterschiede einzuebnen. Internationalisierung ist im wissenschaftlichen Diskurs ein Element der Professionalisierung, sie müsste demnach eigentlich auch eine Selbstverständlichkeit für Kunstpädagogik sein. Dieser Auffassung folgt Antonia Hensmann, Teilnehmerin des Workshops *Internationales*. Sie sieht Formen vor, an denen sich derzeitige länderübergreifend tätige Kunstpädagog/-innen, die aus dem Kunstunterricht heraus internationale Beziehungen aufbauen, beteiligen können.

Wie fruchtbar eine fächer- und institutionenübergreifende Vernetzung sein kann, thematisieren Andreas Brenne, Silke Riechert und Mario Urлаß. Sie leiteten den Workshop *Spiel / Raum / Kunst / Pädagogik: Welche Kunst-Pädagogik braucht die Grundschule?* und gehen darauf ein, wie, mittels einer partizipatorisch ausgerichteten Kunst, Kinder und Jugendliche spielerisch, forschend, experimentell und gestalterisch Formen von sozialem und künstlerischem Handeln einüben können.

Einen Anstoß zum „Transfer der Lehre“ gibt Andrea Sabisch, indem sie mit *Expeditionen Ästhetische Bildung* ein Format vorstellt, bei dem es darum ging, mit anderen Lehrenden relevante Orte und mögliche neue Kooperationspartner kennenzulernen.

Aktuelle Bild- und Lebenswelten der Schüler/-innen in der Migrationsgesellschaft mit ihren Vermischungen von Herkunftskontexten, Ausdrucksformen und Sinngehalten problematisieren Ansgar Schnurr und Ernst Wagner. Sie gehen dem Widerspruch nach, Differenzen als Bildungsanlässe zu nutzen, dabei aber Vorstellungen von Fremdheit und kultureller Zuschreibungen zu überprüfen oder zu vermeiden. Beide richteten den Workshop *Interkultur – Globalität – Diversity: Befunde und Perspektiven für eine Kunstpädagogik „remixed“* aus.

BuKoCamp

Das BarCamp war eine dieser neuen Tagungsformen, mit denen im Kontext des BuKo12 mehrfach experimentiert wurde. Auch beim Kongress in Dresden wurde ein entsprechendes *BuKoCamp* realisiert. Am Samstag Vormittag fanden parallel zum Workshop *Internationales* zehn so genannte *Sessions* statt, in denen kleine Gruppen von fünf bis 30 Teilnehmer/-innen nach mehr oder weniger kurzer Einführung durch die jeweiligen Veranstalter/-innen über sehr unterschiedliche Themen diskutierten.

Dokumentarisch nachzulesen sind hier die Einführung und die spontane Themenfindung im Plenum sowie jeweils ein paar kurze Impressionen aus den einzelnen *Sessions*: Jane Eschment über *Urbane Ästhetische Forschung*, Jörg Grütjen über *Kooperative Lernformen als Mittel, um eine relationale Ästhetik zeitgenössischer Kunst bzw. den Anspruch partizipatorischer Kunstpädagogik in den Kunstunterricht zu tragen*, Annemarie Hahn über *Original Reproduktion Klon*, Christina Inthoff über *Die Europalette als Bild in der Kompetenzdiskussion*, Kristin Klein über *Augmented Reality*, Ina Scheffler über *Kunstpädagogik und Interdisziplinarität*, Lena Marie Staab über *Kunstpädagogik in der Sonderschule* und Christian Widdascheck mit *Erinnerungsnotizen zum BuKoCamp Ästhetische Bildung*.

Squares

Das Format der Squares bestand aus jeweils einem Quadratmeter im Tagungsareal des Hygiene-Museums, das in allen denkbaren Varianten bespielt und für unterschiedliche Präsentationsformen genutzt werden konnte. Mario Ullaß leitet in die Texte zu den Squares ein und beschreibt, wie sich diese Quadratmeter als partizipatorisch zu füllende, impulsreiche Zwischenräume erwiesen.

Julia Baatz und Claudia Muntschick zeigen in ihrem Beitrag Formen von Bauexpeditionen, um sich mit Schüler/-innen in multiperspektivischer und ganzheitlicher Projektarbeit verschiedenen Themenschwerpunkten anzunähern. Robert Hausmann und Matthias Laabs veröffentlichten zum Dresdner Kongress ein Positionspapier, das eine Generation von Studierenden der Kunstpädagogik kennzeichnet, deren Haltung bisher kaum auf Tagungen vertreten war. Ihr Text bezieht sich mit einem zukünftigen Blick auf die gegenwärtige Situation von Kunstunterricht. Tereza Hrubá, Veronika Jurecková Mališová und Petra Šobánová, Kolleginnen aus der Tschechischen Republik, vergleichen in ihrem Beitrag kritisch die tschechische und deutsche Kunstpädagogik und projektieren Möglichkeiten eines künftigen Dialogs.

Věra Uhl Skřivanová, tätig am Lehrstuhl für Kunstpädagogik der Universität Ústí nad Labem, stellt Ergebnisse der Kunstvermittlung aus dem Bereich der Sozialintegration vor und zeigt, wie in einer intergenerationellen Zusammenarbeit verschiedene Gesellschaftsgruppen partizipieren können.

Christina Inthoff nahm im Rahmen der Tagung eine Europalette zum Ausgangspunkt einer performativ-kritischen Auseinandersetzung und zum Anlass für Gespräche und Aufzeichnungen. Sie greift in ihrem Textbeitrag die Idee von Partizipation als künstlerische Intervention auf.

Welche kunstpädagogischen Kommunikations- und Vermittlungsstrategien Unterricht bestimmen, ergründet Marie-Luise Lange, indem sie ihre Interviewpartner/-innen ein Bild gegenwärtigen und zukünftigen Kunstunterrichts entwickeln lässt.

Stefanie Kleinsorge setzt auf die gegenseitige Befruchtung von künstlerischen und kunstvermittelnden Ansätzen und ermuntert ausdrücklich zum „Mut zur Lücke“.

Ein mögliches Potenzial, Haltungen zu entwickeln, sieht Achim Sauter, indem auch nicht-partizipierende Momente akzeptiert und provoziert werden. Wie befördern Faulheit, Rückzug, Anti-Haltung, Kommunikationsentzug und Ruhe die Persönlichkeitsentwicklung?

Die Künstlerin Anke Sondhof vermutet, dass vielschichtige und intensive Formen der Teilhabe möglicherweise erst dann entstehen, wenn sie in Situationen ohne offensichtlichen Anspruch an das Publikum initiiert werden. Künstlerische Projektarbeit an Förderschulen stellt Lena Marie Staab aus praktischer Erfahrung und mit dem Hintergrund wissenschaftlicher Evaluation vor. Partizipation ist der wichtigste Grundsatz für das Kunstvermittlungsprojekt *White Cube/Black Box* vom Kunsthaus Dresden. Christiane Mennicke-Schwarz eröffnet, wie Jugendliche an der Schnittstelle von Schule und Öffentlichkeit lernen, ein gemeinsames Thema künstlerisch zu gestalten und zu vermitteln.

Studierendenkongress

Annemarie Hahn und Robert Hausmann bekennen, dass ihr Text – unter Mitwirkung von Studierenden aus Berlin, Dresden, Hamburg, Paderborn und Köln entstanden – keinerlei Informationen über den ersten Bundeskongress der Studierenden der Kunstpädagogik mit dem Titel *kunst | denken | lernen*, der am 18. Oktober 2012 in Dresden stattfand, preisgibt. Vielmehr liefern sie einen diversen Diskussionsraum, der zentrale Fragen nach dem „Wie ...?“ in der Kunstpädagogik aufwirft, erfrischende Antworten und Impulse liefert und unkonventionelle Lösungen parat hält.

Fishbowl – Sonntag, den 21.10.2012

Zum Abschluss des Kongresses ermöglichte das Diskussionsformat Fishbowl, dass Vortragende und Zuhörende, Praktiker/-innen und Theoretiker/-innen, Hochschullehrende und Kunstlehrer/-innen, Studierende und Fortgeschrittene, Beitragende und Organisator/-innen – eben alle Anwesenden – noch einmal direkt miteinander ins Gespräch kommen konnten. Die von Anja Besand moderierte Runde fand in drei Phasen statt: Zunächst ging es um die Vorträge am Vormittag, anschließend um die Tagungsformate von BuKo12 und abschließend um Visionen für den nächsten Bundeskongress in Salzburg (2015). Die Fishbowl wird hier in gekürzter Form wiedergegeben.

Ende

Letztlich blicken alle zwölf Mitglieder der Initiativgruppe akzentuiert zurück, erhellen Werdegang, persönlichen Bedeutungsgehalt, Motive, Authentisches und Partizipatorisches von BuKo12. Mit jeweils drei Keywords sind die Statements von Andreas Brenne, Sara Burkhardt, Marc Fritzsche, Christine Heil, Gila Kolb, Torsten Meyer, Andrea Sabisch, Ansgar Schnurr, Ulrike Stutz, Mario Urлаß, Tanja Wetzel und Jutta Zarella überschrieben. Aneinandergereiht sind diese Keywords Spiegel pluraler Orientierung und gemeinsamen Ringens zugleich: #Engagement #Kommunion #Artikulation #Dynamik #Durchlässigkeit #Zusammenarbeit #community of project #Partizipation #Generationenwechsel #kollektives Denken #Vielfalt

#Erwartungshaltung #shift #partizipation #vision #Medienkultur #Fachkultur #Vernetzung #Kollaboration #Kooperation #forschen #kooperieren #fragen #Diversität, #weiße_Flecken #Vielstimmigkeit #Kommunikation #Raum #Kooperation #Experiment #Kollektiv #Gestaltung #Kunst #Kunstunterricht #Partizipation #Computerspiele #Kunstpädagogik #Unterricht. Keine Begriffe tauchen dabei häufiger auf, als die der Kooperation und Partizipation, welche rückblickend und programmatisch kennzeichnen, was Fachkultur ausmachen kann und sollte.

Franz Billmayer wendet abschließend den Blick rückwärts und macht deutlich, wie mit dem Bundeskongress der Kunstpädagogik 2010–2012 an verschiedenen Regeln und Ritualen des Genres Kongress „geschraubt“ und Hierarchien nachhaltig aufgeweicht wurden. Zugleich blickt er vorwärts und kündigt den nächsten Bundeskongress der Kunstpädagogik für 2015 als gemeinsame Veranstaltung der schweizerischen, österreichischen und bundesdeutschen Kunstpädagogik an.

Anfang

Das Ende des BuKo12-Projekts ist vielleicht der Anfang einer Entwicklung der Fachcommunity und Fachkultur, deren Verständnis partizipatorisch und plural orientiert ist, die Vielfalt respektiert und fördert. BuKo12 liefert dabei nicht nur strukturell, mit Blick auf kunstpädagogische Tagungskultur, Impulse. Auch inhaltlich wird Neues angestiftet. Mit *shift*², *revisit*³, *MitEinAnder*⁴, *hedo/art/scenes*⁵, *Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung*⁶, *Bildwelten remixed*⁷ und diesem Band liegen, sieben Bücher vor, die eine Weiterentwicklung kunstpädagogischer Theorie und Praxis sowie eine Fortsetzung von Teilhabe und Kommunikation ermöglichen.

Allen, die dem Bundeskongress der Kunstpädagogik 2010–2012 ihre Teilnahme und ihre Kräfte gewidmet haben, sagen wir herzlichen Dank.

- 1 Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901, R. Voigtländer Verlag, Leipzig 1902.
- 2 Heil, Christine; Kolb, Gila; Meyer, Torsten (Hg.): *shift #Globalisierung #Medienkulturen #Aktuelle Kunst*. Schriftenreihe Kunst Pädagogik Partizipation: Buch 01, München 2012.
- 3 Brenne, Andreas; Sabisch, Andrea; Schnurr, Ansgar (Hg.): *revisit. Kunstpädagogische Handlungsfelder #teilhaben #kooperieren #transformieren*. Schriftenreihe Kunst Pädagogik Partizipation: Buch 02, München 2012.
- 4 Brenne, Andreas; Griebel, Christina; Ullaß, Mario (Hg.): *MitEinAnder. Zur Praxis partizipatorischer Kunstpädagogik in der Grundschule*. Schriftenreihe Kunst Pädagogik Partizipation: Buch 04, München 2013.
- 5 Zaremba, Jutta (Hg.): *hedo/art/scenes. Hedonismus in Kunst und Jugendszenen*. Schriftenreihe Kunst Pädagogik Partizipation: Buch 05, München 2013.
- 6 Stutz, Ulrike (Hg.): *Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung. Zu einer strukturellen Partizipation in der kunstpädagogischen Praxis*, München 2012.
- 7 Lutz-Sterzenbach, Barbara; Schnurr, Ansgar; Wagner, Ernst (Hg.): *Bildwelten remixed. Transkulturelle, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern*, Bielefeld 2013.

Vorträge

Dresden 1901, 1912 und 2012

Als sich zahlreiche Vertreter/-innen unseres Faches im Dezember 2003 in München zu einem „kunstpädagogischen Generationengespräch“ trafen, das nach einer längeren Pause eine neue Reihe nationaler kunstpädagogischer Kongresse einleitete, lautete das Motto „Zukunft braucht Herkunft“. Der Bundeskongress in Dresden thematisiert 2012 *Kunst Pädagogik Partizipation* im Zusammenhang von *Tradition, Aktion* und *Vision*. Beides hat etwas miteinander zu tun, denn Dresden ist für die Geschichte der Kunstpädagogik ein viel zu bedeutender Ort, um das, was hier geschah, nicht *auch* als eine Voraussetzung für unser Selbstverständnis *heute* zu reflektieren. Hier fand 1901 der erste „Kunsterziehungstag“ statt, der eine entscheidende Neuorientierung unseres Faches einleitete und damit zugleich am Beginn einer ganzen reformpädagogischen Bewegung in Deutschland steht. Und 1912 traf man sich zum „4. Internationalen Kongress für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst“, der nach Paris (1900), Bern (1904) und London (1908) nun zum ersten Mal in Deutschland abgehalten wurde. Mit mehr als 2000 Besucher/-innen und einer riesigen, von allen teilnehmenden Ländern beschickten Ausstellung, war er vermutlich das größte kunstpädagogische Event, das jemals auf deutschem Boden stattfand. Von diesen beiden Veranstaltungen und ihren historischen Kontexten soll hier die Rede sein und dabei auch nach möglichen Parallelen und aktuellen Bezügen zu unseren Problemen und Aufgaben *heute* gefragt werden.

Dresden 1901 – Stichworte zur Vorgeschichte und zum lokalen Umfeld

Der erste Kunsterziehungstag, der am 28. und 29. September 1901 in Dresden stattfindet, stellt einen ersten wirkungsvollen Versuch dar, die Denkanstöße und Reformbemühungen zu bündeln, die sich an verschiedenen Orten in Deutschland, aber auch in anderen Ländern, schon im Verlauf von bis zu zwei Jahrzehnten *davor* entwickelt hatten. Als ein erster zeitlicher Kulminationspunkt wird immer wieder das Jahr 1887 genannt:

- In diesem Jahr erscheint in Bologna ein kleines Buch des Kunsthistorikers Corrado Ricci mit dem Titel „L'arte dei bambini“, also „die Kunst der Kinder“, in dem der Verfasser eine für die damalige Zeit vollkommen neue Sicht auf die Zeichnungen und Malereien von Kindern demonstriert. Sie werden jetzt nicht mehr als missratene Abbildungsversuche und Inbegriff des Hässlichen angesehen, sondern als Zeugnisse einer noch ganz anderen und auf ihre Weise durchaus reizvollen Art, die Dinge der Welt anzusehen und zu begreifen, die jedenfalls unser Interesse und unseren behutsamen Respekt verdienen.¹
- In München publiziert Georg Hirth im selben Jahr seine „Ideen über Zeichenunterricht“,² in denen er gegen die Postulate von Korrektheit und sauberer Ausführung des gängigen Zeichnens nach Vorlagen bzw. Ornamenten die damals geradezu unerhörte Behauptung setzt, es komme nicht darauf an, „wie das Kind zeichnet“, sondern, „dass es gern und viel zeichnet“ und dabei seine Anlagen entwickelt.³

- In Hamburg spricht Alfred Lichtwark, 35-jährig und seit einem Jahr erster Direktor der Hamburger Kunsthalle, 1887 vor Volksschullehrer/-innen im „Schulwissenschaftlichen Bildungsverein“ über „die Kunst in der Schule“⁴: In seinem Vortrag wird bereits eine Reformperspektive erkennbar, die über den Zeichenunterricht *hinausweist* und z.B. die einseitige Orientierung der Schule an der Vermittlung von Wissen und Belehrung kritisiert. Die künstlerische Bildung wird auch als ein Mittel persönlicher Kultivierung begriffen, das nicht nur das ästhetische Urteilsvermögen schärft, sondern ebenfalls auf vielen anderen Gebieten helfen kann, die Welt selbständiger und differenzierter wahrzunehmen.
- In den Vereinigten Staaten veröffentlicht Prangs⁵ „Educational Company“ 1887 einen Lehrgang für künstlerische Erziehung, der sich deutlich von den nur kunstgewerblich orientierten Vorläufern unterscheidet und, ähnlich wie bei Georg Hirth, stärker auf die Entwicklung der kindlichen Anlagen zielt. Eine deutsche Übersetzung und Bearbeitung wird in Dresden von Richard Bürckner und Karl Elßner besorgt und erscheint 1902.⁶ Bürckner und Elßner, der eine Lehrer an einer Bürgerschule, der andere Seminaroberlehrer in Dresden, werden uns 1912 wieder als maßgebliche Organisatoren des „IV. Internationalen Kongresses für Kunstunterricht, Zeichnen und angewandte Kunst“ begegnen.
- Ebenfalls in Dresden begründet der Schriftsteller Ferdinand Avenarius 1887 die Zeitschrift „Der Kunstwart“, die großen Einfluss auf die künstlerischen Vorlieben und kulturpolitischen Orientierungen des deutschen Bürgertums gewinnen sollte. Hermann Nohl schreibt später in einem Standardwerk zur Reformpädagogik im Blick auf die Kunsterziehungsbewegung, *Der Kunstwart* habe „die Haltung und die Hauptgedanken dieser Bewegung in das deutsche Bürgerhaus getragen“.⁷



Abb.1–3: Links: Titelblatt der Originalausgabe von Riccis ›L'arte dei bambini‹; Mitte: Der junge Alfred Lichtwark (Original im Kupferstichkabinett der Hamburger Kunsthalle); Rechts: Titelgrafik ›Der Kunstwart‹, 1901.

Dresden nimmt also bereits früh engagiert an den Bemühungen um eine Neuordnung des Zeichenunterrichts und um eine stärker am Kind orientierten Erneuerung der Schule im Geiste künstlerischer Erziehung teil. Aber diese Bewegung hat auch eine dunkle Seite, die ihren Veränderungswillen aus einer *dogmatischen Kulturkritik* gewinnt. Die problematischen Begleiterscheinungen der stürmischen ökonomischen und sozialen Umbrüche der Gründerzeit werden hier primär dem dominierenden Einfluss wissenschaftlicher Rationalität angelastet und dem beklagten *Verfall* der Kultur wird die Vision eines besseren „Kunstzeitalters“ unvermittelt gegenübergestellt. Der Künstler soll dabei als Leitfigur der neuen Zeit am besten

„aus dem Bauern, d.h. dem unverfälschten Volkstum“ hervorgehen,⁸ so Julius Langbehn in seinem Bestseller „Rembrandt als Erzieher“, der 1890 mit der Verfasserangabe „von einem Deutschen“ zum ersten Mal erscheint und schon in den ersten beiden Jahren 40 Neuauflagen erreicht. Das Buch ist in wesentlichen Teilen in Dresden entstanden, wo Langbehn von 1885 bis 1892 lebt und u.a. durch den königlich sächsischen Dezernenten für Kunstangelegenheiten Woldemar von Seidlitz, der ein paar Jahre später Gastgeber und Vorsitzender des ersten Kunsterziehungstages sein wird, gefördert und unterstützt wird. Von Seidlitz bürgt sogar für die Druckkosten bei Hirschfeld in Leipzig und ermöglicht so das Erscheinen des Buches, zu dem dann auch Ferdinand Avenarius im „Kunstwart“ anerkennend bemerkt, Langbehn habe damit „recht eigentlich ein erlösendes Wort gesprochen“.⁹



Abb. 4–6: Links: Julius Langbehn (aus der 85.-90. Auflage von ›Rembrandt als Erzieher‹, 1936); Mitte: Titel der 40. Auflage von 1892; Rechts: Woldemar von Seidlitz, Gastgeber und Vorsitzender des 1. Kunsterziehungstages.

Wenn wir uns die Verhandlungen des Kunsterziehungstages im Folgenden etwas genauer ansehen, werden wir allerdings erleichtert feststellen, dass dogmatische Kulturkritik und nationalistische oder gar antisemitische Töne, wie wir sie bei Langbehn finden, hier kaum eine Rolle spielen. Allenfalls bei von Seidlitz selbst gibt es Anklänge von Chauvinismus, wenn er einen Zusammenhang zwischen kultureller Entwicklung und politischer Macht herstellt und dabei mit Houston Stewart Chamberlains „Grundlagen des 19. Jahrhunderts“ (1899) ein Buch zur Lektüre empfiehlt, das später besonders von Adolf Hitler geschätzt wird. Auch Chamberlain hatte übrigens 1879-1888 in Dresden gelebt, das als einzige deutsche Großstadt, in der damals noch *nationalliberal* gewählt wurde, offenbar einen guten Nährboden für reaktionäres Gedankengut abgab.¹⁰ Allerdings hatte die Stadt dann besonders im letzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts viel dafür getan, ihren Ruf als aufgeklärte Kunstmetropole zurückzugewinnen, der vorher, nicht zuletzt durch die ablehnenden Reaktionen des konservativen Dresdner Publikums zeitgenössischer Kunst gegenüber, gelitten hatte. Eine dem Neuen gegenüber offenere Sammlungspolitik der königlichen Kunstsammlungen, ergänzt durch prominente Ausstellungen, wie die Präsentation japanischer Holzschnitte 1895 und eine Impressionisten-Ausstellung 1899, erneuerten das Dresdner Kunstleben. Die in der Sache ja durchaus fortschrittliche kunstpädagogische Aufklärung des „Kunstwart“ und die Kunstkritiken des Kunsthistorikers

Paul Schumann, der mit Avenarius zusammenarbeitete¹¹ und 1901 ebenfalls am Kunsterziehungstag teilnimmt, unterstützen diese Entwicklung.¹²

Planung und Organisation des Kunsterziehungstages

Die Idee zu einem „Kunsterziehungstag“ war offenbar im zeitlichen Umfeld der Ausstellung „Das Kind als Künstler“ entstanden, die die „Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg“ 1898 in der Hamburger Kunsthalle veranstaltet und die eine weit über Hamburg hinausreichende Wirkung entfaltet hatte.¹³ Aus Berlin reiste damals Ludwig Pallat an, ein gelernter Altphilologe und Archäologe, dem man im preußischen Kultusministerium gerade die Verantwortung für den Kunstunterricht übertragen hatte. Da Pallat mit der auch in Preußen verordneten Methode des Hamburger Zeicheninspektors Adolf Stuhlmann ganz und gar nicht glücklich war, fand er in den reformorientierten Gegnern Stuhlmanns unter den Hamburger Lehrern willkommene Bundesgenossen. In ihrer Ausstellung konnten sie nämlich nicht nur zeigen, dass es inzwischen an vielen Orten, vor allem in England und Amerika, bereits vielversprechende Ansätze für eine Erneuerung des Zeichen- und Kunstunterrichts gab, sondern in dem von Carl Götze, dem Vorsitzenden und Vordenker der Lehrervereinigung, herausgegebenen Begleitheft auch mit Hilfe der neuesten wissenschaftlichen Arbeiten aus der Psychologie bzw. der sich gerade neu entwickelnden Kindheitsforschung belegen, dass gerade der „freien“ Kinderzeichnung eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der jeweils individuellen „Weltbilder“ zukommt und dass schon das Zustandekommen einfacher Zeichnungen des Kleinkindes bemerkenswerte „kognitive Leistungen“ beinhaltet. Das überzeugte neben Pallat auch Peter Jessen, den Direktor der Bibliothek des Kunstgewerbe-Museums in Berlin, und man überlegte gemeinsam mit Götze und Lichtwark, wie man den neuen Einsichten und Ideen eine noch weitere Verbreitung und größeren Nachdruck verleihen könnte. Lichtwark, der die reformorientierten Lehrer nicht nur seit langem unterstützte und mit seinen sonntäglichen „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken“ in der Kunsthalle ebenso einen wichtigen *inhaltlichen* Beitrag zu einer neuen Kunstpädagogik leistete, war gut vernetzt und prominent genug, um neben Pallat und Jessen auch den Direktor der Kunstakademie in Stuttgart, Leopold Graf von Kalckreuth, als Vertreter der Künstler zur Mitarbeit in der Vorbereitungsgruppe zu bewegen und Woldemar von Seidlitz, dem in seiner Funktion als Dezernent

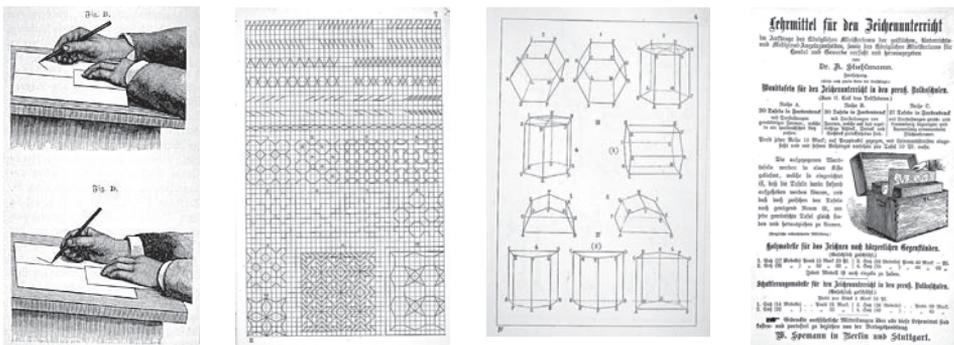


Abb. 7–10: Arbeitsanweisungen aus Stuhlmanns ›Leitfaden für den Zeichenunterricht an preußischen Volksschulen‹ von 1887 mit Hinweisen auf die anzuwendenden Lehrmittel.

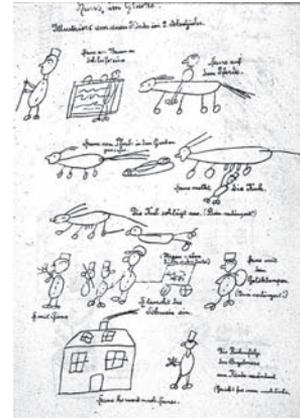


Abb. 11–13: Links: Carl Götze. Lithografie von Stump aus Ludwig Prähauser: ›Kunst und unerfüllte Pädagogik‹. Wien: Österreichischer Bundesverlag 1925; Mitte: Titelblatt der Broschüre zur Hamburger Ausstellung ›Das Kind als Künstler‹, 1898; Rechts: Kinderzeichnungen zur Geschichte von ›Hans im Glück‹ aus der Broschüre zur Ausstellung.

für Kunstangelegenheiten auch die königlichen Sammlungen in Dresden unterstanden, mit der Ehre des Vorsitzes auch die Aufgabe der Organisation des Kunsterziehungstages vor Ort zuzumuten. Als siebtes Mitglied wurde Konrad Lange, Kunstgeschichtspräsident aus Tübingen, in die Gruppe der Veranstalter aufgenommen, der mit einem vielbeachteten Buch „Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend“¹⁴ bereits zu einem wichtigen Vordenker der Kunsterziehungsbewegung geworden war.

Inhaltlich sollte es zunächst um die künstlerische Erziehung der Kinder gehen, die die Volksschule besuchen, weil sie, wie von Seidlitz in der Eröffnungssitzung konstatiert, „die Gesamtmasse der Bevölkerung heranzubilden hat“.¹⁵ Da weitere Kunsterziehungstage bereits angedacht waren, wollte man sich zunächst auf die *Bildende Kunst* beschränken, aber nicht nur über die Erneuerung des Zeichenunterrichts und die Förderung der „Handfertigkeit“ in der Schule sprechen, sondern vielmehr über eine sorgfältigere Gestaltung der Umwelt der Kinder. Davon berührt waren die häusliche Umgebung und der Schulbau, aber auch die Auswahl geeigneter Bilderbücher oder eines künstlerisch anspruchsvollen Wandschmucks in der Schule. Da man sich darüber einig war, dass die Durchführung der angestrebten Reformen entscheidend von der Qualifizierung der Lehrer/-innen abhängen würde, sollte ebenfalls über deren Vorbildung in den Lehrerseminaren bzw. an den Universitäten gesprochen werden.

Um dieses beachtliche Themenspektrum an einem Tag bewältigen zu können, sah man für den eigentlichen Kunsterziehungstag neun Kurzvorträge von 15-20 Minuten Länge vor und begrenzte die Diskussionsbeiträge in den anschließenden Aussprachen auf maximal fünf Minuten. Die offiziellen Begrüßungen und Grußadressen schob man kurzerhand auf einen zweiten Tag, an dem anschließend noch zwei öffentliche Vorträge von Konrad Lange und Alfred Lichtwark angeboten wurden. Während man dafür einen größeren Raum organisiert hatte, fanden die eigentlichen Verhandlungen im Albertinum, der königlichen Skulpturensammlung, statt, wo gleichzeitig auch eine Ausstellung von Bilderbüchern, Wandbildern, Lehrmitteln für den Zeichenunterricht und die Resultate von Lehrversuchen im Sinne der Reformideen gezeigt wurde. Das erst 1889 nach einem Umbau fertiggestellte Albertinum bot

einen würdigen Rahmen für die Beratungen und hatte in dem Archäologen Georg Treu zudem einen Leiter, der sein Haus zu einer weltweit einzigartigen Sammlung zur Geschichte der Skulptur ausgebaut hatte und dabei – ähnlich Lichtwark – auch ambitionierte „museumpädagogische“ Ziele verfolgte.



Abb. 14 und 15: Links: Das Treppenhaus im Albertinum um 1905; Rechts: Ausgabe der „Dresdner Nachrichten“ vom 28. September 1901 mit Hinweisen auf den Kunsterziehungstag (Stadtarchiv Dresden).

Dass die Zahl der Teilnehmer/-innen des Kunsterziehungstages am Ende bei 250 statt der ursprünglich vorgesehenen 100 Einladungen lag, hing offenbar damit zusammen, dass man neben den bekannten Befürwortern kunstpädagogisch inspirierter Reformern aus dem Kreise der Lehrer und Hochschullehrer, der Museumsleiter, Künstler und Kunstfreunde auch Vertreter der Schulaufsicht, von Schulverwaltungen und Kulturministerien eingeladen hatte, die man bei der Umsetzung der angestrebten Veränderungen ja dringend als Bundesgenossen brauchte. Da es auch 30 Jahre nach der Reichsgründung 1871 noch unzählige Behörden von Klein- und Kleinststaaten sowie Städte mit einer eigenen Schulverwaltung gab und man auch noch die Vertreter von 24 größeren Lehrerverbänden und Vereinigungen von Zeichenlehrern eingeladen hatte, verschob sich die Zusammensetzung der Teilnehmer/-innen erheblich. Die Folge war, dass am Ende eine relativ kleine Zahl an Referenten und mehr oder weniger kunstpädagogisch engagierten Diskussionsrednern vor einer weit größeren Zahl von politischen Entscheidungsträgern, Verwaltungsleuten und Funktionären als *Publikum* über Inhalte, Richtung und wünschbares Ausmaß von Reformen debattierte. Deshalb kommt Ludwig Pallat in einer Rückschau 1929 zu der Einschätzung, die Ermöglichung von *Aussprachen* nach den Vorträgen habe sich als nachteilig für die Wirkung der Kunsterziehungstage erwiesen, denn in „ihnen wurde namentlich von Seiten der Pädagogen der Gedanke der Kunsterziehung teils so verwässert, teils durch Wenn und Aber so eingedämmt, dass die anwesenden Künstler sich bekreuzigten und dringend flehten, man solle lieber die Hand von der Kunst lassen als sie solchen Schulmeistern preis(zu) geben“.¹⁶ Aber auch in der Gruppe der Initiatoren der Kunsterziehungstage selbst lagen die Vorstellungen von der Reichweite der notwendigen Reformen offenbar z.T. weit auseinander. Während Pallat zusammen mit Lichtwark und Götze davon überzeugt ist, „dass der gesamte Boden der Schule umgerodet werden müsse, um den Samen der Kunst aufnehmen zu können“¹⁷, kritisiert er z.B. in Langes Dresdner Vortrag über „das Wesen der künstlerischen Erziehung“ die dort formulierte Absicht „den bei allen Menschen vorhandenen Kunstsinn so weit zu wecken und auszubilden, wie es innerhalb

der bescheidenen Grenzen des Nichtkünstlertums und innerhalb der übrigen Erziehungsziele möglich ist“¹⁸ als viel zu halbherzig.

Merkwürdigkeiten und Spannungsmomente

Zu den Merkwürdigkeiten des Kunsterziehungstages aus heutiger Sicht gehört, dass hier, wie es in den Dresdner Nachrichten vom 28. September 1901 heißt, „aus allen Gauen Deutschlands [...] *Männer* der Kunst und der Schule“ zusammenströmten, denn in der Tat findet sich in keiner einzigen Quelle auch nur ein Hinweis auf eine *Frau*. In dieser Hinsicht, sind wir heute glücklicherweise sehr viel weiter.

Ein Spannungsmoment betrifft die soziale Spaltung in der Gesellschaft in Beziehung zu unserem Gegenstand „Kunst“: Dieses Verhältnis stellt sich heute – schon in der Folge einer stärkeren kulturellen *Heterogenität* – sicherlich anders dar als um 1900, aber ich denke es ist nach wie vor nicht unproblematisch. 1901 spüren zumindest die Volksschullehrer/-innen in den Großstädten sehr deutlich, dass sich ihr Enthusiasmus für eine (Kunst-)Pädagogik „vom Kinde aus“ an den Widersprüchen einer sozialen Realität bricht, die zu einer fortschreitenden Verelendung der Arbeiterfamilien führt und den Eltern ihrer Schüler/-innen z.B. in Hamburg nicht einmal das Wahlrecht für die Bürgerschaft zugesteht.

Auf dem Kunsterziehungstag wird das z.B. an dem Hamburger Lehrer Rudolf Ross deutlich, der in der „Lehrervereinigung“ über „die künstlerische Bildung und das Studium der Kindheit“ gearbeitet hatte¹⁹ und deshalb von Carl Götze als Referent für das Thema „Kinderzimmer“ vorgeschlagen worden war, in dem die Überlegungen zu einer kindergerechten und ästhetisch ansprechenden häuslichen Umgebung zusammengefasst werden sollten. Natürlich wusste Ross, dass es gerade für eine geschmackvolle und „moderne“ Gestaltung des *Kinderzimmers* z.B. von den „Dresdener Werkstätten für Handwerkskunst“ schon ganz konkrete Anregungen gab. Aber wie ein Kritiker zu Recht bemerkte, konnten sich ein eigenes Kinderzimmer eben „nur bestsituierte Kreise leisten“.²⁰

Deshalb spricht Ross mehr über die kindliche Entwicklung, über Spiel, Spielzeug und sogar über Bilderbücher, obwohl dafür ein eigener Vortrag von Gustav Pauli, dem Direktor der Bremer Kunsthalle, auf dem Programm stand. Zu seinem Vortragsthema „Kinderzimmer“ heißt es nur etwas verlegen: „Ein besonderes Kinderzimmer ist überhaupt nicht notwendig, wenn

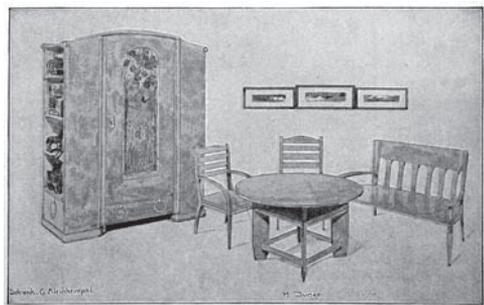
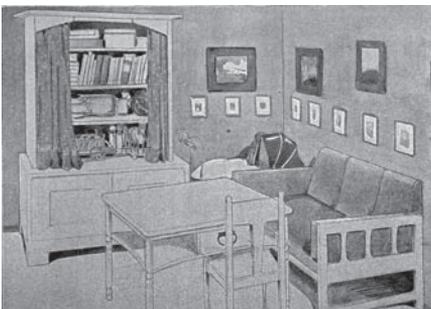


Abb. 16 und 17: Kinderzimmer-Möbel. Werkzeichnungen der „Dresdner Werkstätten für Handwerkskunst“, aus: ›Die Kunst im Leben des Kindes‹, Broschüre zu einer gleichnamigen Wanderausstellung, Berlin: Georg Reimer 1902.