

warum sich

die kunst vor der
pädagogik hüten

sollte

lernen von kunst

kirsten winderlich

Wenn Kunst zur Wirkung kommen soll, sollte sich die Kunst vor der Pädagogik in Acht nehmen, sich vor ihr hüten – soweit die einleitende These.

Häufig ist der Begriff Kunst im Hinblick auf Schule, Bildung und Erziehung mit einer spezifischen Erwartungshaltung verknüpft: Kunst soll Kinder und Jugendliche fördern, Kunst soll lebenslanges Lernen unterstützen, den inter- und transkulturellen Austausch fördern, zur Inklusion beitragen, Kunst soll entlasten und entspannen, ermöglichen, einen Lebenssinn zu finden ... Die Liste könnte fortgeführt werden. Was allen aufgezählten Erwartungen gemeinsam ist, ist ihr Zielcharakter, ihr Ausblick auf einen konkreten Nutzen.

Um einen Lernbegriff zu schärfen, der Kunst jenseits ihres Nutzens produktiv macht, sollen im Folgenden die Dimensionen von Kunst fokussiert werden, die sich durch Freiheit von Zweck und Nutzen auszeichnen und gerade darüber eine Nähe zur Bildung herstellen.

In einem ersten Schritt folgt diesbezüglich eine Klärung und Positionierung zwischen den Begriffen Pädagogik und Bildung, um dann im Anschluss die unterschätzte Nähe zwischen Kunst und Bildung aufzuzeigen.

Der Begriff Pädagogik bezeichnet eine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung auseinandersetzt. Häufig ist dabei eine Dominanz des Begriffes Erziehung zu beobachten, einem Begriff, der als Einflussnahme auf Entwicklung und Verhalten von Heranwachsenden durch Erwachsene definiert werden kann.¹ Die Einflussnahme ist dabei als intentionale Tätigkeit zu verstehen, die von Normen abgeleitet wird, auf Ziele ausgerichtet ist und sich spezifischer Methoden und Mittel bedient. Im Unterschied zu Bildung wird dieser Rahmen von extern gesetzt, d. h. nicht primär und ausschließlich durch das lernende Subjekt selbst.

Anders als Erziehung kann »Bildung als emanzipatorische Kraft für die Subjektwerdung«² wirken und damit ermöglichen, »was nicht in der Macht der Erziehung steht«.³ In diesem Sinne ist Bildung in Anlehnung an Rainer Kokemohr (2007) als Möglichkeit einer grundlegenden Veränderung und Transformation des Selbst- und Weltbezugs zu verstehen. Bildung ist damit nicht nur Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung von Wissen oder

1 Rahmenlehrpläne für das Fach Kunst in der Schule zeichnen sich diesbezüglich durch eine spezifische Ambivalenz aus. Denn selbst wenn diese ausdrücklich intendieren, Bildung bezüglich des Kunstunterrichts mitzudenken (vgl. bspw. den Rahmenlehrplan für das Fach Kunst in Berlin/Brandenburg), bieten sie aufgrund ihres Vorgabecharakters nicht das Format, Möglichkeitsräume für individuelle Zugangsweisen und Prozesse und damit auch für Nicht-Vorhersehbares zu initiieren und entsprechend zu legitimieren (vgl. den Beitrag von K. Winderlich in diesem Band, 116ff.

2 Bernhard/Rothermel/Rühle 2018, 14
Mit der genannten Begriffsdefinition wird an philosophische Überlegungen zum Bildungsbegriff erinnert, die im Zuge der Entwicklung pädagogischer Forschung in Anlehnung an die Maßstäblichkeit der Naturwissenschaften in den Hintergrund gerückt sind (vgl. ebd., 13).

3 Bernhard 2018, 136

Umsetzung von extern gesetzten Zielen, sondern vielmehr als Möglichkeit zu verstehen, diesen Rahmen im Zuge neuer Wahrnehmungs- und Sichtweisen zu öffnen und zu erweitern und entsprechend als ein »*Andersdenken oder Anderswerden zu begreifen*«. ⁴ In diesem Sinne kann Bildung nach Sönke Ahrens (2011) als experimentelle Form der Welterschließung betrachtet werden und zeigt auf diese Weise eine besondere Nähe zur Kunst, bei der es immer auch um ein Befragen und Hinterfragen des eigenen Selbst- und Weltverhältnisses geht. Bildung wie auch künstlerische Tätigkeit ist an Erfahrungen gebunden, die mit Bernhard Waldenfels (1997) weniger gesicherte Ergebnisse nach sich ziehen, als vielmehr bedeuten, etwas *durchzumachen*. ⁵ Das an Erfahrungen gebundene Lernen, das sowohl im Rahmen von Bildungsprozessen als auch in künstlerischen Prozessen initiiert werden kann, versucht dabei mit Horst Rumpf (2010) weder der Welt verlässliche und vorhersehbare Züge abzugewinnen noch ist das an Erfahrungen gebundene Lernen als Besitz jederzeit verfügbar und abrufbar. Vielmehr kann im Kontext von Bildung wie Kunst ein Lernen stattfinden, das mit Rumpf versucht, *der Welt nahezukommen*, sich die Welt gewissermaßen *unter die Haut gehen zu lassen*, und damit eine Haltung erreicht, die dem Subjekt ermöglicht, sich auf die sinnliche Dichte von Rätselhaftem, Widerständigem und Fremdem, das die Welt auch ausmacht, einzulassen. ⁶

Diese Haltung dem Lernen gegenüber liegt in einem Kunstverständnis begründet, das Kunst nicht nur als Vermögen oder als Können begreift. Vielmehr zeichnet sich Kunst nach Christoph Menke (2013) auch durch eine Kraft aus, die im Spiel wirkt, eine Kraft, die erfinderisch und dabei ohne Zweck ist und dadurch ihrer Hervorbringung immer voraus ist. ⁷

Was ist das für ein Lernen in, an, mit und durch die Kunst? Und was bedeutet dieses Lernen für Studierende der künstlerischen Lehramtsstudiengänge? Für Studierende, zu deren Studienalltag gehört, sich in einem ständigen Spagat zwischen Pädagogik und Kunst üben zu müssen, bei gleichzeitigem Wissen, dass dieser nie in Vollendung erfahren und gelebt werden kann?

In, an, mit und durch die Kunst kann ein Lernen angestoßen werden, auf dessen Verlauf Künstler*innen und Pädagog*innen nur bedingt Einfluss haben, ein Lernen, dessen Potenzial jedoch gerade in dieser Eigenschaft liegt und das auf einem wie von Johannes Bilstein u. a. (2007, 2009) poetisch postulierten »Curriculum des Unwägbar« fußt.

Um Kindern und Jugendlichen in der Schule umfassende Gelegenheiten für ein derartiges Lernen zu geben, ist es entsprechend unabdingbar, dass angehende Lehrkräfte nicht nur um dieses spezifische Lernen wissen, es zu schätzen wissen, sondern sich gleichzeitig im Studium dafür qualifizieren. Grundlegende Frage ist dabei aus meiner Sicht folgende: Wie komme ich mit meiner Kunst, mit meiner künstlerischen Erfahrung, in Kontakt mit dem Anderen, den Kindern und Jugendlichen, den Menschen, mit denen ich im weitesten Sinne arbeite. Wie komme ich also in einen Austausch und auf welche Weise kann ich dem Anderen Raum geben, sich künstlerisch zu erproben und künstlerische Erfahrungen zu sammeln, ohne dass ich die Kunst aufgabe, mir die Kunst abhandenkommt und ich mich von der Rolle der Pädagog*in, die ich gleichzeitig inne habe, dominieren lasse?

Meines Erachtens ist für einen Umgang mit diesen Fragen eine wahrnehmend-forschende Haltung unverzichtbar. Eine wahrnehmend-forschende Haltung bedeutet in vorliegendem Kontext, die Prozesse, die man angestoßen hat, wahrzunehmen und das Wahrgenommene dabei reflexiv zu durchdringen. Es handelt sich also um eine Haltung, die in der Schule, in der es primär um Aufgabenstellungen geht, deren Bearbeitung und Ergebnis auf vorab festgelegte Ziele hin überprüft werden, eher ungewohnt ist. Eine wahrnehmend-forschende Haltung kann hingegen den Lehrenden auch einen Zugriff auf das Noch-nicht-Antizipierte, das Noch-nicht-Gewusste oder das Unerwartete ermöglichen und dieses nicht nur auf kognitive, sondern durchaus auch auf körperlich-sinnliche und szenisch-situative Weise. »Letztlich bricht eine forschende Haltung mit »der Illusion des unmittelbaren Verstehens« (Bourdieu/Waquant 1996, 280) – was sie in eine Nähe zur Kunst rückt.« ⁸

In diesem Sinne schlage ich vor, sich für ein Lernen *durch* und *von Kunst* vom Ästhetischen Bildungspotenzial der Kunst anregen zu lassen, was mit Bernhard Waldenfels auch bedeutet, auf die radikale Fremdheit der Kunst zu bestehen. ⁹ »Das bedeutet nicht, einschüchternde Abwehrwälle zu errichten, die aus den Bausteinen klassischer Meisterwerke zusammengefügt sind, es bedeutet vielmehr, der Kunst ihre Ferne, ihre Widerstandskraft, ihre aus Erstaunlichem und Erschreckendem gemischte Zugkraft zu erhalten.« ¹⁰ In diesem Sinne sollte im Hinblick auf ein *Lernen von Kunst* der Blick auch auf das künstlerische Arbeiten von Kindern gerichtet werden. Auch hier gilt es, auf die von Waldenfels postulierte *Fremdheit* zu bestehen und sich das eigene Staunen nicht durch vorschnelle

4 Koller 2012, 9
5 Vgl. Waldenfels 1997, 19
6 Vgl. Rumpf 2010, 11
7 Vgl. Menke 2013, 13

8 Winderlich 2019, 674
9 Vgl. Waldenfels 2010, 132
10 Ebd.

Einordnung und Bewertung nehmen zu lassen, was nicht bedeutet, nicht zu versuchen sich dem Gegenüber anzunähern.

Im Rahmen der Bilderbuchwerkstatt der *grund_schule der künste*, die von Olafur Eliasson als »Raum für Bildung und Bilder« (2015) gestaltet wurde, ist beispielsweise eine Zeichnung eines Kindes entstanden, der keine Aufgabe vorausging. Vielmehr entstand die Zeichnung intrinsisch motiviert in einem künstlerisch gestalteten Möglichkeitsraum. Um sich ein *Bild vom Bild* zu machen, haben Nick Ash und Conrad Rodenberg eine Rekonstruktion des Zeichenprozesses vorgenommen. Diese haben sie jedoch nicht vollzogen, wie vielleicht im Rahmen einer qualitativ-empirisch ausgerichteten Einzelfallstudie durchgeführt, sondern durch ein wahrnehmendes Nachspüren des möglichen Entstehungsprozesses – *Strich für Strich*. Durchgeführt wurde also eine an ein Verstehen-Wollen geknüpfte Analyse, die ermöglicht *sich ein Bild zu machen*, von dem, was künstlerisch durch die Bilderbuchwerkstatt initiiert wurde.¹¹

Die Initiierung wie auch die Begleitung künstlerischer Prozesse von Kindern und Jugendlichen setzt demnach auf eine Fähigkeit, die in den kompetenzorientierten Rahmenplänen verloren gegangen ist, weil sie nicht messbar ist, einer Fähigkeit, für die Lehrer*innen der künstlerischen Fächer jedoch Expert*innen sind: die Fähigkeit zur Imagination bzw. zur Einbildungskraft.¹² Die Einbildungskraft wird für Waldenfels erst dort vollends produktiv, »wo sie nicht nur Unsichtiges sichtbar macht, sondern das Gefüge des Sichtbaren und die Bedingungen des Sehens selbst noch verändert. Diese Einbildungskraft entführt uns nicht in eine *andere Welt*, sondern lässt *die Welt als andere* erscheinen.«¹³ Voraussetzung für diese Fähigkeit ist nach Waldenfels jedoch, »sich von den Dingen durchdringen zu lassen« und zuzulassen, »sie zu Bildern werden [zu] lassen, wann sie es wollen«.¹⁴

Das ästhetische Bildungspotenzial von Kunst zu nutzen, heißt demnach, die Fähigkeit zur Imagination, zur Einbildungskraft, von *Kunst zu lernen*.

Und wenn gerade die Wichtigkeit betont wurde, das ästhetische Bildungspotenzial von Kunst wahrzunehmen und aufzugreifen, dann gilt dieses für die Schule wie auch für die Hochschule bzw. das Studium. Eine Qualifizierung für das künstlerische Lehramt setzt voraus, dass Schule wie

auch Hochschule für die angehenden Lehrkräfte als ästhetische Bildungsräume wahrgenommen und genutzt werden. Finden diese mithilfe einer wahrnehmend-forschenden Haltung in der Schule wie Hochschule nichts vor, was sie interessiert, ihre Imaginationsfähigkeit anregt, bleibt für die von Menke beschriebene *Kraft der Kunst* kein Raum.

literatur

Ahrens, Sönke (2011): *Experiment und Exploration*. Bildung als experimentelle Form der Welter-schließung. Bielefeld

Bernhard, Armin (2018): *Bildung*. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (Hgg.): *Handbuch Kritische Pädagogik*. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Basel, Weinheim, 132–148

Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (2018): *Einleitung*. In: dies. (Hgg.): *Handbuch Kritische Pädagogik*. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Basel, Weinheim, 11–23

Bilstein, Johannes/Dornberg, Bettina/Kneip, Winfried (2007) (Hgg.): *Curriculum des Unwägbareren I*. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen

Bilstein, Johannes/Dornberg, Bettina/Kneip, Winfried (2009) (Hgg.): *Curriculum des Unwägbareren I*. Die Musen als Mägde. Von der Veränderung der Künste in der Schule. Oberhausen

Bourdieu, Pierre/Waquant, Loic J. D. (1996): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.

Kokemohr, Rainer (2007): *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden*. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hgg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung*. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, 13–69

Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken*. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld

Rodenberg, Conrad (2018): *Strich um Strich* – Vorschlag für ein aktives Nachvollziehen von Kinderzeichnungen. In: Winderlich, Kirsten (Hg.): *grund_schule kunst bildung*, Bd. 6, Kinderzeichnung, 32–47

Rumpf, Horst (2010): *Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte?* Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs. München, Weinheim

Waldenfels, Bernhard (1990): *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt a. M.

Waldenfels, Bernhard (2010): *Sinne und Künste im Wechselspiel*. Modi ästhetischer Erfahrung. Frankfurt a. M.

Winderlich, Kirsten (2019): *Von den Rändern her*. Zu Forschungsverständnis und -praxis der grund_schule der künste der Universität der Künste Berlin. In: Kunz, Ruth/Peters, Maria (Hgg.): *Der professionalisierte Blick*. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik. München, 672–689

Dem Beitrag geht ein Vortrag voraus, den Kirsten Winderlich anlässlich des Symposiums »Künste lehren« am 2. Mai 2019 an der Universität der Künste Berlin gehalten hat.

Ein Auszug ist im »Journal der UdK Berlin« unter dem Titel »Die Kraft der Imagination. Lernen von Kunst« veröffentlicht. (Vgl. das Journal der UdK Berlin. Ausgabe Oktober, November 2019 »Wiederholung«. Berlin, 32 f.)

11 Vgl. Rodenberg 2018, 36 ff.

12 Vgl. auch den Beitrag »Vom Sammeln und Imaginieren. Bruno Munari wiederentdeckt« in diesem Band (166–183).

13 Waldenfels 1990, 209

14 Waldenfels 1990, 210