

MITEINANDER-ZUR
PRAXIS EINER
PARTIZIPATORISCHEN
KUNSTPÄDAGOGIK
IN DER
GRUNDSCHULE

Kopiert

Andreas Brenne Christina Griebel Mario Urwab

MitEinAnder

Kunst Pädagogik Partizipation

herausgegeben von

Andreas Brenne

Sara Burkhardt

Marc Fritzsche

Christine Heil

Gila Kolb

Torsten Meyer

Andrea Sabisch

Ansgar Schnurr

Ulrike Stutz

Mario Urlaub

Tanja Wetzels

Jutta Zarella

Andreas Brenne | Christina Griebel | Mario Urлаß (Hg.)

MitEinAnder
Zur Praxis einer partizipatorischen
Kunstpädagogik in der Grundschule

Buch04

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.ddb.de> abrufbar

Layout Umschlag: Konstanze Schütze

Artwork: Frida Brenne

© kopaed 2013

Pfälzer-Wald-Straße 64

81539 München

fon: 089.68890098

fax: 089.6891912

email: info@kopaed.de

www.kopaed.de

Druck: Kessler Druck + Medien, Bobingen

ISBN 978-3-86736-164-4

Inhalt

| | |
|---|---|
| Andreas Brenne, Christina Griebel, Mario UrLaß Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule | 7 |
|---|---|

MitDenken

| | |
|--|----|
| Andreas Brenne „ab ovo“. Eine empirisch gestützte Betrachtung über Strukturen und Potenziale kindlicher Bildungsprozesse | 15 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Mario UrLaß Teilhaberschaft und Eigenes. Künstlerische Bildung in der Grundschule | 25 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| Christina Griebel MIT EIN ANDER in Schule und Hochschule | 37 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Max Fuchs Partizipation zwischen Politik und Pädagogik. Zum Deutungsrecht bei pädagogischen Begriffen | 49 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Oliver Emde, Bernd Overwien Zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen | 59 |
|---|----|

MitMischen

| | |
|--|----|
| Stephan US open pARTicipation!?! EinBlick aus der künstlerischen Praxis | 69 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| REINIGUNGSGESELLSCHAFT (RG) Politiken des Raumes. Strategien und künstlerisches Handeln | 77 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Wolfgang Sautermeister Das Betreten des Bildes. Notizen zur Partizipation | 83 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Eva Sturm Rede für den Duchampgrill (gehalten am 26.9.2009) | 87 |
|--|----|

MitGeStauten

| | |
|--|-----|
| Thomas Heyl, Lutz Schäfer Der schlechte Geschmack und sein Betreuer | 95 |
| Kirsten Winderlich Flug zur Sonne. Zu einem partizipatorischen tanzpädagogischen Projekt und Konzept | 107 |
| Susanne Becker Spielbotschaften | 113 |
| Felix Löber Auf Freiheitssuche mit Danh Vo. Partizipation an der August-Fricke-Schule Kassel | 123 |
| Sebastian Schäuffele Projekt Vorschau/Rückschau. Kooperation der Dr. Weiß-Grundschule und des Hohenstaufen-Gymnasiums Eberbach. | 131 |
| Sabine Stange „Ich sehe was, was du nicht siehst – oder: Die Farben Rot, Gelb und Blau“. Kunstprojekt mit einer Vorklasse der Carl-Anton-Henschel-Schule in Kassel und der Neuen Galerie im Rahmen des Modellprojektes „Abenteuer Museum“ | 137 |
| Danielle Rief „Kunst oder was?!“ Ein Podcast mit Grundschulern | 143 |
| Mara-Sophie Schmidt, Anne Sliwka Das Projekt „Kinder schreiben ihr eigenes Buch – Schülerinnen und Schüler als Buchautoren“ als Beispiel für mehr Partizipation der Schülerinnen und Schüler am eigenen Lernprozess | 149 |
| Boris Gukelberger, Anja Scheffer, Markus Schega FAIR SEIN! 10 Regeln von Kindern für Kinder | 157 |
| AutorInnenverzeichnis | 167 |

Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule

*„Ringelringelreihen,
wir sind der Kinder dreien,
wir sitzen unterm Hollerbusch,
und machen alle Huschhuschhusch,“*

so lautet ein bekannter Reim, der ohne kindliche Performanz nicht mehr als die Formel zur Heraufbeschwörung eines Idylls wäre, das es so niemals gab und auch nicht geben wird. Doch dieser Reim ist Aktion; er wurde und wird von Kindern mit Leben gefüllt. Im Deutschen Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm heißt es hierzu „[...]die Kinder fassen sich bei den Händen, so dasz sie einen Kreis bilden und tanzen einen Ringelreihen. Wie beim mittelalterlichen Reihen wird hierzu gesungen. Andere Ringelreihen haben mehr den Character eines Spieles [...].“¹ Wir fassen uns an den Händen, wir drehen uns immer schneller und schneller, bis die Hände nicht mehr halten und wir hinausgeschleudert werden. Dann kugeln wir uns im Gras und lachen, bis wir völlig außer Puste sind. Oder wir rennen weg und verstecken uns. Oder wir verwandeln uns in forthuschende Tiere. Beim nächsten Mal nehmen wir jemanden in die Mitte...

Kinder spielen, und zwar von Anfang an, immerfort und in Bezug auf andere. Die Bedeutung der Peer-Group artikuliert sich im Kontrast zum faktisch Gegebenen und in der gemeinsamen Performanz. Die Spiele der Kinder werden zwar häufig durch Erwachsene observiert, kommuniziert und kontrolliert; eine erfolgreiche Steuerung von außen jedoch ist ein sinnloses Unterfangen, weil Kinder äußere Einflüsse auf ihre Weise interpretieren und adäquat transformieren. Kindliche Spielpraxis unterläuft die Aneignungsbemühungen institutionalisierter Kontrollinstanzen, die sich seit der Erfindung der Kindheit durch das bürgerliche Zeitalter darum bemühen, Kinder „zu kneten“², um sie in eine gesellschaftlich akzeptierte Form zu bringen. Und das ist gut so, denn anderenfalls wären kulturelle Modifikationen nahezu ausgeschlossen und die Matrosenanzüge des wilhelminischen Zeitalters immer noch das Insignum einer von Militarismus und Intoleranz geprägten Gesellschaft.

Die Kraft, die diese Prozesse steuert, wird seit Schillers Schrift *Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reyhe von Briefen* durch den Begriff des Spiels charakterisiert. Er kennzeichnet dadurch eine menschliche Praxis, in der Verstand und Gefühl synergetisch ausbalanciert werden, um sie in einen ästhetischen Zustand zu überführen, in dem fast alles neu und anders gedacht und gelebt werden kann. Auch 220 Jahre nach Schillers Impulsen ist es immer noch das Spiel, das als die Keimzelle aller Formationen ästhetischer

1 Grimm, Jacob; Grimm, Wilhelm: Deutsches Wörterbuch. 33 Bde. München 1999. Bd. 14, Sp. 999 bis 1000

2 Vgl. Palla, Rudi: Die Kunst Kinder zu kneten. Ein Rezeptbuch der Pädagogik. Frankfurt a. M. 1997.

Praxis im Kindesalter identifiziert werden kann,³ und dieses Spiel hat weit mehr mit Kunst zu tun als die geläufige gestalterische Praxis in Kindertagesstätten und in Grundschulen, bei der es oft vorrangig um Schmuck und das Ornamentale geht. Dies ist zwar nicht unbedingt ein Verbrechen,⁴ entspricht aber auch nicht dem, was tatsächlich „unterm Hollerbusch“ passiert bzw. passieren kann, wenn man Kinder das im Unterricht tun lässt, was außerhalb schon lang als genuines Potenzial kindlicher Praxis anerkannt wird.

Die Möglichkeiten kindlicher Expression und Artikulation haben viel mit der Kunst im Allgemeinen und mit gegenwärtiger künstlerischer Praxis im Besonderen zu tun. Es geht dabei nicht um Kreationen einer sich selbst genügenden Ästhetik, sondern um Konzepte und Verfahren, die sich mit der Analyse und Produktion von Lebenswelt im Kontext eines erweiterten Kunstbegriffs befassen. Eine derartige Kunst hat viel mit dem kindlichen Weltzugriff zu tun und trägt das Potential in sich, die kunstpädagogische Praxis in der Grundschule nachhaltig zu verändern und partizipatorisch zu öffnen. Diese Idee ist Bestandteil des kunstpädagogischen Fachdiskurses und wurde bereits im Jahr 1901 auf dem ersten Dresdener Kunsterziehungstag kontrovers diskutiert. Dennoch ist davon aus vielen Gründen wenig in der Alltagsdidaktik angekommen. Insbesondere durch die Implementation von fachbezogenen Bildungsstandards im Kontext der großen Bildungsstudien hat sich in der schulischen Unterrichtspraxis eine vordergründige Fertigungs- und Lernzielorientierung durchgesetzt. Der Kompetenzbegriff wird als „Outputsteuerung“ interpretiert; für das Fach Kunst bedeutet dies, dass holistische und kunstbezogene Ansätze zunehmend verdrängt werden.

Diesen Tendenzen sollte im Rahmen der 2011/2012 durchgeführten Tagungen zur „Partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule“ an der Universität Kassel und der Pädagogischen Hochschule Heidelberg etwas entgegengesetzt werden. Zielsetzung war die Identifizierung und Ausarbeitung innovativer Ansätze, die in diesem Band erstmals publiziert werden. Dabei ging und geht es nicht um eine weitere Präsentation von Praxisbeispielen, sondern um manifeste Impulse, die die gängige kunstpädagogische Praxis in der Grundschule kritisch befragen, um sie nachhaltig zu verändern. WissenschaftlerInnen, KünstlerInnen, Lehrende an Schulen und Hochschulen, ReferendarInnen, Studierende und Kinder kommen in diesem Diskurs gleichermaßen zu Wort:

ANDREAS BRENNE untersucht in seinem Beitrag *ab ovo* die Strukturen und Potenziale kindlicher Bildungsprozesse. In drei nahsichtigen Fallstudien werden die topologischen Bezüge ästhetischer Erfahrungsbildung, die Logik kindlicher Ordnungssysteme und die Produktivität perspektivischer Wendungen an das Fremde in spielerischen Konstellationen der Alterität als Formen kindlicher (Selbst-)Bildung erkundet. Die hieraus abgeleiteten Bedingungen ihrer Ermöglichung sind eine Aufgabe an alle Institutionen, in denen die Begegnung von Kindern, Kunst und Bildung eine Rolle spielt. Für einen anspruchsvollen Kunstunterricht als offenes System, in dem in langfristiger künstlerischer Projektarbeit das Eigene eines jeden kindlichen Schaffensprozesses mit dem Gedanken einer wechselseitigen Teilhaberschaft von Lehrenden

3 Vgl. Schäfer, Gerd E.: Ästhetische Erfahrung als Basis kindlicher Bildungsprozesse, in: Neuß u.a., 1999; siehe auch: Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart – Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze 1999.

4 Vgl. Loos, Adolf: Ornament und Verbrechen. Wien 2000.

und Schülern an allen prozessbedingenden Entscheidungen verknüpft wird, plädiert MARIO URLAß in seinem aus überzeugenden Beispielen der eigenen Praxis generierten Beitrag zur künstlerischen Bildung an Grundschulen. Dem Begriff der Teilhabe auf struktureller und inhaltlicher Ebene eines plural definierten Schaffensprozesses aus künstlerischer und pädagogischer Perspektive geht CHRISTINA GRIEBEL in ihrem Beitrag über das MitEinAnder an Schule und Hochschule nach. In den Formaten Zeichnung, Plastik, Spiel, Puppenspiel, Performance und verweigerter Performance werden die bildenden Möglichkeiten eines eigenen Anteils am Gesamtbild konsultiert. Die Herstellung von Augenhöhe kann hierbei auf allen Ebenen des Bild-Aktes als Grundlage partizipatorischer Praxis gedeutet werden. Um das begriffliche Deutungsrecht im Kontext unserer gegenwärtigen Bildungslandschaft geht es in dem historisch fundierten Beitrag zur Partizipation zwischen Politik und Pädagogik von MAX FUCHS, der nicht nur die vielschichtigen Zusammenhänge zwischen Macht und Pädagogik/Politik/Bildung/Schule aufzeigt, sondern auch im Hinblick auf die Beziehung zwischen Mensch und Kunst ein institutionalisiertes oder zumindest arrangiertes Szenario nachweist, dem es durch die Entwicklung einer Theorie (kultur-)pädagogischer Institutionen zu begegnen gilt. Ein Schritt auf diesem Weg könnte die Ausarbeitung der Vision „Kulturschule“ sein. BERND OVERWIEN und OLIVER EMDE analysieren auf der Basis der UN-Kinderrechtskonvention Formen und Möglichkeiten schulischer Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Dabei wird das Spannungsfeld zwischen Vermittlungsanspruch der Institution Schule und den Teilhaberechten von Kindern anhand aktueller Studien entfaltet und auf Desiderate einer adäquaten Schul- und Unterrichtskultur hingewiesen. MARA-SOPHIE SCHMIDT und ANNE SLIWKA beziehen den Begriff der Partizipation aus Sicht der Erziehungswissenschaften auf Prozesse selbstgesteuerten Lernens und belegen die Möglichkeit bedeutungsvoller Lernerfahrungen am Beispiel des Projekts „Kinder schreiben ihr eigenes Buch.“

Beispiel eines von Kindesbeinen an auf Rezipientenbeteiligung ausgelegten künstlerischen Denkens ist die Position von STEFAN US, der das partizipatorische Werk als ein Bedingungsgefüge aus Frage, dynamischem Prozessrahmen (Menschen, Kommunikation, Form, Zeitraum und Verortung) und künstlerischer Äußerung definiert und in Arbeiten wie „Archiv des Nichts“ (seit 2006) und „Paradise lost“ (2012) konsequent verwirklicht. Eine (Re)Sozialisierung der Kunst ist seit Jahren die Strategie der REINIGUNGSGESELLSCHAFT (Martin Keil und Henrik Mayer), die sich als Forum der interdisziplinären Vereinigung gesellschaftlicher Denk- und Handlungsräume versteht, indem sie Orte und Szenarien schafft, in denen die Aufteilung des gemeinsamen Wahrnehmungsraums und seiner Zeichenregime unter Bürgerbeteiligung neu ausgehandelt wird. Das Betreten eines Territoriums kann verboten sein, doch als Zeichen wäre selbst ein Verbotsschild letztlich austauschbar. Dem *Betreteten des Bildes* geht der Performancekünstler WOLFGANG SAUTERMEISTER nach; in der Kopräsenz von Künstler und Zuschauer im lebendigen Bild einer Performance geben sich die Furcht des Zuschauers vor dem Einbezogenwerden und die Anerkennung dieser Furcht durch den Künstler die Hand.

Mit Ihrer Rede für den Duchampgrill, gehalten am 26. 9. 2009 anlässlich eines Schulfests in Berlin-Wedding, holt EVA STURM Kinder unterschiedlichster Hintergründe, ihre Eltern, Lehrer und Erzieher gemeinsam mit Künstlern und einem echten Wiener Haubenkoch an ei-

nen Tisch; die Herstellung eines mehrgängigen Menüs wird in diesem Rahmen zu einer Form gemeinsamer Kunstausübung, die sich im Aufessen noch lange nicht auflöst, sondern in allen Teilnehmern Wurzeln schlägt. Im Beitrag von THOMAS HEYL und LUTZ SCHÄFER wandert die Frage nach dem Geschmack von der Küche zurück ins Atelier: Was, wenn das selbstbestimmte, forschende Lernen von Kindern im offenen Szenario einer Kunstwerkstatt Ergebnisse zeitigt, die dem ausgebildeten ästhetischen Empfinden ihrer BetreuerInnen diametral entgegenstehen? Wenn Material zweckentfremdet wird, wenn es ungeformt, unförmig, ungestalt verbleibt oder wenn einfach nichts *daraus*, sondern lediglich *damit* „gemacht“ wird. Wenn das kindliche Interesse andere Wege geht, ist der erwachsene Geschmack herausgefordert. Eine solche Begegnung kann der Beginn eines gemeinsamen Lernprozesses sein. Dass die Person, die den Auftrag hat, zu lehren, durch genaues Hinsehen von den Kindern lernt, die da lernen sollen, und das von ihnen Angenommene in der nächsten Schleife an sie zurückgeben kann, zeigt auch der Beitrag von KIRSTEN WINDERLICH auf, die im Medium Tanz in der Spiegelung von Bewegungen als wechselseitige Bezugnahme der am Geschehen Beteiligten ein Grundelement partizipatorischer Tanzpädagogik ausmacht. Gleichberechtigt machen sie sich auf, der *Flug zur Sonne* kann beginnen. Was die Kinder an den Ort gemeinsamen Lernens mitbringen, steht auch in den *Spielbotschaften* SUSANNE BECKERS im Zentrum: Sich selbst, ihren Wunsch zu spielen, ihre Spielkultur und sogar ihre Eltern, die wiederum einmal Kinder waren und gespielt haben. Das Szenario bildet den Ausgangspunkt vielfältiger Transformationen von Gegenständen und Spielregeln. Die Transformation der Kinder selbst, nämlich ihr Größerwerden, ist Ausgangspunkt für das von SEBASTIAN SCHÄUFFELE initiierte Projekt Vorschau/Rückschau, in dem Grundschule und Gymnasium über ihren institutionellen Schatten springen und gemeinsam einen Rahmen für künstlerisches Arbeiten – hier insbesondere im Medium Film – herstellen. Institutionen und Kulturen nicht übergreifend (in diesem Wort steckt der Übergriff!), sondern verbindend angelegt ist auch das Projekt „*Ich sehe was, was du nicht siehst*“ von SABINE STANGE. Ausgehend von der Feststellung, dass die Entwicklung kultureller Institutionen wie Staatstheater, DOCUMENTA oder Universität ohne die Mitarbeit temporär oder dauerhaft zugewanderter Kulturschaffender undenkbar wäre und dass gleichzeitig Kinder mit Zuwanderungsgeschichte häufig von kultureller Teilhabe ausgeschlossen sind, wird hier der Brückenschlag zwischen Schulen, Museen, Ausstellungsorten, Kindertagesstätten und Spielhäusern in gemeinsamen gestalterischen Aktionen vollzogen. Als zeitgemäßes Medium der Teilhabe an Kultur über die Distinktionsmacht „feiner Unterschiede“⁵ hinweg weiß DANIELLE RIEF das Format Podcast bei Grundschulern einzuführen; ihnen steht fortan ein Werkzeug zur Verfügung. Dass Teilhabe an Entscheidungsprozessen Verantwortung bedeutet, wird mit dem Beitrag von BORIS GUKELBERGER, ANJA SCHEFFER und MARKUS SCHEGA deutlich, der die Etablierung und Stärkung demokratischer Strukturen in Grundschulen (Kinderkonferenzen, Schülerparlamente) durch ein gemeinsam mit einem Künstlerteam realisiertes Filmprojekt vorstellt.

Jegliches Procedere der Regelfindung und -verkündung fordert letztlich die Diskussion heraus, und jeder künstlerische Schaffensprozess ist ein Spiel, das seine ganz eigenen Regeln

5 Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Vernunft, Frankfurt 1987.

entfaltet. Der in diesem Buch unternommene Gang durch die strukturellen und inhaltlichen Möglichkeiten partizipatorischer Kunstpädagogik in der Grundschule ist auf vielen Ebenen mit der Kultur des Spiels verwoben. „Das althochdeutsche ‚spiel‘ bezeichnete zunächst ganz unterschiedliche Tätigkeiten wie Schauspiel, Tanz, Musik, Scherz. Gemeinsam ist diesen Zweckfreiheit, Freiwilligkeit und Unabhängigkeit von Realitätszwängen.“⁶ Kinder sind Experten des Spiels und große Regel-Erfinder. Ihre Expertise im Kontext pädagogischen Mit-EinAnders zu vernachlässigen, wäre ein fatales Versäumnis. Als ästhetisches Format der „(geregelten) Grenzüberschreitung“⁷ stellt das Spiel eine Verbindung zwischen Kindern und Künsten her, in der – nun in der intransitiven Form – noch reichlich *Spiel ist*.

Spielen ist eine Art von Tätigkeit, die in einem Raum zwischen den Menschen stattfindet, den Winnicott als „Möglichkeitsraum“⁸ bezeichnet. Diesen Möglichkeitsraum gilt es mit Blick auf Mitsprache und Teilhabe der Kinder zu öffnen und sie zu ermuntern, sich mit der Wirklichkeit auseinanderzusetzen und ihre eigene Sicht der Welt hervorzubringen. Je mannigfaltiger und differenzierter die Formen des Aneignens äußerer Wirklichkeit und Ausdrückens eigener Wirklichkeit praktiziert werden, desto mehr wird Partizipation letztlich zu einer faktischen Dimension von Bildung und Erziehung. So verschiebt sich das eingangs vorgeführte Bild der zu „knetenden Kinder“ hin zu einem Verständnis von Bildung, welches die kunstimmanenten Kräfte der Welterfahrung, Bearbeitung und Neuschöpfung ins Zentrum der pädagogischen Aktivitäten rückt, wobei dem Vorgang ein erweitertes Kunst- und Werkverständnis zugrunde liegt. Es geht um freie Entfaltung und das Verhindern von entmündigenden und paternalistischen Knetprozeduren, die bereits Fröbel kritisch ins Blickfeld nahm: „[...] jungen Tieren und jungen Pflanzen lässt man Ruhe und sucht gewaltsam eingreifende Einwirkungen auf sie zu vermeiden, wissend, dass das Gegenteil ihre freie Entfaltung und gesunde Entwicklung störe; aber der junge Mensch ist dem Menschen ein Wachsstück, ein Tonklumpen, aus dem er kneten kann, was er will.“⁹ Vielmehr geht es um Durchknetprozesse, wie sie Joseph Beuys in einem Gespräch mit Siegfried Neuenhausen beschreibt: „Der Mensch muss richtig gebildet, das heißt durchgeknetet werden. Er muss regelrecht von einer Ecke zur anderen durchgeknetet werden. Er ist bildsam, plastisch formbar. Und durch das heutige Bildungsprogramm werden die Kinder meistens verbildet.“¹⁰ Während die von Fröbel kritisierten Knetprozeduren vorsahen, Kindern den Willen der Erwachsenen aufzuzwingen, sie als passiv-formbare Objekte zurecht zu biegen, ist im Beuyschen Sinne der Durchknetprozess vor dem Hintergrund seiner plastischen Theorie zu sehen, die den Anspruch der Autonomie auch im gesellschaftlichen Kontext vorsieht. Sein Begriff der „Plastik“, den er wesentlich mit Denken und damit zugleich mit *Bildsamkeit* in Beziehung bringt, weist zentral auf den Menschen, und zwar auf sein Freiheitswesen, letztlich auf das Selbstbestimmungsprinzip hin. So versteht Beuys unter Bildung Formungsprozesse, die Menschen *bilden*. Bildsamkeit setzt die Lernfähigkeit des Menschen voraus. Durch die Lernfähigkeit des Menschen werden Prozesse des Bildens und Sich-Selbst-

6 Wetzlar, Tanja: Geregelte Grenzüberschreitung. Das Spiel in der ästhetischen Bildung, München 2005, S. 10.

7 Ebd.

8 Winnicott, Donald: Vom Spiel zur Realität, Stuttgart 1985.

9 Fröbel, Friedrich Wilhelm August: Kommt, lasst uns unsern Kindern leben! Band II. Die Menschenerziehung, Berlin 1982, S. 21.

10 Joseph Beuys im Gespräch mit Siegfried Neuenhausen: „Das Bildnerische ist unmoralisch.“ In: Kunst und Unterricht, 6/1969 S.53.

Bildens möglich. In diesem Sinne ist Bildung als Aufforderung zur Selbstbestimmung, zur Bildung eigener Fähigkeiten, Neigungen und Potenziale in einem wechselseitigen Verhältnis zur Gesellschaft zu begreifen. Eine zeitgemäße Kunstpädagogik fordert produktiv diese Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern heraus, nimmt sie in ihrer Bildsamkeit und ihrem Gestaltungswillen ernst und erzeugt eine breite Basis für die Verbindung von persönlicher Lebensgestaltung und Partizipation an der Entwicklung gesellschaftlicher Prozesse. Somit bietet eine partizipatorische Kunstpädagogik die Chance zur Verhinderung einer „gravierenden Erosion“¹¹ genau der Fähigkeiten, die für Demokratie von wesentlicher Bedeutung sind.

Das vorliegende Buch soll Kriterien und Beispiele für gelingende Partizipation aufzeigen und zugleich ermuntern, Partizipation als Mitentscheidung und -gestaltung von Kindern als herausfordernde Aufgabe zu begreifen und umzusetzen. Die Ausrichtung einer von Partizipation geprägten kunstpädagogischen Praxis in der Grundschule erweist sich letztlich als sinnvoll und notwendig, um eine von Freiheit und Demokratie geprägte Bildung überhaupt erst zu ermöglichen.

11 Nussbaum, Martha C.: Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht, Überlingen 2012, S. 9.

MitDenken

„ab ovo“

Eine empirisch gestützte Betrachtung über Strukturen und Potenziale kindlicher Bildungsprozesse

I. Begründung einer ästhetisch-künstlerischen Bildung

Kinder bilden sich von Anfang an.¹ Bildung reduziert sich nicht auf die Anpassung an sozio-ökologische Kontexte, sondern ist als interaktive und produktive Entwicklung sinnstiftender Perspektiven im Kontext einer immer schon vermittelten Lebenswelt zu verstehen. Derartige Prozesse sind in hohem Maße ästhetisch aufgeladen. Dies zeigt sich in einer expressiven Artikulation leibsinlicher Erfahrungen in unterschiedlichen Medien. Zu nennen sind Sprache, Bewegungsformen, Bilder, Erzählungen und Klänge. Diese Formen kindlicher Äußerungen dienen aber nicht allein der Symbolisierung von Affekten; sie sind Versuche, Welt zu deuten und zu entwerfen.

Jedes Kind durchläuft solche holistischen Prozesse unabhängig von curricularen Festlegungen. In den Bildungsinstitutionen der frühen und mittleren Kindheit versucht man, diese Entwicklungsprozesse aufzugreifen und zu fördern. Trotz des Versuchs, Lernszenarien interdisziplinär zu organisieren, scheidet man allzu oft an der fakultativen Ausrichtung der propagierten Angebote.² Diese Tendenz setzt sich in der Grundschule weiter fort und man fragt sich, warum.

Dies hat seinen guten Grund: Kindertagesstätten und Grundschulen müssen sich als öffentlich finanzierte Institutionen in ihrer Ausrichtung unterschiedlichen gesellschaftlichen Anforderungen stellen.³ Zunächst geht es um die Herstellung von Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit; diese können aber nur durch Standardisierungen gewährleistet und vor allem nachgewiesen werden. Dem steht die pädagogische Forderung gegenüber, Kinder differenziert und individuell zu fördern. Das dadurch entstehende Spannungsfeld zwischen Individualismus und Universalismus ist ein Antagonismus und stellt jede(n) Pädagogen/-in vor unauflösbare Probleme. Wie soll er/sie seine Bemühungen ausrichten und begründet vertreten?

Ein möglicher Weg besteht in der bereits angedeuteten bildungstheoretischen Begründung pädagogischer Entscheidungen; ganz unabhängig von durchaus legitimen bildungspolitischen Festlegungen. Eine eindimensionale und auf additive Kompetenzmodelle ausgerichtete curriculare Bildung zwingt Kinder in ein normatives Korsett und verhindert eine nachhaltige Bildung – und das nicht nur im Kunstunterricht! Insofern ist eine subjektbezogene und ästhetische Ausrichtung der Pädagogik der frühen und mittleren Kindheit unabdingbar. Dazu gehört auch ein interessen geleiteter Unterricht, der den Kindern substanzielle Mitbestimmungs- und

1 Vgl. Schäfer, Gerd E.: Bildungsprozesse im Kindesalter: Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, Weinheim 2001.

2 Vgl. Hessisches Sozialministerium, Hessisches Kultusministerium (Hg.): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, Wiesbaden 2011.

3 Vgl. Beck-Neckermann, Johannes; Braun, Daniela; Ebert, Sigrid; Hasemann, Klaus (Hg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten: Orientierungswissen für Erzieherinnen, Freiburg 2008.

Selbstbestimmungsrechte zubilligt. Das heißt nicht, dass Kinder sich selbst überlassen bleiben und dass Lehrkräfte keine motivationale Bedeutung haben.⁴ Die Selbstermächtigung von Kindern ist ein Prozess, der geprägt ist von Entgrenzungen, Zäsuren und Interaktionen mit Dingen, Personen und Konzepten.

Substanzielle Bildungsprozesse ermöglichen den Kindern Einsichten in die Produktion von Weltverhältnissen. Lebenswelt ist nicht einfach nur vorhanden, sondern entsteht im Spannungsfeld von Zusammenbruch und Neuschöpfung. Kinder sind Experten im Weltenmachen, und dies ist ein kreativer bzw. künstlerischer Akt.

Der Zusammenhang zwischen Kunst, Schöpfung und Leben wurde auch im Kontext der DOCUMENTA (13) intensiv diskutiert. Kunst sei gleichsam ein subversives Lebensmittel, das in der Lage sei, jeden Sachverhalt zu befragen, zu zerstören und neu zu formieren. Künstlerische Arbeit kann aus dieser Perspektive Sinn stiften und therapeutisch wirken.

Eine erweiterte Kunstpraxis ist aber nicht nur ein Therapeutikum für sinnsuchende und zivilisationsmüde Erwachsene, sondern schließt direkt an Bildungsprozesse von Kindern an. Man könnte hier ausrufen: „Kinder brauchen Kunst“. Oder anders ausgedrückt: Kinder sind Künstler! Existenzkünstler, Lebenskünstler! Nicht im Sinne eines **emphatischen** Geniebegriffs, der Kinder als Heilsbringer und Lichtgestalten charakterisiert. Gemeint ist das, was Joseph Beuys mit seiner Rede vom erweiterten Kunstbegriff anzudeuten suchte: Menschen, und eben auch Kinder, tragen das Potenzial in sich, Welt zu verändern, indem sie diese als gestaltbar erleben.⁵ Gefragt ist nicht die Kreativität einer L'Art pour l'Art, sondern eine kommunikative Neuschöpfung aus dem Vorgefundenen. Dadurch wird die Tradition lebendig und kann im Lichte einer aktualisierten Sinnbestimmung verstanden werden.

Ein derart legitimierter Unterricht bzw. Kunstunterricht in der Primarstufe kann kein formaler Kunstunterricht sein, der sich auf die Vermittlung technischer Fertigkeiten beschränkt oder die vordergründige Vermittlung großer Künstler favorisiert. Im Zentrum steht demgegenüber eine interessengeleitete ästhetisch-künstlerische Forschung, das Experiment, die Untersuchung, der Entwurf und die Komposition. Dadurch wird die Welt zu einem lebendigen Experimentierfeld. Nicht nur Kinder, sondern auch die Schule braucht Kunst, ein Perspektivenwechsel ist angezeigt! Die entscheidende Frage ist folgende: „Muss jedes Kind schulfähig sein oder die Schule kindfähig?“⁶

Um das Potenzial kindlicher Bildungsprozesse aufzuschließen, soll anhand von Auszügen aus drei Fallstudien zentrale Motive identifiziert werden. Methodisch geht es um eine Sichtbarmachung kindlicher Perspektiven, wobei jeweils ästhetisch-künstlerische Erfahrungsräume in den Blick genommen werden. Es handelt sich um Einblicke in die Praxis von Kindern der frühen und mittleren Kindheit in ihrem räumlichen, familiären und institutionellen Umfeld.

4 Vgl. Deci, Edward L.; Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 1993 / 39, S. 223-238.

5 Beuys, Joseph: Reden über das eigene Land: Deutschland, München 1985, S. 33-52.

6 Bartnitzky, Horst. In: Grundschule aktuell, Nr. 15, September 2011, S. 13 ff.