

Ulrike Stutz (Hg.)

Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung

Zu einer strukturellen Partizipation
in der kunstpädagogischen Praxis



Stutz (Hrsg.)
**Kunstpädagogik im Kontext
von Ganztagsbildung
und Sozialraumorientierung**

KULTURELLE BILDUNG /// 31

Eine Reihe der BKJ – Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Remscheid (vertreten durch Hildegard Bockhorst und Wolfgang Zacharias) **bei kopaed**

Beirat

Karl Ermert	(Bundesakademie Wolfenbüttel)
Burkhard Hill	(Hochschule München)
Birgit Jank	(Universität Potsdam)
Peter Kamp	(Vorstand BKJ/BJKE)
Birgit Mandel	(Universität Hildesheim)
Wolfgang Sting	(Universität Hamburg)
Rainer Treptow	(Universität Tübingen)

Kulturelle Bildung setzt einen besonderen Akzent auf den aktiven Umgang mit künstlerischen und ästhetischen Ausdrucksformen und Wahrnehmungsweisen: von Anfang an und lebenslang. Sie umfasst den historischen wie aktuellen Reichtum der Künste und der Medien. Kulturelle Bildung bezieht sich zudem auf je eigene Formen der sich wandelnden Kinderkultur und der Jugendästhetik, der kindlichen Spielkulturen und der digitalen Gestaltungstechniken mit ihrer Entwicklungsdynamik.

Entsprechend der Vielfalt ihrer Lernformen, Inhaltsbezüge und Ausdrucksweisen ist Kulturelle Bildung eine Querschnittsdisziplin mit eigenen Profilen und dem gemeinsamen Ziel: Kultur leben lernen. Sie ist gleichermaßen Teil von Sozial- und Jugendpolitik, von Kunst- und Kulturpolitik wie von Schul- und Hochschulpolitik bzw. deren Orte, Institutionen, Professionen und Angebotsformen.

Die Reihe „Kulturelle Bildung“ will dazu beitragen, Theorie und Praxis Kultureller Bildung zu qualifizieren und zu professionalisieren: Felder, Arbeitsformen, Inhalte, Didaktik und Methodik, Geschichte und aktuelle Entwicklungen. Die Reihe bietet dazu die Bearbeitung akzentuierter Themen der ästhetisch-kulturellen Bildung, der Kulturvermittlung, der Kinder- und Jugendkulturarbeit und der Kulturpädagogik mit der Vielfalt ihrer Teildisziplinen: Kunst- und Musikpädagogik, Theater-, Tanz-, Museums- und Spielpädagogik, Literaturvermittlung und kulturelle Medienbildung, Bewegungskünste, Architektur, Stadt- und Umweltgestaltung.

Ulrike Stutz (Hrsg.)

Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung

Zu einer strukturellen Partizipation
in der kunstpädagogischen Praxis

www.kopaed.de

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

Mit freundlicher Unterstützung

der MIXED UP Akademie mit der Fachstelle „Kultur macht Schule“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Rahmen des Programms „Ganztägig Lernen“



deutsche kinder- und jugendstiftung

Herzlichen Dank an Severine Bebek, die das Korrektorat der Texte übernahm und sich am Lektorat beteiligte und an David Scheitz für das Setzen des Buches!

Titelbild: Wochenklausur, Gemeinsame Ortsentwicklung Ottensheim (A) * 1997, Bau einer Skaterbahn

ISBN 978-3-86736-331-0

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2012

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Ulrike Stutz	7
Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung – Zu einer strukturellen Partizipation in der kunstpädagogischen Praxis	

I. Kunsträume

Kirsten Winderlich	14
Eigene Orte - Zum Schulraum im Kontext ästhetischer Bildung und ganztägigen Lernens	

Susanne Bosch	27
Kunst im öffentlichen Interesse - Positionen und Projektbeispiele	

Silke Feldhoff	47
Kunstvermittlung als Möglichkeitsraum und Erprobungsfeld von Kunstumgangsformen	

Ulrike Stutz	63
Kunst als soziale Praxis in der Ganztagsbildung	

II. Medienräume

Wolfgang Zacharias	76
Kulturelle Bildung 2.0 in zeit-räumlicher Perspektive 3D	

Stephanie Marr	101
Bildräume als Bildungsräume erschließen	

Sara Burkhardt	119
Ortserfahrungen und Raumbefragungen - Kunstpädagogisches Handeln in Medienräumen	

III. Bildungsräume

Anja Durdel	134
Außerschulische Kunstpädagog/innen als Bildungspartner/innen in der Ganztagschule	
Anja Kraus	146
Zur Beziehung von Kompetenz und Performanz - eine Herausforderung für die Schulentwicklung	
Gisela Wibbing	159
Auf dem Weg zu einem kulturellen Schulprofil	
Arno Lange	179
Partizipation im Schulalltag - Demokratieerfahrungen in der Schule	

IV. Inklusive Räume

Tom Braun	196
Inklusion als systematischer Ansatz für eine kulturelle Schulentwicklung	
Ronald Lutz	215
Bildung, Sozialer Raum und Ungleichheit	
Kees Vreugdenhil	233
Das Projekt <i>nelecom</i> als Modell für eine gemeinwesenorientierte Bildung	
Ulrike Stutz	250
Transkulturelle Orientierungen – Kunstpädagogik und Ganztagsbildung in der Migrationsgesellschaft	

V. Dialoge

Susanne Bosch, Kirsten Winderlich und Wolfgang Zacharias	264
Raumerlebnisse - Ein E-Mail-Dialog	
Ronald Lutz	274
Verwirklichungskulturen - Ein Gespräch zwischen Ronald Lutz und Ulrike Stutz	
Autorinnen und Autoren	284

Ulrike Stutz

**Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung –
Zu einer strukturellen Partizipation in der kunstpädagogischen Praxis**

Der hier vorliegende Band widmet sich der Frage nach möglichen Bedeutungen einer aktuellen Entwicklung zur Ganztagschule für die Kunstpädagogik. Dabei wird eine sozialräumliche Perspektive eingenommen (vgl. Kessl & Reutlinger 2007) und der Blick auf die mit der Ganztagschule ermöglichte Gestaltung von sozialen Räumen gerichtet. Mit dem sozialen Raum wird eine Dimension als zentral erachtet, die sich ästhetisch und leiblich vermittelt und die somit Bildungsprozesse auf einer impliziten Ebene strukturiert. Mit Bezug zu aktuelleren philosophischen und soziologischen Ansätzen (vgl. Bourdieu 1991; Foucault 1990; Löw 2001) wird Raum hierbei nicht als vom Menschen unabhängig gegeben, sondern als soziales, durch Handlungen hervorgebrachtes Gefüge begriffen, das sich mit Bezug zu bestimmten Orten materialisiert. So können räumliche Strukturen Ermöglichungsbedingungen für partizipatorische Bildungsprozesse schaffen, z.B. in der Strukturierung von Schulräumen, Stadträumen, Medienräumen u.a..

Ganztagschule unter sozialräumlichen Aspekten zu betrachten erscheint deswegen plausibel, da mit dem Ganztags Bildungsverbünde von schulischen und außerschulischen Partnern und so kommunale Bildungslandschaften und sozialräumliche Vernetzungen in besonderer Weise gefördert werden. Mit diesen Verknüpfungen gewinnt auch die einzelne Bildungsinstitution an Durchlässigkeit, und es entstehen zusätzlich zu den Netzwerken innerhalb der Institutionen Entwicklungen, die Innovation und Partizipation begünstigen. Für die Kunstpädagogik ist zudem die Frage relevant, inwiefern sich mit der angesprochenen Neuorganisation Chancen für die Etablierung einer kunstnahen Bildungsarbeit in der Schule ergeben, die eine Bearbeitung sozialer Prozesse integriert und die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen unterstützt.

Einen Ausgangspunkt für diese Publikation bildet eine Tagung zum Thema "Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung" im November 2011 am Fachbereich Kunstpädagogik der Universität Erfurt. Diese Tagung fand im Rahmen des Bundeskongresses der Kunstpädagogik 2012 (BuKo12) statt und bildete als Part 05 eine der Veranstaltungen, die den Bundeskongress vorbereiteten. Da mit der angesprochenen Thematik die kunstpädagogische Praxis als interdisziplinäre Aktivität in der Verknüpfung von schulischem und außerschulischem Raum verstanden wird, versammelt der Band Beiträge von Autor/innen aus unterschiedlichen Disziplinen, wie der Kulturellen Bildung, der Kunstvermittlung, der Kunstpädagogik, der Kunst, der Erziehungswissenschaft, der Lernpsychologie, der Pädagogik und der Sozialwissenschaft. Dabei handelt es sich zum einen um Beiträge von Referent/innen der Erfurter Tagung und zum anderen um Aufsätze weiterer Autor/innen, deren Auseinandersetzungen für die hier behandelte Thematik relevant sind.

Wesentlich ist an der hier eingenommenen Blickrichtung, dass weniger methodische Aspekte der Kunstpädagogik im Zentrum stehen, sondern dass der Fokus auf strukturelle – und konkret räumliche – Bedingungen gerichtet wird. Thematisiert werden damit gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die oft nicht unmittelbar sichtbar, aber doch um so wirkungsvoller für die Ermöglichung oder die Verhinderung von Bildung sind. Mit der Reflexion von Bildungsstrukturen werden Fragen zu sozialer Ungleichheit und zu gesellschaftlichen Machtverhältnisse berührt, die in einem unmittelbaren Zusammenhang zum Thema Partizipation stehen. Damit wird ein Gedanke angesprochen, der wesentlich ist für die Einführung der Ganztagschule in Deutschland. Schließlich verbindet sich hiermit die Hoffnung, selektive Effekte des Schulsystems und Bildungsungerechtigkeiten zu überwinden,¹ wobei die Förderung gesellschaftlicher Partizipation durch die Veränderung von Rahmenbedingungen angestrebt wird. Die Zielsetzung ist also, nicht nur eine punktuelle, auf bestimmte Bildungsaktivitäten - wie Projekte - begrenzte Teilhabe zu ermöglichen, sondern eine nachhaltige strukturelle Partizipation.

Für die Kunstpädagogik schaffen diese Entwicklungen neue Herausforderungen. So sind jetzt nicht mehr problematische Rahmenbedingungen zu beklagen, sondern es besteht die Aufforderung dazu, die neuen Chancen produktiv zu nutzen. Dies bedeutet auch, in Bezug auf das eigene Fachverständnis beweglich zu werden und die Vermittlung von Kunst im Rahmen von Schule zu erweitern. So kann Kunstpädagogik unter den veränderten Bedingungen, durch Vernetzung, Kooperation und Interdisziplinarität, ihren Wirkungsradius vergrößern und in die Gestaltung des lokalen sozialen Raums hineinwirken. Anzuerkennen ist außerdem, dass Kunstpädagogik als Kulturelle Bildung zu verstehen ist, die sich nicht nur auf Kunst im Sinne von Hochkultur, sondern auch auf Populärkultur, auf Kinder- und Jugendkultur, auf Medienkultur u.a. bezieht. Somit unterstützt eine strukturelle Veränderung von Schule auch in der Kunstpädagogik bereits angestoßene inhaltliche Erweiterungen, die ebenfalls darauf ausgerichtet sind, die Partizipation von Kindern und Jugendlichen zu befördern.

In diesem Band werden die Beiträge der Autor/innen den Überschriften *Kunsträume*, *Medienräume*, *Bildungsräume* und *Inklusive Räume* zugeordnet und damit besonders relevante, aber auch zu erweiternde Raum-Qualitäten angesprochen. Dabei erfolgt die Zuordnung der Beiträge aufgrund thematischer Schwerpunkte der Texte, mehrfache Einordnungen zu verschiedenen Rubriken wären aber bei einigen Beiträgen durchaus möglich.

Im Kapitel *Kunsträume* reflektieren die Beiträge von Kirsten Winderlich, Susanne Bosch, Silke Feldhoff und mir spezifische Potentiale von Kunst und von einer künstlerischen Raumgestaltung in der Bildungsarbeit:

Kirsten Winderlich entwirft Schulräume als offene Räume, deren Qualität sich körperlich vermittelt und die maßgeblich für die Schaffung von Bildungsgelegenheiten und Lernatmosphären ist. Winderlich erkennt in der Erfahrung nicht-institutionalisierter und unfertiger Räume einen wesentlichen Bildungsgehalt, der in der Kunstpädagogik produktiv werden soll.

1 Siehe hierzu <http://www.bmbf.de/de/1125.php>

Susanne Bosch beschreibt Wirkungsweisen partizipatorischer Kunst im öffentlichen Raum. Dieser spricht sie es zu, gesellschaftliche Entwicklungen anzustoßen, die von wünschenswerten Visionen ausgehen und die hiermit Chancen für Veränderungen im Sinne eines "Führen aus der Zukunft" bieten.

In meinem Beitrag widme ich mich den Zielsetzungen, die mit der Einführung der Ganztagschule verbunden sind und arbeite das Konzept der Ganztagsbildung (Coelen 2009) als einen für die Kunstpädagogik produktiven Ansatz heraus. Kooperative Kunst wird dabei als soziale Praxis beschrieben, die eine strukturelle Partizipation ermöglicht.

Silke Feldhoff setzt sich mit Bildungspotentialen von Kunstvermittlung auseinander. Anhand von Beispielen zeigt sie die Chancen einer Erfahrung von sozialen und kommunikativen Prozessen durch Kunstvermittlung auf, die eine kritische und emanzipatorische Dimension enthalten und die somit Bildung in einem umfassenden Sinne ermöglichen.

Unter der Überschrift *Medienräume* werden mit den Beiträgen von Wolfgang Zacharias, Stefanie Marr und Sara Burkhardt Überlegungen zu medialen Qualitäten von Bildungsräumen angestellt:

Wolfgang Zacharias gibt einen Überblick über Projekte der Kulturellen Bildung mit Kindern und Jugendlichen im öffentlichen Raum ab den 1970er Jahren und formuliert die Notwendigkeit der Schaffung von global und lokal vernetzten Mixed-Reality-Räumen, mit denen Bildungslandschaften in der Verbindung von realen und medialen Räumen entstehen.

Sara Burkhardt stellt Bildungspotenziale künstlerischer Medienräume und der hiermit zu erfahrenden Auseinandersetzung mit Welt dar. Diese erkennt sie in der Befragung der eigenen Raumwahrnehmungen und der eigenen Konstruktionen von Realität und Virtualität, was anhand von kunstpädagogischen Projekten mit Schüler/innen anschaulich gemacht wird.

Stefanie Marr widmet sich dem Medium Bild und den Möglichkeiten sich Bilder als Bildungsräume zu erschließen. Anhand eines in einer Ganztagschule durchgeführten Projekts zum Thema Essen zeigt sie, wie Schüler/innen durch ein lebensweltbezogenes Bilder machen ihre Einstellungen zu sich selbst bearbeiten und eine bildsprachliche Kompetenz entwickeln können.

Im Kapitel *Bildungsräume* reflektieren Anja Durdel, Anja Kraus, Gisela Wibbing und Arno Lange Bildungsaspekte und Zielsetzungen neuer Lernformen:

Anja Durdel beschreibt die Verbesserung der Qualität von Ganztagsangeboten durch kunstpädagogische Projekte und stellt dabei mögliche Konfrontationen mit dem Fremden und Anderen heraus. Mit der "Ästhetischen Forschung" (Kämpf-Jansen 2001) wird ein kunstpädagogischer Ansatz vorgestellt, der durch die Vernetzung verschiedener Forschungsfelder besonders geeignet erscheint, um ästhetische Bildungsprozesse im Ganztag zu ermöglichen.

Gisela Wibbing stellt Bausteine zur Entwicklung eines kulturellen Schulprofils dar und definiert Wirkungen, Rahmen- und Gelingensbedingungen sowie eventuelle Hindernisse in diesem Prozess. Dabei werden Transparenz und Partizipation als wesent-

liche Faktoren einer gelingenden Kooperation von schulischen und außerschulischen Partner/innen benannt.

Anja Kraus diskutiert unter der Perspektive der Performativität (Wulf et al. 2001) einen Kompetenzbegriff, der durch seine prozessuale Ausrichtung für künstlerische Bildungsprozesse und mit einem, im Rahmen von Ganztagsbildung, erweiterten Bildungsverständnis kompatibel ist.

Arno Lange beschreibt strukturelle Bedingungen von Partizipation und Demokratieerfahrung in der Schule und bestimmt – u.a. künstlerische Projekte – als Anlässe für kooperatives Handeln. Mit einer internationalen Perspektive zeigt er u.a. mit dem Projekt "Education City" in Bat Yam (Israel) Beispiele für eine mögliche Einbeziehung des sozialen Raums in Bildungsprozesse auf.

Mit dem Oberthema *Inklusive Räume* erläutern Tom Braun, Ronald Lutz, Kees Vreugdenhil und ich Bildungsgelegenheiten, die eine vielfältige Bildungskultur begünstigen können:

Tom Braun zeigt auf, inwiefern eine kulturelle Schulentwicklung dazu beitragen kann, dass sich schulisches Lernen auf Diversität als Normalfall orientiert. Schule wird hier als eine permanent sich entwickelnde, lernende Organisation entworfen, die mit einer Inklusion kultureller Bildung Schüler/innen das "Lernen von Lebenskunst" (Braun 2011) ermöglichen kann.

Ronald Lutz widmet sich der Frage, wie durch die Verdichtung von sozialen Räumen zu Bildungslandschaften lokale Experimentierfelder für neue soziale und politische Formen und damit Verwirklichungskulturen im städtischen Raum geschaffen werden können. Diese sollen dazu beitragen Bildungsungerechtigkeiten zu überwinden, die auch durch Armut und dem damit bedingten Ausschluss aus städtischen Räumen entstehen.

Kees Vreugdenhil stellt anhand des Thüringer Projekts *nelecom* – Neues Lernen in Kommunen die Entwicklung von lernenden lokalen Netzwerken dar und beschreibt wesentliche Elemente des Projekts, wie die "Gemeinwesenwerkstatt" und das "Kommuneportfolio". Schule wird hier als Lernzentrum entworfen, in dem schulisches Lernen mit der Übernahme von Aufgaben in der Kommune verknüpft wird. Anhand von Beispielen wird deutlich, welche Funktion die kulturelle Bildung dabei einnehmen kann.

In meinem Beitrag stelle ich mögliche Funktionen einer Kunstpädagogik im Rahmen von Ganztagsbildung und vor dem Hintergrund einer Migrationsgesellschaft dar. Dabei wird einerseits auf die Problematik hingewiesen, einen "Migrationsanderen" (Mecheril 2004) durch pädagogische Interventionen erst zu schaffen und andererseits werden Möglichkeiten aufgezeigt, dies durch die Anwendung künstlerischer Strategien zu vermeiden.

Die hier skizzierten Aufsätze werden ergänzt durch zwei dialogische Beiträge: Susanne Bosch, Kirsten Winderlich und Wolfgang Zacharias tauschen in einem E-Mail-Dialog ihre Überlegungen zur Ermöglichung von künstlerischen Raumaneignungen und damit verbundenen Bildungsprozessen aus. Ronald Lutz äußert sich in einem Interview zu gemeinwesenorientierter Bildungsarbeit, die durch sozialräumliche Strukturierungen und die Integration der kulturellen Praxis von Kindern und Jugendlichen entsteht.

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1991): Sozialer Raum und Klassen. Frankfurt/M.
- Braun, Tom. (2011). Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung. München.
- Coelen, Thomas (2009): Ganztagsbildung im Rahmen einer Kommunalen Kinder- und Jugendbildung. In: Bleckmann, Peter & Durdel, Anja (Hrsg.), Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden, S- 89-104.
- Foucault, Michel (1990): Andere Räume. In: Barck, Karlheinz/Gente, Peter/Paris, Heide/Richter, Stefan (Hrsg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig, S. 34-46.
- Kämpf-Jansen, Helga (2001): Ästhetische Forschung. Köln.
- Kessl, Fabian/Reutlinger, Christian (2007): Sozialraum. Eine Einführung. Wiesbaden.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt/M.
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel.
- Wulf, Christoph/Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2001): Grundlagen des Performativen: eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim.

I. Kunsträume

Kirsten Winderlich
Susanne Bosch
Silke Feldhoff
Ulrike Stutz

Kirsten Winderlich

Eigene Orte –

Zum Schulraum im Kontext ästhetischer Bildung und ganztägigen Lernens

„Am liebsten lerne ich unter Deinem Tisch“, schrieb ein achtjähriger Grundschüler im Rahmen einer Befragung. Die Befragung richtete sich auf die Orte, an denen die Schülerinnen und Schüler der jahrgangsübergreifenden Klassen 1- 3 aus ihrer Perspektive bevorzugt arbeiten und lernen. Der Tisch, unter dem der Schüler sich besonders gerne aufhielt, war der Tisch der Klassenleiterin.

Was erzählt uns diese Äußerung? Unabhängig davon, ob es sich bei dieser Äußerung um einen Einzelfall, bzw. die spezielle Sichtweise eines einzelnen Schülers handelt, macht sie noch einmal besonders deutlich, was aus der Kindheitsforschung schon lange bekannt ist: Bildung ist nicht nur an die Zeit sondern auch an den Raum gebunden. Dabei vollzieht sich die Raumwahrnehmung und -erfahrung als vielfältiger sinnlich-leiblicher Prozess, in dem Räume aktiv angeeignet und umgestaltet werden. Und nicht selten geschehen diese raumgebundenen Bildungsprozesse von Kindern nach dem Phänomenologen und Erziehungswissenschaftler Wilfrid Lippitz eigensinnig oder sogar gegensinnig zu den Vorstellungen der Erwachsenen (vgl. Lippitz 1990, S. 93). Wenden wir uns mit diesem Wissen im Hintergrund dem ganztägigen Lernen im Kontext ästhetischer Bildung zu, ist ein neuer Blick auf den Raum der Schule notwendig. Ganztägige Bildung erfordert Schulen, die nicht nur Lernort, sondern auch Lebensort sind, die Orte der zwischenmenschlichen Begegnung und ästhetischen Bildung schaffen (vgl. Winterhager-Schmid 2008). Entsprechend sind nicht nur mehr Räume, sondern auch andere Raumgestaltungen und -ausstattungen notwendig (vgl. Winderlich 2010a).

Im Fokus stehen also die Bildungspotenziale des Schulraumes unter besonderer Berücksichtigung der Zwischenzeiten und –räume von Unterricht (vgl. Winderlich 2010a). Es stellt sich demnach die Frage, inwieweit Schulen im Kontext ganztägigen Lernens Raum bieten, den sich die Kinder und Jugendlichen aneignen, an dem sie teilhaben, durch den sie sich bilden und den sie in diesem Sinne auch mit gestalten können (vgl. Winderlich 2008, S. 392). Weiter ist zu hinterfragen, inwieweit Schulen Kindern Raum für ihre individuellen Selbstbildungsprozesse geben, für eine ästhetische Bildung, die auf eigenem Wahrnehmen, Erleben, Erfahren und Handeln auf der leiblich-sinnlich und szenisch-situativen Ebene beruht. Und schließlich ist zu fragen, inwieweit Schulen Kindern über den Raum ermöglichen ihre individuelle Sicht auf die Dinge und die Welt zu verändern (vgl. Winderlich 2010a,b). Neben entsprechenden grundsätzlichen Überlegungen zu Anforderungen an den Raum der Schule im Ganztage sollen in diesem Beitrag Möglichkeiten vorgestellt werden, wie der Raum der Schule im Hinblick auf sein ästhetisches Bildungspotenzial erweitert werden kann und welchen Beitrag dabei schließlich die Kunstpädagogik leisten könnte.

Zum Schulraum in den Bildungswissenschaften

Der Raum „Schule“, insbesondere die Schularchitektur, ist in den Bildungswissenschaften auf vielfältige Weise Forschungsgegenstand. Wir finden Arbeiten zur Schulraumentwicklung aus historischer Perspektive (vgl. Göhlich 1993; Jelich/Kemnitz 2003), Theorien zu Bildungspotenzialen von Raum und Architektur (vgl. Liebau/Kipp/Wulf 1999; Bilstein 2003; Westphal 2007; Winderlich 2008, 2010b), zunehmend Literatur über Konzepte zum Schulbau der Gegenwart (vgl. Kajetzke/Schroer 2009; Opp/Brosch 2010) und Untersuchungen zur Wirkung von Architektur im Hinblick auf Bildung (vgl. z.B. Böhme 2009, Rittelmeyer 1994). Allen Forschungsarbeiten ist dabei gemeinsam, dass der Raum der Schule als Medium begriffen wird, und zwar auf folgenden Ebenen:

Erstens impliziert der Schulraum ein Bild vom Kind und einer entsprechenden Pädagogik. Der Schulraum erzählt also gewissermaßen von der Art und Weise, wie an diesem Ort gelehrt und gelernt werden soll.

Zweitens eröffnet der gestaltete Raum ganz konkrete Bildungsräume für die Schülerinnen und Schüler. Die Anordnung der raumkonstituierenden Elemente, wie Wände, Boden, Decken, Türen, Mobiliar und deren Außenwirkung, die Integration von Licht, können ästhetische Erfahrungsräume schaffen und haben Auswirkungen auf die Bildungsgelegenheiten und die Lernatmosphäre.

Drittens ist der Schulraum auch als Ort der individuellen Äußerungen der Schülerinnen und Schüler zu verstehen, also nicht nur Erfahrungsraum sondern auch Bühne (vgl. Winderlich 2012, S. 252).

Auf diesen drei Ebenen können wir den Raum im Hinblick auf sein Bildungspotenzial im Kontext ganztägigen Lernens befragen, entwickeln, erweitern und gestalten und uns diesbezüglich folgende Fragen stellen:

- >> Inwieweit unterstützt bzw. trägt der Raum der Schule das pädagogische Profil der Schule?
- >> Inwieweit initiiert der Raum der Schule vielfältige Bildungsgelegenheiten?
- >> Inwieweit bietet der Raum der Schule den Schülerinnen und Schülern „eigene Orte“, Möglichkeiten der Partizipation und Mitgestaltung?

Damit wir uns dem Diskurs um das Bildungspotenzial des Schulraumes im Kontext ganztägigen Lernens aus der Perspektive ästhetischer Bildung anschließen können, ist es hilfreich Raum als Phänomen zu begreifen, das sich durch unsere Wahrnehmung und unser Handeln konstituiert.

Raum als Resultat performativer Vollzüge

Bereits Maurice Merleau-Ponty hat in seiner „Phänomenologie der Wahrnehmung“ (Merleau-Ponty 1966) den „geometrischen Raum“ von einem „anthropologischen Raum“ abgegrenzt und damit den Menschen und seine Wahrnehmung in den Blick gerückt sowie die existentielle Dimension des Raumes herausgearbeitet (vgl. ebd.). Otto Friedrich Bollnow untersuchte in der Folge das Wechselverhältnis von Mensch und Raum. Ihn inte-

ressierte, wie Räume menschliches Erleben und Verhalten beeinflussen, wie Atmosphäre und Stimmungen entstehen. Seine Arbeit, insbesondere seine Ausdifferenzierung in den gestimmten Raum und den orientierten Raum, stellt eine wichtige Basis für den Raum im Kontext ästhetischer Bildung dar (vgl. Bollnow 1963).

Den gestimmten Raum, d.h. den emotional erlebten Raum, nehmen wir nach Bollnow in seinem Ausdrucksgehalt und in seiner Atmosphäre wahr (vgl. ebd., S. 229 ff.). Im Gegensatz zum gestimmten Raum wird der orientierte Raum vom eigenen Körper aus handelnd erschlossen (vgl. ebd., S.191 ff.). An dieser Stelle wird eine Nähe zum hodologischen Raumverständnis des Psychologen Kurt Lewin (1969) deutlich. Der Raum wird nach Lewin als Ensemble von Orten, Wegen und Richtungen verstanden, die auf das jeweilige Subjekt bezogen sind. Der Begriff Ort kann dabei in Anlehnung an Martin Heidegger (1963; 1959) als „Spitze des Speers“ (Heidegger 1959, S. 37) verstanden werden und weist dabei die Eigenschaft auf „Dinge“ zu versammeln und zusammenzubringen (vgl. ebd.). Gerade dieses Zusammenbringen der Dinge macht einen Ort als solchen wahrnehmbar und lädt zur Aneignung ein. An Heideggers Ausgangsthese anknüpfend hebt der Architekturtheoretiker Tomas Valena die kommunikative Kompetenz eines Ortes als wichtiges Merkmal hervor (vgl. Valena 1994). Neben den Eigenschaften wie Unverwechselbarkeit, Aufweisung einer bestimmten Flächenausdehnung, eindeutiger Gestalt, besitzt ein Ort nach Valena auch persönliche Eigenschaften, durch die der Ort sein Gegenüber auffordert, sich entsprechend seiner Eigenschaften zu verhalten, mit ihm in einen Dialog zu treten (vgl. ebd., S. 23 ff.). In Anlehnung an das Raumverständnis, das Raum als Ensemble von Orten, Wegen und Richtungen begreift, verändert sich der auf das Subjekt bezogene Raum entsprechend seiner Bewegung. Das Subjekt bewegt sich also nicht im Raum sondern stellt den Raum durch seine Bewegung von Ort zu Ort her. Dabei ist das, was wir während unserer Bewegung durch den Raum wahrnehmen nicht ausschließlich auf optische oder akustische Eindrücke zurückzuführen, sondern vielmehr stehen die visuellen und auditiven Wahrnehmungen immer in enger Wechselbeziehung zum Akt der Bewegung. Diese Leibbezogenheit der vielsinnlichen Raumwahrnehmung und -konstitution wird durch Michel de Certeau (1988) um die Perspektive des Handelns erweitert. Er versteht den Raum als Resultat performativer Vorgänge. Raum wird hier also nicht als Behälter oder Hintergrund unserer Handlungen verstanden, sondern kommt erst durch unsere Handlungen zustande, durch unser Wahrnehmungshandeln und -erleben und unseren Umgang mit dem Raum (vgl. ebd., S.179 ff.).

In Anlehnung an die Soziologin Martina Löw (2001) entstehen Räume aus dem Zusammenspiel raumbildender Strukturen und raumbildender Handlungen (vgl. ebd., S. 224). Räume sind dabei als Anordnungen und Beziehungen der einzelnen raumkonstituierenden Körper und immateriellen Qualitäten wie Licht, Temperatur, Geräuschen und Gerüchen zu verstehen. Bausteine von Räumen, von Raumanordnungen, können sowohl Gegenstände und Gebautes wie auch Bedeutungen von Objekten sein (vgl. ebd., S.153). Der Tisch der Klassenleiterin im einführenden Beispiel ist nicht nur der verlängerte Arm der Lehrerin, sondern kann für die Schülerinnen und Schüler auch Haus sein, in das sie sich zurückziehen können. Wie die Gegenstände und die immateriellen Qualitäten sind auch die Menschen raumbildend und raumprägend (vgl. ebd., S.155).

Schulräume werden nicht nur durch Wände, Fenster, Bodenbelag und Mobiliar gebildet und verändert, sondern auch durch die Menschen und die Menge der Menschen, die sich in den Räumen aufhalten und bewegen. Das individuelle Subjekt trägt also auf drei Ebenen zur Raumgestaltung bei: als Teil des Raumes, durch seine Wahrnehmung und sein Erleben und durch sein Handeln und Gestalten.

Raumkonzepte für die Initiierung ästhetischer Bildung im Kontext ganztägigen Lernens

Im Sinne des dargelegten Raumverständnisses, das Raumkonstitution als offenen, fließenden und vom jeweiligen Subjekt abhängigen Prozess begreift, sollen nun im folgenden Raumkonzepte für die Initiierung ästhetischer Bildung vorgeschlagen und mit Hilfe von Beispielen aus Schule und Hochschule zur Diskussion gestellt werden. Ausgangspunkt für die folgenden Raumkonzepte ist dabei das Subjekt, das durch seine Bewegung den Raum wahrnimmt und diesen an bestimmten Orten durch seine Handlungen immer wieder aufs Neue konstituiert. Soll der Schulraum nun Gelegenheiten zur ästhetischen Bildung eröffnen, ist es wichtig sich mit einzelnen Orten auseinanderzusetzen bzw. den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen im Schulalltag eigene Orte aufzusuchen und diese zu gestalten. Des Weiteren ist ein besonderes Augenmerk auf die jeweilige Umgebung des Lern- und Bildungsortes zu legen, bietet diese den Schülerinnen und Schülern doch auch in den Zwischenzeiten und –räumen von Unterricht Wahrnehmungsimpulse. Darüber hinaus scheint von besonderer Bedeutung, dass den Schülerinnen und Schülern für ihre raumkonstituierenden Handlungen Spielräume gelassen werden, d.h. Schulen neben den Funktionsbereichen auch nichtdefinierten Platz ausweisen.

Im Hinblick auf ästhetische Bildungsmöglichkeiten im Ganzttag wird demnach das Raumkonzept des Ortes als unverwechselbare Stelle im Raum durch das Raumkonzept der Umgebung und das des leeren Raumes erweitert. Dabei sind die einzelnen Konzepte in der Praxis nicht eindeutig voneinander abzugrenzen sondern stehen vielmehr in engem Wechselspiel und Austausch zueinander. Für die Umsetzung bedeutet dies den Schülerinnen und Schülern erstens „eigene Orte“ zur Verfügung zu stellen, bzw. ihnen zu ermöglichen sich selbst „eigene Orte“ zu suchen. Über den Raum ästhetische Bildungsprozesse anzubahnen heißt zweitens Umgebungen zu gestalten, die ästhetisch wahrgenommen und erlebt werden und die zu einem spielerischen und experimentellen Umgang mit unterschiedlichen Materialien anregen. Und drittens können über ein Freiräumen Spielflächen geschaffen werden, die vielfältige Begegnung und Auseinandersetzung zwischen den Künsten und den Schülerinnen und Schülern anregen. Der Begriff des „leeren Raumes“ kann dabei als Raum verstanden werden, der sich durch Weite und Platz auszeichnet. Darüber hinaus weist ein leerer Raum eine Vielfalt an Möglichkeiten auf, in die Anordnung der raumkonstituierenden Elemente einzugreifen.

Orte für sich zu sein – Orte als Gegenüber

Die eigenen Orte, die Kinder für ästhetische Bildungsprozesse in der Schule benötigen, können zum einen als Räume im Raum geschaffen und zum anderen aus bereits vorhandenen räumlichen Strukturen entwickelt werden.

In einer Schule in Bangladesch wurden beispielsweise eigene Orte als Räume im Raum gebildet, indem Architekt/innen und Ingenieur/innen in die Schule Lehmhöhlen integriert haben. Diese ermöglichen es den Kindern sich zurückzuziehen, um nachzusinnen, nachzudenken, dem anderen zuzuhören oder in Ruhe zu lesen.



Abb. 1: school handmade, Bangladesch [Ziegert/Roswag/Seiler Architekten und Ingenieure]: die Höhle als Rückzugs- und Leseort

Dieser Raum im Raum in Form einer Lehmhöhle lädt, über den Raumtypus und das Erdmaterial, dazu ein, sich in verschiedenen Sitz- und Liegepositionen mit dem ganzen Körper „anzulehnen“ und sich selbst leibsinlich zu spüren. Im Gegensatz hierzu bietet das folgende Beispiel insbesondere über Bild und Text, als raumkonstituierende Elemente, ästhetische Bildungsgelegenheiten. Hier bietet der Platz unter der Treppe in der Bibliothek der Fachhochschule Potsdam Raum für eine eigene Bibliothek für Kinder, die mit Bücherkisten mit zeitgenössischen Bilderbüchern und einer Lesemuskel eingerichtet wurde. Ein Sprachwerk unter der Treppe, das auf das dadaistische Gedicht „Karawane“ von Hugo Ball zurückgreift, schafft eine weitere ästhetische Bildungsgelegenheit. Regen die Bilderbücher und Sitzgelegenheiten unter der Treppe zum Lesen, Bilderbetrachten und Erzählen an, lädt das Sprachwerk unter der Treppe zum Experimentieren mit Klang, Bedeutung und Sprache ein.



Abb. 2: Bibliothek in der Bibliothek, Fachhochschule Potsdam (Konzept Kirsten Winderlich/ Realisierung designmeisterei)

Umgebungen wahrnehmen und gestalten

Die beiden vorangegangenen Beispiele verdeutlichen, dass es sich im Hinblick auf die Gestaltung von eigenen Orten im Kontext ästhetischer Bildung um „Raumorte“ handelt, d.h. um Orte, die vom Einzelnen betreten werden können. Diese „Raumorte“ können, wie das Beispiel der Bibliothek unter der Treppe veranschaulicht, als Umgebung wahrgenommen und gestaltet werden und auf diese Weise ästhetische Bildung unterstützen. Studierende des Fachgebiets der Musisch-Ästhetischen Erziehung an der Universität der Künste entwickelten in einem Workshop unter der Federführung der Künstlerin Ute Heuer eine neue und andere Beziehung zu ihren Werkstatt- und Seminarräumen. Die Künstlerin verwandelte gemeinsam mit den Studierenden die gewohnten Räume in Farb Räume und vermittelte den Studierenden dabei nicht nur einen spielerischen und experimentellen Zugang zu Farbe und Malerei, sondern ermöglichte ihnen darüber hinaus ihre gewohnte Umgebung im Wechselspiel von Farbwahrnehmung und Gestaltung zu erleben.

Beginnend mit dem Ausräumen und Verkleiden von Boden und Wänden mit weißem Papier und fortgesetzt mit dem Mischen von Farben experimentierten die Studierenden mit Farbe auf Boden und Wänden. Sie gestalteten ihre unmittelbare Umgebung und nahmen den Raum in diesen ästhetischen Bildungsprozessen auf immer wieder neue Weise wahr.



Abb. 3: Farbräume (Ute Heuer und Studierende der Musikisch-Ästhetischen Erziehung der Universität der Künste Berlin)

Ebenfalls mit dem Medium Farbe und mit einer Intervention in ihre unmittelbare Umgebung haben Studierende mit Kindern einer Grundschule gearbeitet und ihnen ermöglicht mit Hilfe von Farbbrillen ihre aus dem Alltag gewohnte und vertraute Umgebung anders und in besonderer Intensität wahrzunehmen. Spannend und unerwartet für alle Beteiligten war dabei, dass dieses intensive ästhetische Wahrnehmen des Raums bzw. ihrer Umgebung die Kinder anregte über Farbe zu philosophieren. Ein Mädchen fragte zum Beispiel, ob Farben Dinge klauen können. Es seien so viele verschwunden. Ein Junge beschrieb, wie die Umgebung durch die blaue Brille an ihm vorbei fließe. Alles würde rauschen. Ein anderes Mädchen erzählte, dass die Dinge im Raum durch die Farbbrillen mit den Wänden verschmolzen. Der Blick durch die rote Brille gebe ihr zum Beispiel das Gefühl, sie wäre in einem Körper zwischen den Organen. Die blaue Brille verwandle die Bibliothek in eine Unterwasserwelt, in der sich alle langsamer bewegten, alles irgendwie schwämme. Die Wahrnehmung durch die grüne Brille vermittelte ihr das Gefühl, sie befände sich in meterhohem Gras. Die Wahrnehmung durch die Farbbrillen und die damit einhergehende Verfremdung der gewohnten alltäglichen Umgebung regte die Schülerinnen und Schüler im Anschluss zu monochromen Malereien an.



Abb. 4: durch ungewohnte Raumwahrnehmungsprozesse initiierte monochrome Malerei (Studierende der Musisch-Ästhetischen Erziehung der Universität der Künste Berlin gemeinsam mit Kindern einer Grundschule)

Räume leeren und Spielflächen schaffen

Die beiden vorangegangenen Beispiele machen deutlich, dass bewusst initiierte Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozesse der eigenen Umgebung Potenziale für ästhetische Erfahrungen bieten. Über die Gestaltung der Umgebung hinaus bietet das Freihalten bzw. das Platzschaffen besonderes Potenzial für die Initiierung ästhetischer Bildungsprozesse. So zeichnete sich der Raum, den die Kinder mit den Farbbrillen erforschten, neben einer maßgeblich von Bilderbüchern geprägten Umgebung auch durch das besondere Potenzial des freien Platzes aus.



Abb. 5: Bibliothek als gestaltete Umgebung und flexibler Raum (Evangelische Grundschule Potsdam)

Gerade dieses Zusammenspiel von Bilderbüchern und noch nicht definiertem Platz regte an, die Bibliothek temporär in ein Atelier bzw. in eine Werkstatt zu verwandeln. So initiierte z.B. die Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch *Rotrothorn* von Kveta Pacovska ein künstlerisches Projekt, in dem ein neuer Raum im Raum entstand.



Abb. 6: Raum im Raum Studierende der Musisch-Ästhetischen Erziehung der Universität der Künste Berlin gemeinsam mit Kindern der Evangelischen Grundschule Potsdam)

Das künstlerische Projekt wurde hierbei nicht nur durch den Protagonisten der Geschichte, das Kritzelmännchen, das an jedem Tag der Woche ein neues Tier erfindet, angeregt, sondern insbesondere durch die besondere Ästhetik des Buches. Das Bilderbuch wird durch Falten und Klappen, durch den ständigen Perspektivwechsel von Innen und Außen und durch das Spiel mit Licht und Schatten in einen dreidimensionalen Raum verwandelt. Diese Impulse aufgreifend bot die Freifläche zwischen den Bücherregalen die Möglichkeit, im spielerischen und experimentellen Umgang mit einem Karton und Farbe ein eigenes dreidimensionales Wesen zu erfinden und auf diese Weise einen Raum im Raum zu gestalten. Die Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch „Zoologie“ von Jolie Jollivet (2004), das von mehr als 300 Tierarten erzählt und diese in eher unüblichen Ordnungen präsentiert, füllte die „Leerstelle“ des Raumes auf andere Weise. Die Kinder entwickelten nach dem Betrachten des Buches ein Spiel, in dessen Rahmen sie Tiere in ihren spezifischen Bewegungen nachahmten und die Bibliothek in eine Art Bewegungslabor verwandelten. An dieser Stelle wird deutlich, dass ästhetische Bildung in der Schule nicht nur anregende Umgebungen benötigt sondern darüber hinaus Platz als nicht definierten Raum.

Das Unfertige suchen und aufgreifen

Der Architekturtheoretiker Lars Lerup (1986) sieht in dem Unfertigen eine Möglichkeit dem nicht vorab definierten notwendigen Platz Raum zu geben. Raum sollte nach ihm vielfältige Möglichkeiten der Aneignung, Deutung und Nutzung bereithalten, d.h. seine „Bewohner“ auffordern eine Beziehung zu den entstehenden Räumen aufzubauen. Unfertiges zu bauen, bedeutet dabei nicht, dass der Raum physisch veränderbar sein muss, sondern kann auch heißen, dass der Raum immer wieder neu für das eigene sich ändernde Leben genutzt werden kann (vgl. ebd., S.139).

Ein Weg für das Entwickeln unfertiger Räume ist, den Schülerinnen und Schülern Platz und Gelegenheit für das Aufsuchen, Finden und Ausgestalten eigener Orte zu geben. Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Schülerinnen und Schüler an den Raumgestaltungsprozessen zu beteiligen und damit mögliche Aneignungsvarianten zu antizipieren sowie die Perspektiven, Bedürfnisse, Wünsche und Träume der Schülerinnen und Schüler einzubinden. Eine entsprechende pädagogische Haltung, die das Unfertige sucht und aufgreift, kann so weit gehen, das Schulgebäude für einen bestimmten Zeitraum gänzlich zu verlassen und sich einen anderen Ort zu suchen. Einen derartigen Versuch Bildung und Raum miteinander zu verknüpfen und dabei auf die besonderen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen, die sich in der Phase zwischen Kindheit und Jugend befinden, führt zur Zeit gerade die Montessori-Oberschule in Potsdam durch. Die Schule hat hierfür ein wildes Gelände im nördlichen Potsdamer Umland gepachtet, auf dem sich ehemals eine Ferienanlage für Mitarbeiter der Staatssicherheit befand. In Kooperation mit einem Bootsbauer, einem Landwirt und einem Designer rekultivieren und gestalten Lehrer/innen und Schüler/innen der 7. und 8. Klasse diesen Ort fern ab der Schule (vgl. Kahl 2011).

Zur Vision kunstpädagogischen Handelns im Kontext von Raum und ganztägigem Lernen

Was kann nun die Kunstpädagogik tun, um Schulraum im Kontext ganztägigen Lernens ästhetisch und künstlerisch bildend zu nutzen? In welche Richtung sollte sie schauen und sich entwickeln? Ein anregendes Modell für die Kunstpädagogik, das den Schulraum als offenen Raum versteht, der durch die individuelle Wahrnehmung und Handlung verändert und entwickelt werden kann, vermittelt ein künstlerisches Projekt, das Künstlerinnen und Künstler, die im Postgraduierten-Studiengang Kunst im Kontext der Universität der Künste Berlin studieren, an der Nürtingen Grundschule in Berlin-Kreuzberg durchgeführt haben. „Auf der Suche nach Raum x“ heißt das Projekt, in dem sich Künstlerinnen und Künstler gemeinsam mit den Kindern im unfertigen Bauen im Sinne Lars Lerups üben.

Das künstlerische Projekt weist dabei eine Wahlverwandtschaft zu „Room 13“ auf, der 1994 in einer Grundschule in Schottland entstand, und mittlerweile auch international viele Folgeprojekte angeregt hat. Der Raum mit der Nummer 13 war in diesem Zusammenhang der einzige nicht-institutionalisierte Raum, der den Kindern neben ihren Klassenzimmern und Funktionsräumen wirklich zur Verfügung stand bzw. den sie sich aneignen und über den sie selbständig verfügen konnten. Die Ausgangssituation an der Nürtingen Grundschule war nun die, dass dieser notwendige, nicht-institutionalisierte, unfertige Raum nicht zur Verfügung stand – noch nicht. Diesen Raum aufzuspüren und zu bauen, konnte im Grunde als Kern der gemeinsamen künstlerischen Arbeit verstanden werden. In diesem Prozess der Suche entstanden mobile, temporäre Installationen und zeitlich begrenzte Residenzen der Künstlerinnen und Künstler, mit deren Hilfe nach eigenen Orten innerhalb und außerhalb der Schule geforscht wurde. Die Schülerinnen und Schüler eigneten sich dabei, gemeinsam mit den Künstler/innen, die verschiedensten Ecken und Winkel und die verborgensten Stellen innerhalb und außerhalb der Schule an. Mobile Behausungen und Werkstätten, wie eine Rikscha, ein Zelt, ein Fotolabor in einer Schubkarre oder eine Siebdruckwerkstatt auf Rollen, halfen ihnen dabei.

Die „Suche nach Raum x“ machte wie selbstverständlich erfahrbar, dass die Grenzen des Schulraumes fließend bzw. je nach individuellen Bedürfnissen, Fragen und Träumen ständig erweiterbar sind. So wurde der Handlungsraum des Projektes auch auf Museen, Bibliotheken und Parks erweitert. Der Bau eines Floßes schuf darüber hinaus ein mobiles Klassenzimmer, das den Schulraum im buchstäblichen Sinne in den Fluss brachte. Die Aufgabe der Kunstpädagogik im Kontext von Schulraum und ganztägiger Bildung liegt meines Erachtens darin mit Hilfe künstlerischer Mittel den Schulraum im Hinblick auf die sich ständig wandelnden Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu erforschen, diesbezüglich gezielt in den Schulraum einzugreifen, Umgebungen zu gestalten, Räume zu leeren, Unfertiges zu bauen und eigene Orte zu schaffen - und damit den Schülerinnen und Schülern Bildung durch Teilhabe an der Konstitution des Schulraumes zu ermöglichen. Die Herausforderung für die Kunstpädagogik besteht dabei insbesondere darin, sich auch in die Zwischenzeiten und Zwischenräume von Unterricht zu trauen – denn das wissen wir alle: das auf diese Weise bildende Unfertige und Eigene finden wir nicht an den gewohnten Orten.

Literatur

- Bilstein, Johannes (2003): Ästhetische und bildungsgeschichtliche Dimensionen des Raumbegriffes. In: Jelich, Franz-Josef/Kemnitz, Heidemarie (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn, S. 31-55.
- Böhme, Jeanette (2009): Raumwissenschaftliche Schul- und Bildungsforschung. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraumes. Wiesbaden, S.13-25.
- Bollnow, Otto Friedrich (1963): Mensch und Raum. Stuttgart.
- De Certeau, Michel (1988): Die Kunst des Handelns. Berlin.
- Göhlich, Michael (1993): Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraumes seit dem Mittelalter. Weinheim.
- Heidegger, Martin (1963) [orig. 1951]: Bauen, Wohnen, Denken. In: Sabais, Heinz Winfried (Hrsg.): Die Herausforderung. Darmstädter Gespräche. München, S. 70-82.
- Heidegger, Martin (1959): Unterwegs zur Sprache. Stuttgart.
- Jelich, Franz Josef/Kemnitz, Heidemarie (Hrsg.) (2003): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn.
- Kahl, Reinhard (2011): „Schlänitzsee“ und „Musikkindergarten Berlin“ (DVD).
- Kajetzke, Katja/Schroer, Markus (2009): Schulische Mobitektur: Bauen für die Bildung. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraumes. Wiesbaden, S. 299-315.
- Lerup, Lars (1986): Das Unfertige Bauen. Architektur und menschliches Handeln. Braunschweig.
- Lewin, Kurt (1969): Grundzüge der topologischen Psychologie. Bern.
- Liebau, Eckhart/Kipp, Gisela/Wulf, Christoph (1999) (Hrsg.): Metamorphosen des Raumes. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim-München.
- Lippitz, Wilfried (1990): Räume – von Kindern erlebt und gelebt. Aspekte einer Phänomenologie des Kinderraumes. In: Lippitz, Wilfried/Rittelmeyer, Christian (Hrsg.): Phänomene des Kindererlebens. Beispiele und methodologische Probleme einer phänomenologischen Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb., S. 93-106.
- Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a./M.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.
- Opp, Günter/Brosch, Angela (Hrsg.) (2010): Lebensraum Schule. Raumkonzepte planen, gestalten, entwickeln. Stuttgart.
- Rittelmeyer, Christian (1994): Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben. Wiesbaden.
- Valena, Tomas (1994): Beziehungen. Über den Ortsbezug in der Architektur. Berlin.
- Westphal, Kristin (Hrsg.) (2007): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim-München.
- Winderlich; Kirsten (2008): Der eigene Raum. Zur Aktualität des Raumes in der Zeitgenössischen Kunst und ihrer Bedeutung für Kunstpädagogik und Schule. In: Pazzini, Karl

- Josef/Busse, Klaus-Peter (Hrsg.): (Un)Vorhersehbares lernen: Kunst – Kultur – Bild. Dortmund, S. 389-397.
- Winderlich, Kirsten (2010a): Der eigene Raum. Raumgestaltung als kunstpädagogische Herausforderung. In: Didaktisches Forum http://www.schroedel.de/kunstportal/didaktik_archiv/2010-07-winderlich.pdf [Letzter Zugriff am 22.04.2012]
- Winderlich, Kirsten (2010b): Der Raum als Lehrer. Zum Bildungspotenzial Raum im Kontext ästhetischer Bildung. In: Bering, Kunibert/Höxter, Clemens/Niehoff, Rolf (Hrsg.): Orientierung: Kunstpädagogik. Bundeskongress der Kunstpädagogik 22.–25. Oktober 2009. Oberhausen, S. 137–149.
- Winderlich, Kirsten (2012): Räume bilden – bilden Räume? Zum Schulraum als Begleiter und Initiator von Bildungsprozessen. In: Dreyer, Andrea/Penzel, Joachim (Hrsg.): Vom Schulbuch zum Whiteboard. Zu Vermittlungsmedien in der Kunstpädagogik. München, S. 252-265.
- Winterhager-Schmid, Luise (2008): Ästhetische Bildung in der Ganztagschule. In: Liebau, Eckhart/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld, S. 227-249.

Internetquellen

- <http://www.aufdersuchenachraumx.de> [Letzter Zugriff am 3.04.2012]
<http://www.room13scotlande.com> [Letzter Zugriff am 3.04.2012]

Abbildungen

- Abb. 1: Archiv Ziegert/Roswag/Seiler Architekten und Ingenieure
Abb. 2: Archiv Winderlich (Foto: Nick Ash)
Abb. 3: Archiv Winderlich (Foto: Ute Heuer)
Abb. 4: Archiv Winderlich (Foto: Nick Ash)
Abb. 5: Archiv Winderlich (Foto: Andreas Mayer-Winderlich)
Abb. 6: Archiv Winderlich (Foto: Nick Ash)

Susanne Bosch**Kunst im öffentlichen Interesse – Positionen und Projektbeispiele**

Im folgenden Beitrag werden drei aktuelle Kunstprojekte vorgestellt, die sich im gesellschaftlichen Raum und somit in Beziehung zu Menschen sowie zu spezifischen Räumen, Situationen und Kontexten definieren. Als Künstlerin habe ich ein Interesse an der Reflexion meiner und anderer Arbeitsweisen, vor dem Hintergrund, dass Austausch und Transformation im zivilgesellschaftlichen Raum eine intendierte Wirkung dieser Kunst ist. Transformation ist der Prozess, der diese Kunstpraxis mit Pädagogik verbindet. Während es in der Kunst um die Veränderung einer Gestalt, Form oder Struktur geht, stehen in der Bildungstheorie Veränderungsprozesse eines bestehenden Welt- und Selbstbildes, im Mittelpunkt, die zur Entstehung von neuen Handlungs- und Deutungsmustern führen.

In der Darstellung der Projekte wird deutlich, dass sich Kunstschaffende im öffentlichen Raum heutzutage der Erkenntnisse anderer Disziplinen wie der Anthropologie, der Soziologie, der Literaturwissenschaften, der Psychologie, der Geschichte, der Architektur, des Urbanismus, der politischen Theorie und der Philosophie bewusst sind und kreativ Wissen und Methoden aus diesen Bereichen verwenden. So ist aus heutiger Sicht die Beschreibung des Künstlers Daniel Buren kaum mehr nachvollziehbar, mit der dieser darlegt, dass es ihm am Beginn seiner Karriere in den 1970er Jahren unmöglich schien, ein von ihm zu schaffendes Werk an seinem Bestimmungsort zu imaginieren (vgl. Doherty 2004). Seine Arbeiten entstanden im Atelier – weit weg von der realen Situation, in der sie anschließend installiert wurden und unterschieden sich stark von den Ansätzen, die im Folgenden besprochen werden. Denn diese Positionen einer Kunst im gesellschaftlichen Raum arbeiten mit der künstlerischen Gestaltung des Raumes an sich und verfolgen somit nicht ein Konzept der Hinzufügung, sondern sie sind der Idee der Transformation verschrieben. Damit wird ein Gedanke aufgegriffen, der auch der Grundidee der sozialen Plastik von Joseph Beuys entspricht und der kontroverse Debatten mit sich bringt. So befragt aus der Sicht einer modernen Kunstgeschichte dieser Kunstbegriff die Vorstellung einer Autonomie und *L'art pour l'art* eines Kunstwerks sowie der alleinigen Autorenschaft des Künstlers und entwirft die Rolle der Betrachter/innen neu. Angesprochen wird mit dem auch von Beuys formulierten Transformationsgedanken eine immanente Eigenschaft von Kunst, die sich empirisch nicht eindeutig nachweisen lässt. Darin muss jedoch kein Nachteil gesehen werden, da der nicht rational erfassbare Aspekt von Kunst bei aller Funktionalitätsabsicht doch immer erhalten bleiben sollte. Denn die Kunst sollte auch im gesellschaftlichen Raum nicht ausschließlich nachvollziehbar transformatorisch wirken, sondern in ihrer eigenen Essenz mit ihren nicht vollständig erfassbaren Wirkungen erfahrbar bleiben (vgl. Belfiore/Bennett 2008).

Dies gilt auch für ihre mögliche Wirksamkeit im Rahmen aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Umstrukturierungen und der hiermit einhergehenden Innovation von

Bildung. So benennt der Organisationstheoretiker Otto Scharmer in seinem Vortrag an das Ministerium für Entwicklungszusammenarbeit 2011 (vgl. Scharmer 2011), dass man momentan nicht ein Versagen von Individuen oder einzelnen Organisationen wahrnehmen kann, sondern vielmehr ein globales Phänomen des Zusammenbruchs alter Systeme und Ordnungen. Die Aufgaben und Chancen, die daraus erwachsen, sind ein innovatives Herangehen an zukünftige Strukturen. Die Wiederholung des Bekannten ist hiernach nicht vorrangig der Weg, den es einzuschlagen gilt, sondern ein Konzept des ‚Leading from the Future‘ (Führen aus der Zukunft). Die dringende Rolle von zeitgenössischer Kunst sowohl im institutionalisierten sowie im informellen Lernen durch partizipatorische Kunst eröffnet Möglichkeiten und Perspektiven für die Schaffung von strukturellen Veränderungen, die auch eine Demokratisierung von Bildung bewirken können.

Das Begreifen von Situationen als künstlerischer Prozess

Wenn Kunstschaffende sich in eine neue, ihnen unbekannte Situation begeben, sind sie zunächst mit der Aufgabe konfrontiert, die Situation und ihre Hintergründe mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln zu begreifen. Den Kontext einer Situation in einer Arbeit zu berücksichtigen, erfordert allerdings mehr als den Ort oder die anzutreffende Situation zu erfassen, schließlich will eine künstlerische Arbeit in einem komplexeren Zusammenhang, als dem ihrer aktuellen Situation im Hier und Jetzt gelesen werden. Erforderlich ist es also, mit einer künstlerischen Arbeit kontext-spezifisch zu reagieren und dabei auch nicht offenkundige Aspekte – wie z.B. historische Ereignisse und unausgesprochene Dinge – zu berücksichtigen. Dabei dekodiert jede/r Künstler/in einen Ort anders, entsprechend der eigenen Möglichkeiten und Perspektiven, so dass keine Arbeit identisch auf einen Ort reagieren wird. Es ist für das erfolgreiche Arbeiten im öffentlichen Raum von entscheidender Wichtigkeit, sich der eigenen Position im Schaffensprozess bewusst zu sein und eine klare Haltung einzunehmen. Dies ist nicht nur aufgrund der Tatsache wesentlich, dass Orte unterschiedlich erlebt und gelesen werden können, sondern auch vor dem Hintergrund, dass Situationen grundsätzlich prozessual und somit nicht zu fixieren sind. Hiermit wird ein Gesichtspunkt angeführt, der in einem Zitat des Kunsthistorikers Roberto Ohrt zum Ausdruck kommt: „Eine Situation ist immer prekär, um Wendepunkte angelegt, eine Etappe der Verwandlungen, ein Raum, geöffnet auf den ungewissen Zeitpunkt der Ereignisse, und eine Zeit, gekrümmt in den Unebenheiten des Geländes.“ (vgl. Koch 2011). Die Künstlerin Doris Koch beschreibt mit dieser Aussage die Komplexität von Situationen und ihre mögliche Veränderbarkeit. Sie definiert eine Situation außerdem als geprägt durch mehrere Einflussfaktoren: „Um dies [die Situation S.B.] annähernd beurteilen oder beeinflussen zu können, bedarf es der Betrachtung der Faktoren, die in der Situation wirken und sie bedingen.“ (Ebd.)

In dieser differenzierten Anschauung erkenne ich eine Voraussetzung für das „Begreifen“ des Kontextes einer Situation. Dabei scheint dieses „Kontext-Begreifen“ auf den ersten Blick im Zusammenhang mit Wissen und mit Methoden der Wissensaneignung zu stehen. Allerdings wird hiermit eine spezifische Form von Wissen angesprochen, nämlich eine Art soziale Intelligenz, eine Intuition, die aus der intensiven Beobachtung und einem