

118

kunstdidaktik

anders denken

kirsten winderlich

Für Michel Foucault ist das Schreiben ein Mittel, um das eigene Denken zu verändern. Ausgangspunkt ist für ihn immer eine Sache, die Fragen aufwirft, die keine unmittelbaren Antworten nach sich zieht.^{*1} Für uns Lehrende und Forschende in der *grund_schule der künste* ist es aktuell der Kunstunterricht in der Grundschule, in dem wir eine umfassende ästhetische und künstlerische Bildung vermissen. Auffällig und entsprechend beunruhigend ist in unseren Augen, dass individuelle künstlerische Förderung in vielen Grundschulen nicht stattfindet. Dieses spiegelt sich beispielsweise in zahlreichen Klassensätzen an Bildern, die sich in Format, Material, Farbe und Inhalt gleichen. Darüber hinaus werden die Kinder, wenn überhaupt, nur mit einer Auswahl von Künstlern konfrontiert, die überwiegend der Moderne zuzuordnen sind. Der Kunstunterricht in Grundschulen fußt demnach auf Aufgaben, deren Umsetzung wie auch Ergebnis vorab festgelegt wurden sowie auf der Vermittlung von Techniken, die zu diesen Ergebnissen führen. Darüber hinaus unterstellt der Kunstunterricht in Grundschulen häufig, dass Kinder mit bestimmten, von Erwachsenen ausgewählten Künstlern, auf besondere Weise etwas anfangen können und behält Kindern entgegen einer nötigen Vielzahl an Bildungsgelegenheiten, ausschließlich ein von Erwachsenen abgestecktes Reservat vor.

Schauen wir uns des Weiteren den entsprechenden Vorbereitungsdiens in der zweiten Phase der Lehrkräftebildung für das Fach Kunst in der Grundschule an, dann fällt auf, dass dieser überwiegend von vorab vom Lehrenden festgelegten Lernzielen ausgeht. Auch wenn diese im besten Falle die beobachteten Schülerinteressen berücksichtigen, ist dieser Weg vorgegeben und schließt *Umwege* aus, die auch von Mehrdeutigkeiten, Brüchen und Unbestimmtem geprägt sind und auf diese Weise für die ästhetische Bildung eine grundlegende Bedeutung haben.

Begreifen wir hingegen Kunstunterricht als einen Unterricht, in dem künstlerische Bildungsprozesse individuell angestoßen, gefördert und begleitet werden, dann basiert dieser auf ästhetischen Erfahrungsprozessen, die nicht nur für entsprechende Umwege offen sind, sondern diese für die künstlerische Praxis der Kinder produktiv machen.

Hans-Christoph Koller, der Foucaults *Anders denken* in den bildungstheoretischen Diskurs einbringt, regt an, »das Bildungsgeschehen selbst als ein *Andersdenken* oder *Anderswerden* zu begreifen.«^{*2} Dieses *Anderswerden* ist an Erfahrung gebunden, die nach Bernhard Waldenfels weniger ein gesichertes Ergebnis nach sich zieht als vielmehr bedeutet etwas durchzumachen.^{*3}

*1 Vgl. Michel Foucault 1996, 24

*2 Christoph Koller 2012, 9

*3 Vgl. Bernhard Waldenfels 1997, 19

Auf den Kunstunterricht in der Grundschule bezogen, bedeutet dieses, Didaktik stärker vom Bildungsbegriff als vom Begriff des Lernens aus zu betrachten und entsprechend weiterzuentwickeln. In Anlehnung an Rainer Kokemohr kann Bildung im Vergleich zu Lernen als Möglichkeit einer grundlegenden Veränderung und Transformation des Selbst- und Weltbezugs begriffen werden und ist damit nicht nur als Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen in einem festen und unveränderlichen Rahmen zu verstehen, sondern als Möglichkeit diesen Rahmen im Zuge der Hervorbringung neuer Wahrnehmungs- und Sichtweisen zu öffnen und zu erweitern.*⁴ In diesem Sinne wird Bildung in vorliegendem Zusammenhang in Anlehnung an Sönke Ahrens*⁵ als experimentelle Form der Welterschließung verstanden. Da es im künstlerischen Tun und einer entsprechenden individuellen künstlerischen Entwicklung immer auch um ein Hinterfragen des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses geht, sollte Kunstunterricht unseres Erachtens grundsätzlich unter Berücksichtigung des Bildungsbegriffes gedacht werden.

Kunstdidaktik im Kontext des Bildungsbegriffes *anders gedacht* würde bedeuten zu fragen, wer im Kunstunterricht überhaupt lehrt. Sind es ausschließlich die Lehrer_innen, die lehren, oder könnte es vor dem Hintergrund der Bildung immanenten Selbstbildung nicht auch das Kind selbst sein, das sich selbsttätig in Auseinandersetzung mit sich, dem Anderen und der Welt bildet und entwickelt? Wer oder was kann alles lehren? Muss die Lehre zwingend von einer Person ausgehen, die Aufgaben stellt, oder können auch Impulse gesetzt werden, ohne dass die Impulsgeber anwesend sind? Inwieweit kann Kunstdidaktik nicht auch von dem Raum ausgehen, den die Kunst besetzt, in den sie eingreift und in dem sie wirkt? Wie muss Kunst Kindern hier begegnen, um diese zu künstlerischen Bildungsprozessen anzuregen? Ist eine besondere Kunstvermittlung für Kinder in diesem Zusammenhang überhaupt nötig?

Was bedeuten diese Fragen für die Kunstdidaktik? Inwieweit führt eine Koppelung der Kunstdidaktik an bildungstheoretische Reflexion weg von der technischen Umsetzung kunstdidaktischer Konzepte und *baut* anstelle dessen auf die künstlerische Erfahrung der Lehrenden?

Ästhetische Erfahrungen inszenieren

Ästhetische Erfahrungen sind essentiell für die künstlerische Entwicklung und sollten daher den Kern von Kunstunterricht bilden. Die berechtigte Frage an dieser Stelle ist jedoch, was ästhetische Erfahrungen ausmachen.*⁶ In vorliegendem Zusammenhang wird ästhetische Erfahrung als Zusammenspiel sinnlicher Wahrnehmung und kognitiv-rationalem

*⁴ Vgl. Rainer Kokemohr 2007

*⁵ Vgl. Sönke Ahrens 2011

*⁶ Andrea Sabisch kritisiert in diesem Zusammenhang, dass in der deutschsprachigen heterogenen Landschaft kunstpädagogischer Position Konsens zur zentralen Bedeutung ästhetischer Erfahrung zwar behauptet, diese jedoch eine bildungstheoretische Anbindung vermissen lassen (vgl. Sabisch 2009, 5ff.).

Denken verstanden, das die bisherige Sicht auf die Welt erweitert oder revidiert. Wesentliche Bedingung für ästhetische Erfahrungen sind entsprechend nach Martin Seel Offenheit und Bereitschaft, sich auf Neues und Unerwartetes einzulassen. »Ästhetische Erfahrung [...] kann nur geschehen, indem Subjekte sich einlassen auf die sinnliche Vergegenwärtigung von Phänomenen und Situationen, die ihren Sinn für das, was wirklich möglich ist, auf bis dahin ungeahnte Weise verändern.«^{*7} Die Frage diesbezüglich ist, wie wir ästhetische Erfahrungen initiieren und in Lehre und Unterricht einbinden, d. h. für die künstlerische Bildung von Kindern produktiv machen können. Eine Grundannahme ist hierbei für uns, dass die künstlerische Erfahrung nicht nur Ziel, sondern auch Voraussetzung für die entsprechende Initiierung ästhetischer und künstlerischer Bildungsprozesse ist. Das heißt konkret, dass Kunstunterricht Impulse braucht, die aus einem Reservoir umfangreicher künstlerischer Erfahrungen entwickelt und gesetzt werden. Um nun der Frage nachzugehen, auf welche Weise künstlerischen Erfahrungen für die künstlerische Förderung von Kindern wirksam werden können, wurde in der *grund_schule der künste* ein Labor eingerichtet, in dem wir im Rahmen und mit Hilfe von Künstlerresidenzen entsprechende Möglichkeiten entdecken, erkunden und reflektieren sowie auf Transfermöglichkeiten für den Kunstunterricht in der Schule prüfen.^{*8}

Dabei gehen wir in einem ersten Schritt unserer Überlegungen von folgenden Vorannahmen zur Initiierung ästhetischer Erfahrung im Rahmen von Residenzen aus:

Ästhetische Erfahrungen können Kindern durch den Besuch von Ateliers, durch die Begegnung mit Kunst und dem Schaffen von Künstler_innen sowie durch das parallele wie gemeinsame künstlerische Arbeiten ermöglicht werden. Dabei wirken die Praxis der Künstler_innen sowie die Praxis der Kinder, d. h. Ort, Raum^{*9}, Material und Persönlichkeit der Akteure, in vielfältiger Wechselbeziehung.

In diesem Zusammenhang haben die Künstler_innen ihr Atelier und damit den Ort ihrer künstlerischen Praxis für eine bestimmte Zeit anteilig oder vollständig verlegt. Die These ist hierbei, dass sie mit ihrer künstlerischen Praxis, Haltung und Persönlichkeit – mit ihren künstlerischen Erfahrungen – in einem diesbezüglich zugeschnittenen und eingerichteten Raum für die künstlerische Bildung von Kindern fördernd wirken.

Wenn wir nun davon ausgehen, dass das Atelier auch jenseits konkreter künstlerischer Vorhaben und Werkentstehungsprozesse ausgewiesene Orte künstlerischer Erkundung, Entdeckung und Erprobung

^{*7} Martin Seel 2004, 76

^{*8} Mit dem »*Artist-in-Residence*«-Labor in der *grund_schule der künste* greifen wir eine Handlungsempfehlung der Berliner Denkwerkstatt Kulturelle Bildung auf, Künstlerresidenzen in Schulen einzurichten (vgl. Positionspapier Berliner Denkwerkstatt Kulturelle Bildung 2014, 9).

^{*9} Zum Bildungspotenzial Raum im Kontext von Schule, vgl. Winderlich 2012b.

sind, wäre auch folgendes *Artist-in-Residence*-Konzept vorstellbar:

Künstler_innen beziehen ein Atelier, um Kindern zu begegnen. Sie richten sich in diesem Atelier ein, um Kindern mit ihrer jeweiligen ästhetischen und künstlerischen Praxis kennenzulernen und aus dieser Begegnung Ideen für deren künstlerische Förderung zu entwickeln. Darüber hinaus kontextualisieren die Künstler_innen im Rahmen des genannten Konzeptes ihre künstlerische Erfahrung und Praxis im Feld *Kind, Kunst und Bildung* und erhalten im Idealfall Anregungen für die eigene Arbeit. Die Künstler_innen verlegen also nicht nur ihr Atelier und ihren künstlerischen Arbeitsalltag an einen anderen Ort, sondern gestalten diesen auf der Suche nach neuen Erfahrungen auch im Sinne eines künstlerischen Experiments. Nach Christoph Menke bedeutet zu experimentieren, »Konstellationen, Situationen, Arrangements herzustellen, in denen so dann etwas geschieht.«^{*10} Anders als das empirische Experiment ist das künstlerische Experiment dabei kein Hervorbringen nach eigenem Entwurf.^{*11} Vielmehr setzt sich das künstlerische Experiment der »Ungesetzlichkeit der Einbildungskraft«^{*12} aus. In diesem Sinne kontextualisieren die Künstler_innen ihre Praxis und Erfahrung im Feld von *Kind, Kunst und Bildung* und gestalten das Atelier als einen Ort, der nicht nur ihre eigene künstlerische Praxis anregt und hervorbringt sondern insbesondere ihre Wahrnehmung^{*13} und Imaginationsfähigkeit für die jeweilige ästhetische und künstlerische Praxis der Kinder sensibilisiert. Wenn wir mit John Dewey davon ausgehen, dass Künstler_innen »Liebhaber der noch nicht dagewesenen Erfahrung«^{*14} sind, dann wäre vorstellbar, dass Künstler_innen in vorliegendem Zusammenhang bewegt werden von der Begegnung mit den Kindern und den entsprechend neuen Erfahrungen.

An diese dargelegten konzeptionellen Überlegungen und Thesen knüpft das *Artist-in-Residence*-Projekt der *grund_schule der künste* an. Im Zentrum steht dabei, wie im Folgenden zu zeigen sein wird, das Experiment mit Mitteln der Inszenierung. Der Begriff der Inszenierung bezieht sich hierbei jedoch nicht ausschließlich auf die künstlerische Arbeit der Künstler_innen. Vielmehr steht die Inszenierung der ästhetischen Erfahrung und der künstlerischen Praxis der Kinder mit Hilfe der künstlerischen Erfahrungen und Mitteln der beteiligten Künstler_innen im Mittelpunkt des *Artist-in-Residence*-Projektes der *grund_schule der künste*.

Grundlegende Idee ist demnach, dass Künstler_innen im Rahmen ihrer *Residenz* ästhetische Erfahrungen von Kindern inszenieren

^{*10}Christoph Menke 2013, 83

^{*11}Vgl. a.a.O., 89

^{*12}Ebd.

^{*13}Wahrnehmung kann in diesem Zusammenhang auch als »Forschende Haltung« begriffen werden, die diese über gerichtete wie ungerichtete Beobachtungsweisen unterstützt, vgl. Winderlich 2009.

^{*14}John Dewey (1980), 167

und dadurch fördern. Die Inszenierung ist in diesem Zusammenhang ein geeignetes Mittel, weil Sie Gegenwart auffällig herstellt, d. h. einen Zustand, in dem uns die Dinge der Welt und des Lebens etwas angehen, bemerkbar macht.*¹⁵ Darüber hinaus sind Inszenierungen nach Martin Seel als räumliche Geschehen zu begreifen, die in vorliegendem Zusammenhang im Atelier produktiv gemacht werden sollen. Inszenierungen sind mit Seel weiter als »absichtsvoll eingeleitete oder ausgeführte sinnliche Prozesse zu verstehen«*¹⁶, in die Objekte, Bilder, Körper, Bewegungen, Stimmen sowie Klänge eingebunden sein können.*¹⁷ Die sinnlichen Prozesse werden dabei einem Publikum in einer spezifischen Art und Weise gezeigt, sodass sich eine »auffällige spatiale und temporale Anordnung von Elementen ergibt, die auch ganz anders hätte ausfallen können.«*¹⁸

Als »sinnliche Prozesse« im Sinne Seels sind hier die ästhetischen Erfahrungen der Kinder, die die Künstler_innen in der Arbeit der Kinder im Atelier und den dabei entstandenen Artefakten ausmachen, zu verstehen. Inszenieren heißt hier also, Kindern ihre ästhetischen Erfahrungen zu zeigen bzw. diese für die Kinder bemerkbar zu machen. Die Künstler_innen realisieren dieses, indem sie die ästhetischen Erfahrungen in ihrer *phänomenalen* Fülle vermitteln. Sie arrangieren im Atelier Material*¹⁹, Objekte, eigene Kunstwerke oder Anteile dieser sowie die Artefakte der Kinder derart, dass sich den Kindern das Besondere ihrer ästhetischen Erfahrungen vermittelt und sie gleichzeitig angeregt werden ihre künstlerischen Prozesse weiterzuentwickeln. Die Art und Weise, wie die Künstler_innen die ästhetischen Erfahrungen der Kinder inszenieren, ist dabei als künstlerisch zu begreifen. Mit Seel sind künstlerische Inszenierungen als »Imaginationen menschlicher Gegenwart«*²⁰ zu verstehen. Bezogen auf den vorliegenden Zusammenhang bedeutet dieses, dass über die Inszenierung nicht nur die wahrgenommenen ästhetischen Erfahrungen gezeigt, sondern darüber hinaus weitere mögliche Erfahrungen imaginiert bzw. vorstellbar werden. Die Künstler_innen inszenieren die Erfahrungen der Kinder also weniger, um mit Hilfe dieser Kunst zu produzieren, sondern um ein *Mehr* an Erfahrungen zu ermöglichen.

Die Inszenierung vollzieht sich in allen vier *Residenzen* – so unterschiedlich sie auch von den Künstler_innen gestaltet werden – sowohl durch das Spiel mit den Artefakten der Kinder im Raum als auch durch Installationen. Über diese Inszenierungen erscheinen den Kindern ihre

*¹⁵ Vgl. Martin Seel 2001, 53 f.

*¹⁶ A.a.O., 49

*¹⁷ Vgl. a.a.O., 59

*¹⁸ A.a.O., 49

*¹⁹ Dem Aufforderungscharakter Material kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, ist dieser doch besonders geeignet die Kinder zur Interaktion mit dem Raum und den Anderen anzuregen. Vgl. Nick Ash 2014.

*²⁰ A.a.O., 58

eigenen ästhetischen Erfahrungen vertraut und gleichzeitig fremd. In jedem Falle eröffnen sich für die Kinder durch die Veränderung der *Anordnung der Elemente* durch Spiel und Installation neue Erfahrungsräume. Der Umgang mit dem Raum durch Spiel und Installation weist dabei eine Nähe zu dem von Claude Lévi-Strauss beschriebenen spielerischen Verfahren der »bricolage«^{*21} auf, das mit dem zur Verfügung Stehenden umgeht und entsprechend improvisieren muss. Das »Basteln« ist dabei nicht ausschließlich zielgerichtet und entsprechend geplant sondern vollzieht sich eher intuitiv, assoziativ und zufallsbedingt. Zugespitzt formuliert heißt dieses, dass die Kinder einen immer wieder neuen Raum betreten, der ihre Imaginationsfähigkeit anregt und ihnen damit einen anderen Blick auf ihr künstlerisches Handeln ermöglicht.

Das Atelier als Möglichkeitsraum

Wie im Vorangegangenen beschrieben, kommt das *Artist-in-Residence*-Projekt der *grund_schule der künste* über die Inszenierung ästhetischer Erfahrung zur Wirkung. Um zu verstehen, was dabei im Atelier geschieht, soll im Folgenden der Umgang mit dem Raum des Ateliers, der die Inszenierung maßgeblich *trägt*, näher betrachtet werden.

Dabei ist das Atelier erstens als Ort für die Inszenierungstätigkeit der Künstler_innen bzw. für die Austauschprozesse zwischen den Künstler_innen und den Kindern zu verstehen. Der Begriff Ort meint hier eine ausgezeichnete Stelle, die unverwechselbar und einzigartig ist, gewissermaßen so wie ein Individuum ein Gegenüber für die Akteure des Projektes darstellt. Darüber hinaus ist ein Ort von einer spezifischen Atmosphäre gekennzeichnet, die diesen auch jenseits der visuellen Wahrnehmung wiedererkennen lässt.

Zweitens stehen die raumkonstituierenden Elemente des Ateliers in enger Wechselbeziehung zu den ästhetischen und künstlerischen Praktiken sowie den Artefakten der Kinder. Die Beschaffenheit und Transformation von Ort und Raum des Ateliers sind demnach ausschlaggebend für das Geschehen im Atelier und so eine entsprechende Initiierung und Unterstützung der ästhetischen Erfahrungsprozesse.

Grundlegend für dieses Verständnis von Atelier im Hinblick auf die künstlerische Förderung von Kindern ist ein relationaler Raumbegriff. Damit ist gemeint, dass sich Raum über leib-sinnliche Handlungen aus der Perspektive der jeweiligen Akteure immer wieder aufs Neue konstituiert. Die Soziologin Martina Löw, die in Anlehnung an Anthony Giddens und Pierre Bourdieu die Raumkonstitution als Verknüpfung von Handeln und Strukturen begreift, definiert Raum als »relationale (An)Ordnung sozialer Güter und Menschen (Lebewesen) an Orten«^{*22}. Im Hinblick auf

^{*21} Claude Lévi-Strauss (1962), 26

^{*22} Martina Löw 2001, 224

den Prozess des Anordnens unterscheidet Löw zwischen »Spacing« und »Synthese«. »Spacing« entspricht dabei dem konkreten Anordnen, d. h. dem »Platzieren sozialer Güter und Lebewesen [...]«^{*23}, dem »Bauen, Errichten oder Vermessen [...]«^{*24}, der symbolischen Markierung^{*25} sowie dem »Platzieren von Informationen«^{*26}. Unter »Synthese« versteht Löw »Vorstellungs-, Wahrnehmungs- und Erinnerungsprozesse, d. h. das Wahrnehmen einzelner raumkonstituierender Elemente in der Gesamtheit eines Raumes.«^{*27} Im praktischen Handlungsvollzug der Raumkonstitution stehen das »Spacing« und die »Synthese« in Wechselbeziehung. Dabei ist die Raumkonstitution nach Löw immer an die konkreten Bedingungen vor Ort gebunden, so dass nur verknüpft und platziert werden kann, »was in einer Handlungssituation zur Verfügung steht«^{*28}. Gleichzeitig muss die Raumkonstitution nach Löw nicht zwingend die vorgefundenen Strukturen bestätigen^{*29}, sondern kann auch gegenläufig zu den Strukturen vollzogen werden.

Wenn wir die Inszenierungstätigkeit der Künstler_innen im Atelier des *Artist-in-Residence-Projektes der grund_schule der künste* näher betrachten, wird deutlich, dass diese immer wieder die vorgefundenen Anordnungen der raumkonstituierenden Elemente verändern, variieren bzw. diese erweitern. Beobachtbar ist beispielsweise, dass die Anordnung der Elemente verfremdet oder verdichtet wird, dass Aussparungen oder Wiederholungen in der Anordnung vorgenommen werden. Unumgängliche Fragen sind im Hinblick auf die Raumkonstitution nach Löw, welche *Dinge* angeordnet werden und wer die Macht, hat den Raum herzustellen und zu verändern.^{*30}

In Bezug auf das vorliegende Projekt erscheint im ersten Moment plausibel, dass die Künstler_innen, gewissermaßen automatisch, autorisiert werden in den Raum *einzugreifen* um entsprechende Setzungen vorzunehmen. Michel de Certeau^{*31} unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen »Strategien« und »Taktiken«. Sind dabei »Strategien« als Raumordnungen *von oben* und »Taktiken« als Raumordnung *von unten* zu verstehen^{*32} und im ersten Moment das entsprechend strategische

^{*23} A.a.O., 225

^{*24} Ebd.

^{*25} Vgl. ebd.

^{*26} Ebd.

^{*27} A.a.O., 225

^{*28} Ebd.

^{*29} Vgl. a.a.O., 230

^{*30} Vgl. a.a.O., 224

^{*31} Vgl. Michel de Certeau (1988), 23

^{*32} Vgl. Luise Reitstätter 2015, 56

Luise Reitstätters raumbezogene Analyse von Ausstellung im musealen Raum bietet wichtige Schnittstellen zu unseren Überlegungen zum Bildungspotenzial von Künstlerresidenzen wichtige Schnittstellen, insbesondere im Hinblick auf Interaktionsprozesse im Raum bzw. zwischen Raum (Material), Kunst und Betrachter_in

Raumhandeln den Künstler_innen sowie das taktische Raumhandeln den Kindern zuzuschreiben, revidiert sich diese Einschätzung und Sicht während der Beobachtung der Atelierpraxis, insbesondere im fortgeschrittenen Stadium schnell. Ist doch bemerkenswerter Weise wahrzunehmen, dass die Kinder mit ästhetisch reflektierten Entscheidungen in die Raumordnungen der Künstler eingreifen, sich diese buchstäblich *zu eigen* machen und den Raum für ihre eigene künstlerische Praxis *besetzen*. In diesem Sinne ist des Weiteren wahrnehmbar, dass die Künstler_innen nach dem Atelierbesuch der Kinder vor für sie unerwarteten Ergebnissen der Produktion stehen bzw. den Raum auf eine für sie ungeahnte Weise verändert vorfinden. Es kann demnach festgestellt werden, dass das Atelier niemandem *gehört*. Vielmehr sind nicht nur die Kinder, sondern auch die Künstler_innen immer wieder als »Neuankömmlinge« im Sinne Hannah Arendts erfahrbar^{*33}, das heißt, als Menschen, die die Fähigkeit zum Anfangen mitbringen und entsprechend die Fähigkeit *Neues zu initiieren*^{*34} und damit auch »nicht intendierte Geschichten«^{*35} hervorbringen.

Der Wechsel zwischen »Strategie« und »Taktik« bzw. der Machtwechsel zwischen Künstler_in und Kind im Hinblick auf die Raumanordnungsprozesse, ist wie ein Spiel und kann mit Tanja Wetzel konkreter als *Rotation* beschrieben werden. Bezieht Wetzel die Bewegungsfigur auf die Kunstrezeption, liegt vorliegendem Zusammenhang, an Wetzels Überlegungen anknüpfend, die These zugrunde, dass gerade die *Rotation* des Raumhandelns zwischen »Strategie« und »Taktik« die künstlerische Praxis der Kinder bewegt. »Durch sie kommt etwas in Gang, was zwar nicht in einem Prozess der Aneignung (von Inhalt, Sinn oder Bedeutung) aufgeht, aber in eine Auseinandersetzung mündet, die uns innerlich angeht und folglich *andreh*t. Wir werden berührt, geraten in Unruhe, kommen in Schwung. Es erhöht sich somit die Wahrscheinlichkeit, unsere Wahrnehmung zu öffnen oder offen halten zu können.«^{*36}

Die *Rotation* ermöglicht dabei Bekanntes bzw. routinierten Umgang mit Material und entsprechenden Arbeitsweisen in Frage zu stellen und ermutigt Neues auszuprobieren. Darüber hinaus regt das Bild der *Rotation* die Künstler_innen dazu an anzunehmen, dass es von Zeit zu Zeit sinnvoll sein kann, die *Fäden aus der Hand* zu geben bzw. die Impulse für das zirkuläre Geschehen an die Kinder zu übergeben. Damit wird das Atelier zwar von Zeit zu Zeit *auf den Kopf gestellt* aber dafür als konkreter wie ideeller Möglichkeitsraum erfahrbar – für Kinder wie für Künstler_innen.

^{*33} Üblicherweise werden in *Artist-in-Residence*-Modellen ausschließlich die Kinder als »Neuankömmlinge« betrachtet, liegt Künstlerresidenzen im Hinblick auf ihr Bildungspotenzial doch häufig die These zugrunde, dass es das von den Künstler_innen gelebte Atelier ist, das für die ästhetische Bildung von Kindern und Jugendlichen wirksam ist. Vgl. auch Winderlich (2013), 17 f.

^{*34} Vgl. Hannah Arendt (1981), 215

^{*35} A.a.O., 226

^{*36} Tanja Wetzel 2009, 6

Zwischen Kind und Kunst

Was bedeuten diese Beobachtungen, Erfahrungen und Schlussfolgerungen aus dem Labor der *grund_schule der künste* für die konkrete Praxis des Kunstunterrichts in der Schule? Inwieweit lassen sich diese übertragen? Was wäre in Schule und Unterricht nötig, um auf die oben dargestellte Weise ästhetische Erfahrungen von Kindern zu inszenieren und Kinder auf diese Weise künstlerisch zu fördern? Dabei soll explizit darauf verwiesen werden, dass es in den vorliegenden Überlegungen nicht um eine Ablehnung und damit ein Ausblenden der partiell für die künstlerische Förderung von Kindern notwendigen zielorientierten Vermittlung von Techniken und spezifischen künstlerischen Arbeitsweisen geht. Die Tatsache aber, dass im Kunstunterricht in Grundschulen heute ein Unterricht vorherrschend ist, in dem Ordnung und Technik in Verbindung mit vorab ausschließlich von den Lehrenden definierten Zielvorstellungen im Mittelpunkt stehen, erlaubt an dieser Stelle bisher in kunstdidaktischen Zusammenhängen weniger berücksichtigte Möglichkeiten künstlerischer Förderung von Kindern zu erproben und zu vermitteln. Folgende Aspekte haben sich dabei im *Artist-in-Residence*-Projekt der *grund_schule der künste* für die künstlerische Förderung der Kinder als wirksam gezeigt: das Aufgreifen der (Selbst-)Bildungsfähigkeit bzw. der eigenen Weltzugänge und ästhetischen Praktiken der Kinder, die Einbindung des Bildungspotenzial Raum, die Initiierung einer Zusammenarbeit von Künstler_innen und Kindern bzw. des Zusammenspiel künstlerischer und ästhetischer Erfahrung unter besonderer Berücksichtigung des Spielens.

Wünschenswert wäre vor diesem Hintergrund ein Raum in der Schule^{*37}, der eine hohe Flexibilität aufweist, d. h. bildhaft gesprochen auch restlos leer geräumt werden kann. Wichtig wäre des Weiteren die *Machtfrage* zu klären. Der Raum sollte auch den Kindern *gehören* bzw. sollte ihnen vermittelt werden, dass sie den Raum in seiner Ordnung auch verändern dürfen. Damit würde Platz geschaffen für ihre ganz eigenen ästhetischen Praktiken. Unabhängig davon sollten Überlegungen folgen, auf welche Weise über den Raum den Kindern eigene Orte für die individuelle Praxis, Raum für Gemeinschaft sowie Möglichkeiten für ein Ausstellen der eigenen Arbeiten geschaffen werden können. Anders als in vielen sogenannten Fachräumen für Kunst, die bestenfalls eine Lagerung von Material in der Gestaltung berücksichtigen, sollte der Raum auch von den Kunstlehrer_innen erzählen, besser von ihren künstlerischen Erfahrungen. Dieses kann über Spuren der eigenen künstlerischen Entwicklung bis zur Integration einer eigenen künstlerischen Arbeit in den Raum erfolgen. Um eine Materialvielfalt und eine entsprechend stetig wachsende

^{*37} Auf welche Weise Schulraum in Kooperation gestaltet werden kann, reflektiere ich an anderer Stelle, vgl. Winderlich 2012a.

Sammlung an Materialien zu gewährleisten, sollte es einen weiteren Raum geben, in dem diese archiviert und für die Arbeit mit den Kinder aufbereitet werden können. Die Bereitstellung des Materials, sei es in Form einer Installation oder Intervention in den Raum sowie die folgende inszenierende Arbeit im Hinblick auf die beobachteten ästhetischen Erfahrungen der Kinder, hängt von den jeweiligen künstlerischen Erfahrungen der Kunstlehrer_innen ab und ist notwendig wie auch gewünscht sehr individuell. Die *Lehre* ist demnach im umgangssprachlichen wie auch im anthropologischen Sinn ein *Kinderspiel*. Eine besondere Herausforderung – vielleicht eine ungewohnte Erfahrung – ist die Haltung, die die Lehrer_innen während des ästhetischen Entdeckens und Erkundens und der künstlerischen Praxis der Kinder einnehmen. Sind die Lehrer_innen in dieser Phase doch gefordert, wahrzunehmen und zu beobachten, was und wie die Kinder mit dem *Material* umgehen und künstlerisch tätig werden. Dabei handelt es sich nicht nur um eine Dokumentation der beobachteten Phänomene im Raum, sondern durchaus auch um ein Entwickeln von Fragen und einer entsprechenden Suchbewegung. Um die Kinder künstlerisch zu fördern sind die Lehrer_innen in besonderer Weise auch gefordert, mögliche Vorhaben der Kinder, die noch nicht zum Erscheinen gekommen sind, zu antizipieren und ihnen entsprechendes weiteres Material in Form einer Inszenierung an die Hand zu geben. Die Herausforderung ist demnach eine forschende Haltung^{*38} und Aufmerksamkeit für die Prozesse der Kinder zu entwickeln, über die sich Lehrer_innen im Sinne eines künstlerischen Experiments der »Ungesetzlichkeit der Einbildungskraft«^{*39} aussetzen – mit der Chance der ästhetischen Erfahrung der Kinder als »Probeerleben ersehnter und erträumter Erfahrung«^{*40} nahe zu kommen.

^{*38} In Anlehnung an den Begriff der kunstpädagogischen Haltung von Sabine Lenk und Tanja Wetzel (2013) ist mit der forschenden Haltung eine Wahrnehmung und Aufmerksamkeit für das Noch-Mögliche gemeint. Damit wird deutlich, dass eine kunstpädagogische Haltung nicht ausschließlich erworben werden kann sondern immer wieder, abhängig von der Situation, hergestellt werden muss.

^{*39} Christoph Menke 2013, 83

^{*40} Gert Selle 1988, 33

literatur

- Sönke Ahrens (2011): *Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung*. Bielefeld: transcript.
- Hannah Arendt (1981): *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München, Zürich: Piper.
- Nick Ash (2014): *Creating with Clay. How material can initiate a process of esthetic self learning*. In: Kirsten Winderlich (Hrsg.): *grund_schule kunst bildung, Bd. 2, Material*. Oberhausen: Athena-Verlag, 46–57.
- Michel de Certeau (1988): *Die Kunst des Handelns*. Berlin: Merve.
- Denkwerkstatt Kulturelle Bildung Berlin (2014): Positionen zur Weiterentwicklung des Berliner Rahmenkonzeptes Kulturelle Bildung. <http://www.kubinaut.de/de/themen/5-denkwerkstatt-kulturelle-bildung/> (letzter Zugriff: 09.09.2016).
- John Dewey (1980): *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt a./M.: Suhrkamp.
- Michel Foucault (1996): *Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Duccio Trombadori*. Frankfurt a./M.: Suhrkamp.
- Rainer Kokemohr (2007): *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie*. In: H.C. Koller, W. Marotzki, O. Sanders (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: transcript, 13–69.
- Hans-Christoph Koller (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Claude Lévy-Strauss (1962): *La pensée sauvage*. Paris, 26.
- Christoph Menke (2013): *Die Kraft der Kunst*. Frankfurt a./M.: Suhrkamp.
- Luise Reitsstätter (2015): *Die Ausstellung verhandeln. Von Interaktionen im musealen Raum*. Bielefeld: transcript.
- Martina Löw (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt a./M.: Suhrkamp.
- Andrea Sabisch (2009): *Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung*. In: Karl-Josef Pazzini, Andrea Sabisch, Wolfgang Legler, Torsten Meyer (Hrsg.): *Kunstpädagogische Positionen*. Hamburg: Hamburg University Press.
- Martin Seel (2001): *Inszenieren als Erscheinenlassen. Thesen über die Reichweite eines Begriffs*. In: J. Früchtel, J. Zimmermann (Hrsg.): *Ästhetik der Inszenierung*. Frankfurt a./M.: Suhrkamp, 48–63.
- Martin Seel (2004): *Über die Reichweite ästhetischer Erfahrung*. In: G. Mattenklott (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung im Zeichen der Entgrenzung der Künste*. Sonderheft 2004 der Zeitschrift für Ästhetik und Allgemeine Kunstwissenschaft, 73–81.
- Gert Selle (1988): *Der Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis*. Reinbek: Rowohlt.
- Bernhard Waldenfels (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt a./M.: Suhrkamp.
- Tanja Wetzel (2009): *»Das dreht einen richtig an ...« Über die Figur der Rotation in der aktuellen Kunst – und ihren Wert für die ästhetische Bildung*. In: Karl-Josef Pazzini, Andrea Sabisch, Wolfgang Legler, Torsten Meyer (Hrsg.): *Kunstpädagogische Positionen*. Hamburg: Hamburg University Press.
- Tanja Wetzel, Sabine Lenk (2013): *Kunst unterrichten als eine Frage der Haltung*. In: Tanja Wetzel, Sabine Lenk (Hrsg.): *Mit Ecken und Kanten. Kunstunterricht als eine Frage der Haltung*. München: kopaed, 5–14.
- Kirsten Winderlich (2009): *Ästhetische Bildung als Forschungsfeld. Zugänge zu ästhetischen Erfahrungen von Kindern als methodische Herausforderung*. In: Torsten Meyer, Andrea Sabisch (Hrsg.): *Kunst Pädagogik Forschung*. Bielefeld: transcript (Reihe theorie bilden, hrsg. von Hannelore Faulstich-Wieland, Hans-Christoph Koller, Karl Josef Pazzini, Michael Wimmer), 241–149.
- Kirsten Winderlich (2012a): *Zum Schulraum im Kontext ästhetischer Bildung und ganztägigen Lernens*. In: Ulrike Stutz (Hrsg.): *Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung. Zu einer strukturellen Partizipation in der kunstpädagogischen Praxis*. München: kopaed, 14–26.
- Kirsten Winderlich (2012b): *Räume bilden – Bilden Räume? Zum Schulraum als Begleiter und Initiator von Bildungsprozessen*. In: Andrea Dreyer, Joachim Penzel (Hrsg.): *Vom Schulbuch zum Whiteboard. Zu Vermittlungsmedien in der Kunstpädagogik*. München: kopaed, 252–264.
- Kirsten Winderlich (2013): *Ein Tag im Atelier ...* In: Kirsten Winderlich (Hrsg.): *grund_schule kunst bildung, Bd. 1, Ort und Raum*. Oberhausen: Athena-Verlag, 16–23.