

# Künstlerische Kunstpädagogik

Internationale Tagung des Instituts für Kunstpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen

## Abstracts

### **Einführung in die Tagung „Künstlerische Kunstpädagogik“**

#### **Carl-Peter Buschkühle**

Unter dem Titel „Künstlerische Kunstpädagogik“ geht es um die Diskussion von Ansätzen einer Kunstpädagogik, die ihre Inhalte, Ziele und Methoden von der Kunst her begründet und entwickelt. Förderung individueller Kreativität, kunstgemäße Formen des Lernens und Lehrens, Vertiefung in Zusammenhänge eines Themas und Bildung des künstlerischen Denkens können als Merkmale einer solchen Kunstpädagogik skizziert werden. Die Frage nach der Kunst und dem Bildsamen an ihr stellt in diesem Zusammenhang eine unausweichliche und permanente Herausforderung dar.

Diese Tagung soll den Blick auf die Bandbreite einer Bildung im Künstlerischen eröffnen und unterschiedliche Positionen miteinander ins Gespräch bringen. Sie kann dabei nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, aber sie will doch die Fachdebatte – mit Unterstützung auch internationaler Gäste – befördern, indem sie aktuelle Fachentwicklungen darstellt, Kontroversen diskutiert und Perspektiven für weitere Entwicklungen entwirft.

### **Eröffnungsvortrag**

#### **Reimar Stielow**

##### **thesen**

künstlerische bildung stellt die persönlichkeit des lernenden Kindes, jugendlichen und studenten in den mittelpunkt der praktischen und theoretischen überlegungen

im lebens- und umweltalltag eines Individuums agiert ein mensch ganzheitlich: wahrnehmen, fühlen, erkennen, verstehen, imaginieren und handeln bilden ein in sich widersprüchliches ganzes des individuellen lebensprozesses

die augenblicklichen selbst- und umwelterfahrungen werden zurückgekoppelt an die bisherigen lebenserfahrungen und in diese integriert bzw. verdrängt

der lebensalltag und seine erfahrungen bilden die basis des künstlerischen bewusstseins und handelns eines Individuums

aus diesem grund kann die basale schulische und hochschulische didaktik nur eine bildungstheoretische sein

kern der künstlerischen bildung ist die reflektierte selbstbildung des lebenskosmos, alles andere hat mit künstlerischer bildung wenig zu tun und ist manipulative anpassung an ideologische machtsstrukturen

eine personenbezogene bildungstheoretische didaktik künstlerischer bildung unterscheidet sich wesentlich von der sachbezogen systematisch abstrakten der technisch-naturwissenschaftlichen fächer

kunst ist eine form von imaginärer selbsterkenntnis in der welt: imaginäre weltselfsterkenntnis. sie beruht wesentlich auf der erfahrung des eigenen künstlerisch-praktischen tuns und der reflektierten auseinandersetzung mit vor-bildern (einschließlich klischees und vorurteilen) zur entwicklung eines künstlerischen selbst-konzepts und selbst-verständnisses

„selbst“ ist ein widersprüchlicher entwicklungsprozess in der gesellschaftlichen und kulturellen umwelt, durch den das biologische individuum zum reflektierten kulturellen individuum wird

jeder mensch ist auf soziale empathie, kommunikation und diskussion angewiesen, um sich selbst reflektieren zu können

welt im weitesten sinn und lebensumwelt ist den menschen nicht unmittelbar zugänglich, sondern nur in form von bildern, sprachen und spezifisch codierten zeichen und symbol-systemen, kunst ist der imaginative zwischenraum zwischen realität und systematischer wissenschaft, die lebenslang erlernt und reflektiert werden müssen

„realität“ ist ein pragmatisch-funktionelles konstrukt

„kunst“ ein imaginativer individueller zwischenraum (weder realität noch wissenschaft)

„wissenschaft“ ein allgemeines systematisches konstrukt

kunst beruht stets auf einem komplexen ganzheitlichen kulturellen selbstinderwelt konzept ob kinderzeichnung, höhlen-zeichnung, kathedrale oder beuysblock, thema künstlerischer bildung ist nicht wissen von fakten der kunst, sondern auseinandersetzung mit eigenen und fremden imaginations-räumen und konzepten von kunst

seit den letzten jahrhunderten gibt es global eine derartige fülle von bildern, sprachen, zeichen- und symbol-systemen, dass sie von niemandem mehr in dieser fülle überblickt, durchschaut und reflektiert werden können, umfassend erzählt werden können, die folge es sind nur noch individuelle kleine erzählungen im diskurs möglich

eine tolerante human ethische grundhaltung ist notwendig

pädagogik im allgemeinen lebensalltag von kindern und jugendlichen und künstlerische bildung im besonderen bieten unterstützende ansätze zur selbstkritisch- konstruktiven selbstbildung der ganzheitlich kulturellen persönlichkeit des kindes, jugendlichen und studenten durch imaginative konstrukte

ein guter kunstlehrer kann nur derjenige sein, der sich selbst in seiner menschlichen und künstlerischen entwicklung selbst-kritisch reflektiert hat, nur dann projiziert er weniger und lässt selbstständige entwicklungen zu

ein guter kunstlehrer hat ein künstlerisches selbst-konzept mit reflektierten künstlerischen schlüssel-problemen entwickelt, nur dann kann er kreativ und tolerant mit den individuen der lerngruppe künstlerische selbstbildung entwickeln

**11.00 – 12.15 Uhr**

## **Kreativität und künstlerisches Handeln**

**Christine Biehler**

**Im Bild und in Bewegung**

Anhand des Projektes „(≈≈≈)“ wird im Kurzvortrag veranschaulicht, wie ausgehend von den Koordinaten eines spezifischen Kontextes eine Vermittlungssituation am und im Fluss „Innerste“ in Hildesheim konzipiert und realisiert wurde.

Man erfährt, wie die künstlerischen Aktionen und Objekte mit ihrem Umfeld interagieren, welche Richtung der offen und interdisziplinär angelegte Prozess nimmt und wie alle Beteiligten bis zur letzten Minute im wahrsten Sinne des Wortes im Bild und in Bewegung gehalten werden.

Eine Lehrhaltung wird deutlich, die von den Mitspielern Körpereinsatz verlangt und auf den bewussten Umgang mit Zeit und Raum setzt. Dabei wird nicht in erster Linie „vermittelt“, vielmehr werden zunächst die Rahmenbedingungen geschaffen, die es ermöglichen die spezifische Energie der Kunst als Denk- und Erkenntnisform einzuüben und wirksam werden zu lassen.

### **Christiane Griebel**

#### **"They told me doing nothing". Kreativität und künstlerisches Handeln**

Stand einem seriösen Umgang mit dem Begriff des Kreativen neben den utilitaristischen Komponenten seiner Herkunft vor kurzem noch die Gefahr einer abwertenden Verwendung wegen seiner Abnutzung im Bereich der Bastelbücher und Ratgeber entgegen, sind es heute eher die Kreativen selbst, die seinen epistemologischen Wert und seine gesellschaftliche Relevanz unterwandern: Sie arbeiten in beispielloser Selbstverschwendung unbezahlt, drittmittel- oder maßnahmenfinanziert an ihren Projekten und stehen unter dem Druck, eher dem bloßen Umstand ihres Handelns als seinen Resultaten unablässig einen Sinn geben zu müssen und darüber hinaus gern zu arbeiten. Der Begriff des Schöpferischen ist Vergangenheit; die Gegenwart heißt Erschöpfung. Der Nährboden der Zukunft indes wird in Bildungszusammenhängen bereitet, und hier öffnet sich im künstlerischen Handeln nach wie vor in einer Serie von Bemühungen, Leiden, Befriedigungen und Verzichten ein Raum für Entscheidungen die, zumindest auf der ästhetischen Ebene, ebenfalls nicht völlig bewusst sein können und bewusst sein müssen (Marcel Duchamp: The creative act – Le processus créatif, 1957). In einem solchen Raum generiert sich Sinn, der nicht gegeben werden muss, sondern gefunden, bewusst gemacht und eventuell auch wieder vergessen werden kann. Aus produktionsästhetischer Sicht ist der Lehrer hierbei in erster Linie ein wacher Zuschauer, der sich keine Erschöpfung leisten sollte, wenn er vermitteln will, was in dieser Situation zu vermitteln ist: ein lebendiger Kontakt zur Außenwelt.

### **Lutz Schäfer**

Unter einer „künstlerischen Haltung“ kann all jenes verstanden werden, was dem Prozess der Bildfindung dient. Dazu zählt schon eine Problematisierungsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit, ein Problem zu finden, aber auch eine Anstrengungsbereitschaft, die in eine Entwicklungsfähigkeit eines Projektes mündet, die an vielen Ent- und unter Umständen auch Umwürfen abgelesen werden kann. Es können hierunter aber vor allem alle Formen suchender, erkundender und experimenteller Arbeitsweisen verstanden werden, in welchen im Bildfindungsprozess besonderer Wert auf die Wahrnehmung ästhetische Momente gelegt wird.

Aus kunstpädagogischer Perspektive wäre das übergeordnete Ziel, dass der Schüler zu einer Sensibilität findet, die ihm hilft, in solch offenen Situationen ästhetische Qualitäten wahrzunehmen, die im weiteren Entstehungsprozess thematisiert werden können.

Diese Momente lassen sich nicht planen, sondern fordern eine Offenheit, die scheinbar im Gegensatz zu allen planerischen, d.h. konzeptionellen Überlegungen steht, auch und vor allem zu didaktischen und methodischen Überlegungen zum Unterricht.

Ästhetische-künstlerischen Prozesse können nicht vorgedacht werden und sollten von den Lehrer/innen auch nicht vor-vorgeplant werden. Im Raum steht die Frage nach Möglichkeiten, einen entsprechenden Unterricht zu gestalten, ohne dass dabei die Handlungen des Lehrers überflüssig oder beliebig werden.

**12.15 – 13.30 Uhr**

## **Künstlerisches Lernen in der Kindheit**

**Andreas Brenne**

*Welches Verständnis des Künstlerischen ist maßgebend?*

Kunst ist ein heterotoper Begriff; d.h. je nach Standort und Kontext wird höchst unterschiedliches bezeichnet. Es geht um Fertigkeiten, um das Mediale, um Auratisches, das Schöne (und Gute), um eine gute Kapitalanlage oder um eine exponierte Materialisation jenseits der gängigen Alltagserfahrung, jenseits des Konventionellen. Alldem ist gemeinsam, dass das Künstlerische zwar auf einer spezifischen Formgebung beruht, dass eigentlich künstlerische sich aber jenseits des Materiellen aufhält bzw. die reine Form übersteigt. Insofern ist Kunst schwer fassbar bzw. kommunizierbar. Eine bloße Übersetzung in diskursive Zeichensysteme ist wenig weiterführend. Doch genau das macht die Kunst aus und unterscheidet sie von ideologischen Engführungen und eindimensionalen Sinnstiftungen. Kunst operiert mit Irritationen, dem strukturell Negativen und weiß sich jeder monokausalen Erläuterung zu entziehen. Zwar wird auf Alltagserfahrungen zurückgegriffen, diese aber durch Verschiebungen und Brechungen in etwas noch nie Gekanntes und Unerschlossenes verwandelt. Es geht also um radikale Freiheitswerte und einer zukunftsweisenden Belichtung des Unbekannten. Kunst setzt „die Wahrheit ins Werk“ (Heidegger). Es geht aber nicht um objektive Tatbestände sondern um kommunikativ validierter Sinnstiftungen gemeinsam erlebter Faktizität. Wahrheit ist begründetes Sein auf Zeit und unterläuft gängige Konventionen und willkürliche Festlegungen. Kunst hat also nicht nur eine ästhetische, sondern auch eine ethische Seite. D.h. das es nicht nur eine kommunikative und kooperative Sinnsuche anstößt, sondern diese in einen offenen und vor allem pluralen Zusammenhang stellt.

### 1. Künstlerisches Denken

*Lassen sich Eigenschaften künstlerischen Denkens bestimmen?*

Künstlerisches Denken ist ein strukturell offenes Denken und vermeidet gängige Lesarten und Theorien. Gleichzeitig setzt sich Künstlerisches Denken epistemologisch vom Primat begrifflich-sprachlicher Zugänge ab. Diskursive sprachlogische Erörterungen von Sachverhalten werden zugunsten einer präsentativen Welterkenntnis aufgegeben bzw. erweitert. Das Ikonische und das Performative sind dem künstlerischen Denken zu eigen, wodurch Sprache nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird, sondern in einen holistischen und situativen Kontext gestellt wird.

*Welche Bedeutsamkeit hat das künstlerische Denken in Bildungszusammenhängen?*

Bild und Bildung sind aufeinanderbezogene Begriffe. Etwas wird ins Bild gesetzt und dieses „etwas“ ist nicht geringeres als die Bewältigung lebensweltlicher Phänomene mittels präsentativer und leib-sinnlich begründeter Zeichensysteme. Das bedeutet, dass es immer um die Entwicklung von Individualität und Persönlichkeit geht. Doch nicht als ein solitäres Unterfangen, sondern als eine kooperative phänomenologischen Sinnschöpfung. Subjekt und Objekt sind keine sich gegenüberstehenden Entitäten, sondern das Ergebnis eines Prozesses der wechselseitigen Durchdringung, Abstoßung und Erwidern. Dieser Prozess hat insofern Bildcharakter, als dass er durch Offenheit und Gestaltbarkeit geprägt ist und sich dennoch in spezifischen Formationen bewegt; als ein Kontingenzphänomen mit dem Ziel Kontingenz zu minimieren. Dieser Prozess hat Kunstcharakter.

### 2. Kreativität und künstlerisches Handeln

*Was sind bedeutsame Elemente der Kreativität?*

Kreatives Handeln besteht in der inspirierten Reorganisation und Dekonstruktion vorliegender Wissensbestände und Sachverhalte die zu neuem transformiert werden.

*Inwiefern können sie im künstlerischen Bereich Gegenstand von Bildung sein?*

Eine Bildung die auf produktive und kreative Aneignungsformen verzichtet ist keine. Dies gilt auch für kunstpädagogische Prozesse. Dies mutet tautologisch an; doch nicht alles am Fach hat etwas mit Freiheit und Kreativität zu tun.

### 3. Künstlerisches Handeln in der Kindheit

#### *Machen Kinder Kunst?*

Ob Kinder tatsächlich Kunst machen, ist in der Kunstpädagogik hoch umstritten; nichts destotrotz wird diese Frage immer wieder auf neue gestellt und jede neue Generation scheint sich daran abzu- arbeiten. Im Rahmen der Kunsterziehungsbewegung – ganz Teil des breiten reformpädagogischen Diskurses – wurde diese Frage bejaht. Denn eine pädagogische Strömung die Kinder als Heilsbringer ansah (Ellen Key) und Rembrand zum Erzieher einer ganzen Generation ausrief, wollte das Kinder als den wahren „Ur-Künstler“ ansehen – ein Wesen das fern von schulmeisterlicher Gängelung sein mes- sianisches Potential frei entfalten könne. Dieser Gedanken wurde in der musischen Erziehung fortge- führt und lebt in heutigen Versatzstücken fort (z.B. in der Waldorfpädagogik). Dem versuchte man seit der wissenschaftlichen Wende in den Fachdidaktiken zu entgehen und suchte sich des ideologi- schen Ballastes zu entledigen. So ist die heutige Lesart im kunstpädagogischen Kontext jene, dass Kinder keine Künstler sind, und nur dann dieser Profession entgegenstreben, wenn sie sich im späten Jugendalter für so eine Laufbahn entschieden. Denn was ein Künstler ist, werde vom Betriebssystem bestimmt und intern kommuniziert. Es gehe um den Markt, um auratische Inszenierungen in Museen und Galerien und um Zuschreibungen durch Kunstkritik und Kuratoren. Die Ideologien der Reform- pädagogik haben damit nichts zu tun (vgl. Helene Skladny 2009) substantiell kritisiert. Fazit: Kinder machen keine Kunst – aber was dann? Das Kinder Freude und Interesse an einer gestalterischen Pra- xis, an einer ästhetischen Durchdringung und Generierung lebensweltlicher Zusammenhänge haben ist unstrittig. Es geht also um weit mehr als eine unterhaltsame Freizeitgestaltung – es geht um die Welt, die Phänomene, das Gegenüber und um das Subjekt. In der sog. gestalterischen Praxis von Kindern geht es um nicht weniger als um das Ganze. Von Anfang an fokussieren Kinder in ihren Akti- vitäten die immanente Struktur von allem was ist. Vieles liegt bereits vermittelt vor, doch bemühen sich Kinder stets durch eine experimentelle Grundhaltung und um eine dekonstruktive und interakti- ve Aneignung weltlichen Daseins. Der phänomenologische Psychoanalytiker Ludwig Binswanger be- schreibt diesen Zusammenhang folgenderweise: „Daseinserkennung (...) reicht so weit, als Dasein „sich abspielt“ als ein Miteinander von Ich und Du, als ein Mitsein von Einem oder Einem mit dem oder den Anderen, als Zu-sich-selbst- und Außer-sich-selbst-sein und schließlich als das Selbstsein. Nur dieses Spiel mögen wir zu erkennen.“ (Binswanger 1942, S. 704) Kinder erzeugen somit Sinn durch eine produktive Befragung des faktisch gegebenen; Erwachsene bezeichnen dies oftmals lapi- dar als Spiel und verkennen so die Ernsthaftigkeit und Konzentriertheit kindlicher Handlungsweisen. In kindlichen Bildungsprozessen spielt das Phantastisch-Imaginäre eine zentrale Rolle. Es entstehen narrative Weltentwürfe von hoher Dichte und verweisen auf die prinzipielle Gestaltbarkeit der Le- benswelt. Dies hat nicht nur viel gemein mit künstlerischen Verfahren; es ist eine Form von Lebens- kunst die es zu erhalten und zu fördern gilt. Denn derartiges Verhalten ist genuin menschlich und wird nicht extrinsisch motiviert (Anerkennung durch den Kunst-Markt, ökonomische Vorteile...). Kin- der sind aber keine besseren Menschen oder gar Lichtgestalten im Kontext einer eindimensional und dem Sachzwang verschriebenen Menschheit. Sie verweisen aber auf die prinzipielle Möglichkeit alles anders und neu zu denken und zu gestalten. Es geht also um den Prozess einer permanent stattfin- denden kulturellen Evolution, in der jede Generation gezwungen ist, das vorliegende zu begreifen und neu zu denken. Das bietet nicht nur Probleme, sondern auch mannigfaltige Chancen. Kinder machen Kunst...

#### *Lassen sich Aspekte einer künstlerischen Didaktik für diese Altersgruppe bestimmen?*

Wenn das zuvor ausgeführte ernst nimmt, dann sollte eine kindgemäße künstlerische Didaktik sich vor allem an den bereits vorliegenden kindlichen (ästhetischen) Handlungsdimensionen orientieren. Es geht also vor allem um ein Szenario der Offenheit und Achtsamkeit. Kinder sollten die Möglichkeit haben ihre gewohnten Umgangsformen aufzugreifen und zu erweitern. Dabei geht es nicht um be- liebigen Aktionismus sondern um die experimentelle und kooperative Beforschung lebensweltlich relevanter Themen. In diesem Kontext spielt die soziale Dimension eine entscheidende Rolle. Die Interaktion mit dem Gegenüber – mit seinen Ideen, Haltungen und Kompetenzen – ist von entschei- dender Bedeutung für die Qualität der künstlerischen Auseinandersetzung. Mit dem Gegenüber sind vor allem die Peers gemeint; die Lehrkraft hat dabei die Funktion des Beobachters und Mediators.

Ein wichtiger Aspekt ist auch der holistische Bezug – es geht also um eine Integration ästhetischer Handlungsfelder (z.B. Bildnerisches Verhalten, Musikalisches Verhalten, Performativität...) im Rahmen der Auseinandersetzung mit einer komplexen Welt. Das Training isolierter Fertigkeiten ist zwar nicht ausgeschlossen, dennoch sollte das ganze projektbezogen eingebunden sein.

*Welche Bildungsziele lassen sich in dieser Altersstufe im Bereich der Kunst benennen?*

Folgende Bildungsziele können identifiziert werden:

- Förderung und Weiterentwicklung ästhetisch-künstlerischer Handlungsdimensionen im Hinblick auf Produktion und Rezeption.
- Weiterentwicklung imaginativer Kompetenzen und deren Einbindung in konkrete Projekte.
- Entwicklung sozialer Kompetenzen im Kontext kooperativer künstlerischer Vorhaben.
- Produktive Auseinandersetzung mit künstlerischen und alltagskulturellen Feldern.
- Entwicklung (inter-)medialer Kompetenzen im künstlerischen Projekt.

*Wie steht die Bildung im Bereich der Kunst im Verhältnis zur übrigen Bildung in der Grundschule?*

Künstlerisch-Ästhetische Bildung ist basale Bildung und sollte sich auf den Gesamtunterricht der Grundschule beziehen. Es geht wie ausgeführt nicht um das unterhaltsame Spiel mit den bildnerischen Mitteln, sondern um eine substantielle Auseinandersetzung mit den Phänomenen. Dieser Prozess ist sinnlich emotional konnotiert. Es wird dabei etwas zum Ausdruck gebracht, das nach vielfältigen medialen Formationen drängt und dadurch kommunikabel wird. Sprache ist hier nur ein Mittel und muss durch Bilder, Klänge und Bewegungsformen intermedial ergänzt werden. Insofern kann kein Fach, das an einer kindgemäßen und auf Erfahrung abzielende Bildung interessiert ist auf das Künstlerische verzichten.

## **Thomas Heyl**

### **Künstlerische Bildungsprozesse im Primarbereich**

Ästhetische Bildungsprozesse stehen nicht nur in den allgemeinen Erziehungswissenschaften hoch im Kurs. Erkenntnistheoretisch fundiert gibt es einen breiten Konsens für ästhetisches Lernen im Primarbereich – den ästhetischen Disziplinen werden von überall die Hände gereicht: Allein es fehlt das künstlerische Denken.

Künstlerische Bildungsprozesse eröffnen Möglichkeitsfelder, die nicht auf einzelne Kompetenzen abzielen. Sie fokussieren Einbildungskraft und Spiel. Beide sind den autonomen kindlichen Bildungsbewegungen und dem künstlerischen Denken gleichermaßen nahe.

Es sollen Handlungsräume vorgestellt werden, die Situationen für Entscheidungen generieren. Situationen, die eine „Krise durch Muße“ (Oevermann) ermöglichen und damit eine Schule in den Blick nehmen, die jenseits einseitiger Anpassungsleistungen offen wird für das Spiel mit dem Unbestimmten, dem nicht Festgelegten, dem nicht immer schon „Vermittelten“. Die Erfahrung individueller und kommunikativer Sinnsuche und die Erfahrung von Gestaltbarkeit werden zur Voraussetzung für eine umfassende Bildung und damit kompetentem Handeln. Künstlerisch denkend kann man den anderen Fächern die Hand reichen.

## **Mario Urлаß**

### **Zu sich selbst kommen.**

Künstlerische Bildung in der Grundschule

Gegenwärtige kunstpädagogische Grundschulpraxis wird noch immer von einer Nachahmungsästhetik dominiert, die die Kinder letztlich erfahrungsarm und leidenschaftslos zurücklässt. Was bleibt sind

meist uniforme Bilder als Ergebnis eines formalen Unterrichts und eines instrumentalisierten Verständnisses von Bildung. Es liegt auf der Hand, dass eine derartige Ausrichtung Kinder vielmehr zu unmündigen Menschen macht und Kunstpädagogik in dieser Form am eigentlich Künstlerischen vorbeischlittert. Aus stereotypen Vorgehensweisen ergeben sich keine Bildungschancen, die in Beziehung gesetzt werden können zu Fragen nach Vielfalt des Ausdrucks, nach dem Individuum, das in der Auseinandersetzung mit einer Sache eigene Gestaltungswege verfolgt.

Wenn es gilt, Kunstpädagogik in der Grundschule zeitgemäße Perspektiven zu verleihen, müssen mögliche Potentiale und die besondere Bedeutung von Prozessen, Methoden und Strategien einer künstlerischen Bildung hinterfragt werden. Dabei plädiere ich für eine am Werkprozess orientierte Didaktik spielerisch-experimentellen und forschenden Lernens, welche im Rahmen künstlerischer Projekte die Fragestellungen der Kinder aufnimmt und Wege ausfindig macht, innerhalb derer sich höchst individuelle Bedeutungszusammenhänge und Formen künstlerischen Denkens und Handelns ausprägen lassen. Kinder sollen erkennen können, dass ihre Imaginationen zugleich Möglichkeiten persönlicher Entwicklung ausloten und durch künstlerischen Ausdruck zu eigener Wirklichkeit werden.

Der Blick auf ein künstlerisches Projekt zum Thema „Das Eigene“, realisiert in einer 4. Klasse, soll zeigen, dass Kinder in der Lage sind, sich prozess- und werkorientiert mit einer Thematik über einen längeren Zeitraum auseinanderzusetzen und dabei in ihren Gestaltungen individuelle Bedeutungszusammenhänge und eigene Positionen zu formulieren, was wiederum einer Eigenart des Künstlerischen selbst entspricht.

Schließlich beschäftigt mich die Frage, wie Kinder in Prozessen künstlerischer Auseinandersetzung zu sich selbst kommen können.

#### **14.30 – 15.45 Uhr**

### **Künstlerisches Lernen im Jugendalter**

#### **Marc Fritzsche**

##### **Pubertät ist die Zeit, in der Eltern und Lehrer komisch werden**

In der Hochphase der Pubertät um das 7./8. Schuljahr verändert sich für Jugendliche fast alles. Viele von ihnen gehen in dieser Zeit dem Kunstunterricht verloren, und nur manche können danach zurückgewonnen werden. Meine These lautet, dass hierbei frühzeitig angelegte künstlerische Denk- und Handlungsweisen erfolversprechend sind, weil sie das entwicklungsbedingte Chaos in mehrfach produktive Bahnen lenken können. Dies verlangt jedoch Kontinuität sowie besonderes Engagement von allen Beteiligten und kann natürlich auch scheitern.

Dieser Gedanke ist u. a. abzugrenzen von kompensatorischen und kunsttherapeutischen Ansätzen.

#### **Hans Hofmann**

Getragen wird meine Lehrtätigkeit vom Konzept eines projektorientierten Kunstunterrichts, der, neben handwerklichen Erfahrungen sowie der Aneignung von kunsthistorischem u. kunsttheoretischem Wissen, die Herausbildung einer persönlichen künstlerischen Handschrift zum Ziel hat.

»Ästhetische Erfahrungen« werden hierbei gemacht im Zusammenspiel von Kunstrezeption, biografisch-subjektiven Motivlagen und persönlich zu verantwortender künstlerisch-praktischer Autorenschaft.

Darüber hinaus entwickeln die Schülerinnen und Schüler in diesem Handlungs- und Erfahrungsraum »Personalität«.

## **Christian Wagner**

### **Künstlerisches Lernen im Jugendalter –**

#### **„Papierkleider, Serviettenmodels und untragbare Schuhe: Künstlerisch denkende Hauptschüler“**

Mit Mitteln der künstlerischen Bildung soll versucht werden, an der Schulform Hauptschule/ Werkrealschule Unterricht zu gestalten, in dessen Mittelpunkt das Initiieren von künstlerischen Denkprozessen steht. Dies geschieht im Rahmen von Projektarbeitsphasen, die sich über einen längeren Zeitraum mit einem Thema intensiv künstlerisch gestaltend auseinandersetzen.

Es erscheint in diesem Zusammenhang unbedingt notwendig, sich im Rahmen der künstlerischen Bildung intensiv mit den Bedingungen der pädagogischen Arbeit an der Haupt- bzw. Werkrealschule auseinanderzusetzen. Eine Neukonzeption des kunstpädagogischen Wirkens an der Hauptschule, wie es die Arbeit in künstlerischen Projekten darstellt, muss sich dabei der Alltagspädagogik stellen und kann nur glaubhaft sein, wenn sie von der Unterrichtswirklichkeit ausgeht und an ihr weiterentwickelt wird. Gleichzeitig kann die künstlerische Bildung versuchen, das sehr einseitig ausgerichtete berufsvorbereitende Konzept der Werkrealschule sinnvoll, d.h. lebensvorbereitend zu erweitern. Im Folgenden soll dies anhand eines Unterrichtsbeispiels aus der 9. Klasse veranschaulicht werden.

„Papierkleider, Serviettenmodels und untragbare Schuhe: Ein Modeprojekt“

1. Jugend im Mannheimer Norden: Schule und soziales Umfeld
2. Modewahrnehmung, Zeitgeist und Experimente: Strukturphasen des Projekts
3. Lernziel Ausbildungsreife und künstlerisches Denken
4. Chancen und Grenzen der künstlerischen Projektarbeit an der Werkrealschule

**15.45 – 17.00 Uhr**

## **Akademische Ausbildung**

### **Marie-Luise Lange**

#### **Art meets politics**

#### **- Visionen und Realität interdisziplinärer Ausbildungsformen am Modell eines fachübergreifenden Seminars von Kunstpädagogik und Gemeinschaftskunde**

Interdisziplinäre Zusammenarbeit, transdisziplinäres Denken (W. Welsch) und Vernetzung sind Begrifflichkeiten, die in letzter Zeit nicht nur die Präambeln von hochschulpolitischen Forschungs- und Zukunftskonzepten zieren, sondern auch zu Bestandteilen von Bildungs- und Lehrplänen geworden sind. Für die Modelle ästhetischer und künstlerischer Bildung, wie sie zeitgenössische Kunstpädagogik präferiert, sind Interdisziplinarität und fächerübergreifendes Denken Basiskomponenten unseres Faches.

WIE

aber verwirklichen sich diese konzeptionellen Visionen in der tatsächlichen Kooperation mit einem anderen Unterrichtsfach?

Anhand eines Kooperationsseminars zwischen Kunstpädagogik und Gemeinschaftskunde an der TU Dresden mit dem Titel Art meets politics möchte ich die Möglichkeitsfelder interdisziplinärer Zusammenarbeit aufzeigen, ohne allerdings deren Begrenzungen und Schwierigkeiten aufgrund der fachspezifischen Eigenheiten zu vergessen.

DENN

während unsere Bildungsaufgabe als KunstpädagogInnen darin liegt, über und mit Kunst unterschiedliche, teils kontroverse oder diabolische, auf alle Fälle auch unvordenkliche, phantastische Sichtweisen auf Welt zu eröffnen und die Sinne „fliegen zu lassen“, hat Gemeinschaftskunde in ihrem Selbstverständnis bislang vor allem die Aufgabe, über politische Sachverhalte und Funktionen sachlich „neutral“, frei von politischen Tendenzen zu informieren.



ZU HINTERFRAGEN,

wo sich Subjektivität und individuelle Positionierungen der ästhetischen Bildung mit dem aufklärenden Neutralitätsgebot der politischen Bildung treffen könnte, war Herausforderung und wichtiger Diskursgegenstand unseres Seminars.

MEIN BEITRAG

soll innerhalb unseres Forums aktueller Hochschullehre ANLASS sein, über Vorteile und Schwierigkeiten realen interdisziplinären Denkens und Handelns zu diskutieren.

### **Wolfgang Sautermeister**

#### **KUNST ALS WAGNIS**

Eine Zehn-Minuten-Performance-Lecture

Es sind die Fragmentierungen, die Verkehrungen, Paradoxien und Ambivalenzen, mit denen Kunst unweigerlich zu tun hat. Kunst als Wagnis, Radikalität, Irritation, Ärgernis und Scheitern, eine Herausforderung für Studierende, Universitäten und Künstler. Was wir dringend brauchen, sind Laboratorien, in denen alles in Frage gestellt werden kann.

Ich bin mehr und mehr zu der Überzeugung gekommen, dass ich als Lehrender die Aufgabe habe, zwar nicht die Zeit aufzuhalten, aber der Zeit wieder eine Chance zu geben.

Nachdenken, probieren, riskieren, verlieren, Fragen stellen, Diskurse führen, die Kunst in Einen großen Kontext stellen. Auch wurde mir klar: Ohne Emotion, d. h. ohne die Fähigkeit des Mitleids bzw. des Mitfühlens, also der Empfindungsfähigkeit, können wir weder differenzieren, noch Urteile fällen oder gar handeln. Mitfühlend zu sein, bedeutet aber auch, das Hybride im Menschen zu erkennen, seine Zerbrechlichkeit, seine Unsicherheiten, seine Fehlerhaftigkeit, seine Uneindeutigkeiten, sein Schwanken.

Ich bin dafür, das Unmögliche zu wagen!

### **Stefan Hölscher**

#### **Die künstlerische (Aus-)Bildung von Kunstpädagogen**

Das Verhältnis von Kunst und künstlerischer Arbeit einerseits und Kunstdidaktik, Kunstpädagogik bzw. Kunstunterricht andererseits gehört zu den theoretischen wie praktischen Grundlagenproblemen des Lehr- und Lernverständnisses im Fach Kunst. Das Bemühen um die angemessene Verhältnisbestimmung scheint die kunstpädagogische resp. kunstdidaktische Fachcommunity seit jeher ebenso zu vereinen, wie die expliziten Antworten darauf sie entzweien. Abgesehen davon finden Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer ihren je individuellen mehr oder weniger gangbaren Weg, mit dem Spannungsfeld umzugehen. Die Antworten reichen von der Behauptung der Marginalität oder gar Irrelevanz der Kunst für den „leider immer noch so genannten“ Kunstunterricht bis zur These einer notwendigen Koinzidenz von künstlerischem und kunstpädagogischem Handeln.

Das von früheren Kunstpädagogengenerationen sozusagen ererbte Grundlagenproblem tritt in jüngster Zeit in einer neuen Gestalt auf: Die gegenwärtigen Strukturveränderungen im Bildungssystem und die explizite Forderung nach einer stärker berufspragmatischen Ausrichtung von Studiengängen haben insbesondere für die Kunstakademien die Darstellung und explizite argumentative Untermauerung ihrer Position zur Rolle der genuin künstlerischen Studienanteile im Lehramtsstudium notwendig gemacht.

Warum werden Lehramtsstudierende insbesondere an Kunsthochschulen ebenso wie ihre Studienkolleginnen aus der Freien Kunst vor das Problem gestellt, eine eigene künstlerische Arbeit zu entwickeln? Und welche Rahmenbedingungen braucht eine solche Entwicklung?

Der Kunstdidaktik/Kunstpädagogik kommt dabei eine Doppelrolle zu, die nicht zufällig zweischneidig oder gar widersprüchlich anmutet:

1. Die Kunstdidaktik wird insbesondere an einer Kunstakademie gegenüber dem Gesetzgeber, gegenüber FachkollegInnen und GutachterInnen einerseits zur radikalen Fürsprecherin der Freiheit der künstlerischen (Aus-)Bildung.
2. Die Kunstdidaktik nimmt andererseits das künstlerische Studium für die Vorstellung einer angemessen berufsvorbereitenden (Aus-) Bildung in Anspruch und versucht dessen Potential methodisch-praktisch und/oder konzeptuell-theoretisch berufszielorientiert zu vereinnahmen, zu funktionalisieren bzw. – positiv ausgedrückt – zu erschließen.

Das Kurzreferat versucht zentrale Argumente der Verteidigung des freien künstlerischen Studiums für Lehramtsstudierende an den Kunstakademien in NRW und die angesprochene Doppelrolle der Kunstpädagogik bzw. -didaktik für die Entwicklung einiger Thesen zum Verhältnis von Kunst und Kunstpädagogik resp. -didaktik insbesondere in der Ausbildung zu nutzen.

**17.30 – 18.45 Uhr**

## **Referendarausbildung**

**Ulrike Kahmann**

**Referendarausbildung**

Zur Zeit wird die zweite Phase der Lehrerbildung wieder einmal novelliert. Ab 1.11.11 sollen die Referendare neu ausgebildet werden. Daher werden die Module gerade neu er- bzw. überarbeitet. Das Fachkollegium Kunst kreiert derzeit unter Hochdruck zwei Fachmodule unter Berücksichtigung der jüngsten Vorgaben (Kompetenzorientierung, Kerncurriculum des Vorbereitungsdienstes). Ich werde in meinem Beitrag vom aktuellen Stand der Dinge berichten - sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch bezogen auf die Rahmenbedingungen.

**Rolf Niehoff**

Die ehemaligen Studentinnen und Studenten der Kunstpädagogik verfügen zu Beginn der Zweiten Phase ihrer Ausbildung in der Regel über ein eher diffuses, die schulischen Bedingungen des Kunstunterrichts noch nicht angemessen berücksichtigendes Fachverständnis. Eine wichtige Aufgabe der fachlichen Ausbildung im Studienseminar ist es daher, den zukünftigen Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen Lernmöglichkeiten anzubieten, damit sie ein zwar offenes, jedoch deutlich umrissenes, auf die schulische Praxissituation und -entwicklung sowie auf die Bildungsaufgabe des Kunstunterrichts bezogenes Fachverständnis entwickeln können.

**Gerd-Peter Zaake**  
**Referendarausbildung**

Einleitend steht eine aspektuierte Betrachtung der Begriffe Dialog, Kooperation und Selbstbildung im Zentrum.

Auf diesen Grundlagen folgen und beziehen sich konkrete und beispielhafte Aussagen zu den vorgegebenen Fragen zur Referendarausbildung:

Welche Erwartungen werden an die Ausbildung der Studierenden in der ersten Phase (Universität, Akademie, Hochschule) gestellt?

Welches sind die Ziele einer Referendarausbildung im Bereich der Kunst?

Gibt es spezifische Methoden einer solchen Ausbildung?

Inwieweit sind eine künstlerische Kunstpädagogik und „das Referendariat“ zueinander kompatibel?

**20.00 – 21.15 Uhr**

**Künstlerisches Denken, künstlerische Erkenntnis**

**Leandra Bucher**

**Divergentes Denken im kreativen Schaffensprozess**

Kreative Akte haben sowohl auf individueller als auch auf sozialer Ebene Bedeutung, Sie formen Kunst und Kultur und liegen wissenschaftlichen Erkenntnissen zugrunde. Lange Zeit, nachdem der Kuss der Muse als ursächlich für künstlerisches Schaffen angesehen wurde und die Auffassung des kreativen Schaffensakt als spiritueller oder gar mystischer Akt einen wissenschaftlichen Zugang erschwerte, ist Kreativität als bedeutsame Fähigkeit des Menschen heute fest integrierter Bestandteil der Kognitionsforschung und der Neurowissenschaft.

Die Fähigkeit, Zusammenhänge in einer neuen Ordnung zu verstehen, zu entwickeln und auszudrücken um etwas hervorzubringen, das neu, nützlich und ästhetisch erscheint, hängt eng mit anderen komplexen kognitiven Fähigkeiten wie Phantasie, Vorstellungskraft und Problemlösefähigkeiten zusammen. Insbesondere ist eine Art zu Denken unablässig, welche die Generierung von verschiedenen - auch von Normen und Stereotypen abweichenden – Ideen ermöglicht.

Der Kurzvortrag gibt einen Überblick über grundlegende Erkenntnisse der Kognitionswissenschaften zum divergenten Denken im kreativen Schaffensprozess vor dem Hintergrund weiterer Voraussetzungen, die Arbeitsprozesse in kreative, originelle, unerwartete und zugleich hochqualitative Ergebnisse münden zu lassen. Wissen über hirnanatomische Gegebenheiten, die Menschen zum künstlerischen Schaffen prädestinieren, Eigenschaften, die hochkreative Individuen von niedrigkreativen unterscheiden und die Rolle von Intelligenz und domänenspezifischem Wissen im Zusammenspiel mit unterschiedlichen Denkartarten könnten wertvolle Anknüpfungspunkte für die Förderung kreativer Fähigkeiten bereitstellen.

**Andreas Steffens**

**Die Kreativität der Einbildungskraft : Vom Idealismus zur Anthropolästhetik**

Der Gegensatz von Kunst und Denken ist klassisch. Trotz der doppelten Hochkonjunktur ästhetischen Denkens zu Beginn und gegen Ende des 20. Jahrhunderts ist seine Auflösung unvollendet. Es war ein langer Weg von Goethes unwilligem Aphorismus vom Künstler, der bilden, doch nicht reden solle, bis zu Deleuzes kategorischer Feststellung: *Auf jeden Fall und in allen ihren Zuständen ist die Malerei Denken: das Sehen vollzieht sich im Denken.*

Mit der allmählichen Erosion der Identifikation von Erkenntnis und Wissenschaft, deren vorläufiger Höhepunkt die ‚Revisionen‘ waren, die Nelson Goodman am scientistischen Rationalismus vornahm, und die Entdeckung der Ästhetik als eines seriösen Elementes ihrer Erkenntnisform durch Physiker, tritt die Kunst als eine Form von Erkenntnis deutlicher hervor.

Ihre Bestimmung liegt in der Fluchtlinie eines spezifischen Erbes des Idealismus, der mit Schelling in der Kunst die Vollendung der Erkenntnis sah, und sie mit Hegel zugleich als deren höchste Form verwarf. Aus dieser Spannung erwuchs eine Geschichte der Rehabilitation der von Kant als Schlüssel jeder vernünftigen Erkenntnis bestimmten produktiven Einbildungskraft (Heidegger, Sartre, Adorno, Deleuze).

Aus der Perspektive der ‚Anthropoästhetik‘ stelle ich die Einbildungskraft ins Zentrum einer Bestimmung des Denkens in der Kunst wie der Kunst im Denken.

Wie die Erkenntnis der Kunst eine Kunst des Erkennens voraussetzt, so manifestiert sich im Sein der Werke das Sein ihrer Urheber: beide Momente konvergieren in der existentiellen Bewegung der Weltproduktivität. Es gibt nichts, außer als Gestalt seiner Wahrnehmung.

Dabei kommt es auf die Überwindung der klassischen Entgegensetzung von Anschauung und Begriff wesentlich an. In der zirkulären Dialektik, die beides unablässig auseinander hervorgehen läßt, entsteht jene Kreativität der Einbildungskraft, die sich in der Perspektive der Anthropoästhetik als menschliche Urleistung überhaupt erweist. In den Praktiken der Künste findet sie ihre ‚reine‘ Form.

Als Produktivität ist das Kunst-Denken wesentlich nichtidentifikatorisch, explorativ, mehrdeutig, möglichkeitsorientiert und spürsinnig.

### **Matthias Vogel**

Was es heißt, einen Gedanken zu denken, kann man nicht unabhängig davon erklären, was es heißt, eine Äußerung zu verstehen. Gewöhnliche sprachliche Gedanken haben einen Gehalt für uns nur insofern wir die entsprechenden Äußerungen interpretieren. Wer eine sprachliche Äußerung versteht, muß in der Lage sein, ihre Bedeutung anzugeben, ohne dabei die Äußerung nur zu wiederholen. Kurz: Die Bedeutung einer Äußerung anzugeben heißt, die Äußerung zu übersetzen. Was aber heißt es, einen künstlerischen Gedanken zu denken und zu verstehen? Klar ist, daß man das nicht unabhängig von der Form erläutern kann, in der ein solcher Gedanke artikuliert wird. Wo immer aber diese Form wesentlich Aspekte einschließt, die nicht durch andere Formen vertretbar sind – Aspekte ihrer sinnlichen Beschaffenheit etwa –, kann das Verstehen kein Übersetzen sein. Angesichts dieser Schwierigkeit versuche ich, ein Bild künstlerischen Denkens zu entwerfen, das das Verstehen (und damit den Gehalt) künstlerischer Gedanken im Rückgriff auf ein Modell des verstehenden Nachvollzugs erläutert.

**9.00 – 10.15 Uhr**

## **Außerschulische Kunstpädagogik**

**Beate Florenz**

### **Künstlerisches Denken trifft kunsthistorische Anschauung**

Mein Beitrag basiert auf diesem Treffen von künstlerischem Denken und kunsthistorischer Anschauung. Der Ort des Treffens liegt in der Schweiz, konkret: in Basel, Münchenstein, und noch konkreter: im Schaulager. Wobei dieses Aufeinandertreffen nicht nur durch einen langjährigen Austausch zu Fragen der Kunstvermittlung vorbereitet war, es stand auch im Rahmen eines gemeinsamen Forschungsprojektes von vier Schweizer Hochschulen, das hier zumindest benannt sein soll:

Kunstvermittlung in Transformation

Strategien und Perspektiven für die Erforschung und Entwicklung der Vermittlungsarbeit in Museen und Ausstellungen

Ein Teamforschungsprojekt der Fachhochschulstandorte Basel / Bern / Luzern / Zürich.

Gefördert vom Schweizer Nationalfonds. Laufzeit Oktober 2009 bis Dezember 2010.

Das Basler Teilprojekt korrelierte den kunsthistorischen Zugang der Ikonik mit einer aus der Performance heraus gedachten künstlerischen Anordnung der Vermittlungssituation. Künstlerisches Handeln und kunsthistorische Positionierung bezogen sich vermittelnd auf dieselben Werke, ohne jedoch inhaltlichen Bezug aufeinander zu nehmen. Der Beitrag stellt auf der Basis des Projektes Verbindungen, Potentiale und Differenzen der spezifischen kunsthistorischen wie künstlerischen Modi der Kunstvermittlung vor.

**Fabian Hofmann**

### **Vom Objekt zum Projekt. Kunstpädagogische Arbeit vom Original aus gedacht**

Wenn es bei einer »künstlerischen Kunstpädagogik« darum geht, Methoden von der Kunst aus zu entwickeln (Buchkühle 2007), so macht es Sinn, einen Blick auf die Erfahrungen im Museum zu werfen, denn dort ist das Denken „von Kunst aus“ zentral:

Alles dreht sich um das Objekt dort, und vom Objekt aus werden pädagogische Wirkungen organisiert: Bereits bei Lichtwark geht es im Museum nicht nur um Wissenserwerb, sondern um eine »Ausbildung der Fähigkeit, Kunstwerke anzuschauen« und den Transfer dieser Fähigkeit auf andere Felder (Lichtwark 1887). Heute zielt das Museum darauf ab, das Publikum zum »active audience« zu qualifizieren, das Bedeutungen im Dialog selbst konstruiert (Hooper-Greenhill 2007). „Lernen im Museum“ zu ermöglichen (statt „Museumspädagogik“ zu betreiben) wird zu einer selbstverständlichen Kernaufgabe des Museums. Und nimmt man den »educational turn« ernst, so werden auch die kuratorische und selbst die künstlerische Tätigkeit „pädagogisch“. Aus den Erfahrungen im Museum müssten also nützliche Erkenntnisse für den Diskurs um künstlerische Kunstpädagogik zu ziehen sein.

Doch wenn man Erfahrungen aus der Museumspädagogik nutzen will, stellt man fest: Zwar gibt es eine Reihe von Postulaten und »ebensoviele museumspädagogische Arbeitsformen... wie es pädagogische Museumsabteilungen gibt« (Noschka-Roos 1994), jedoch keine systematische Untersuchungen musealer Praxis, kaum formale Evaluation und keine nennenswerte Forschung zu museumspädagogischen Programmen (Reussner 2010).

Es besteht also Handlungsbedarf: »Grundlagenkenntnisse« müssen bereitgestellt und empirische Fundamente geschaffen werden (Klein und Bachmayer 1981), »um das Museum nicht nur als "Lern- oder Erlebnisort" zu proklamieren, sondern es als solchen organisieren zu können.« (Noschka-Roos 1994) - und diese Erfahrungen für das gesamte Fach nutzbar zu machen. Dabei ist heute Konsens,

dass qualitative Ansätze in der Forschung der kunstpädagogischen Praxis am besten gerecht werden und sinnvolle Methoden bereitstellen (Peez 2000).

Als Kunstpädagoge, der sowohl praktisch im Museum tätig ist als auch wissenschaftlich, möchte ich in meinem Beitrag die eigene kunstpädagogische Praxis systematisch reflektieren. Dies erfolgt empirisch, also mittels Aufbereitung und Auswertung eines Phänomens entlang einer Forschungsfrage (Peez 2007). In einer ikonologischen Analyse einer Schülerarbeit im Verlauf des Werkprozesses möchte ich versuchen, Erkenntnisse bezüglich der Projektstruktur herauszuarbeiten, insbesondere wo wirksame künstlerische Elemente im Projekt angesiedelt waren.

Als Beispiel wird das Projekt Schirn macht Schule: Surreale Dinge im MyZeil von Schirn Kunsthalle Frankfurt und Justus-Liebig-Universität Gießen vorgestellt, in dem die museumspädagogische Vorgehensweise „von Kunst aus“ auf ein Projekt mit 15 Schulen übertragen wurde. Ausgehend von einer Ausstellung surrealistischer Objektkunst setzten sich Schüler mit Alltagsobjekten auseinander und inszenierten eine beeindruckende Ausstellung in einem Einkaufszentrum. In meinem Beitrag werde ausgehend von der Schülerarbeit das Konzept des Projektes untersuchen, um Antworten auf die Frage zu finden: Wo und wie kann „Kunst“ in einem Projekt zentral und wirksam verankert werden?

Buschkühle, Carl-Peter: Die Welt als Spiel, Oberhausen 2007

Hooper-Greenhill, Eilean (Hg): The educational role of the museum. London [u.a.]: Routledge, 2007

Klein, Hans-Joachim; Bachmayer, Monika: Museum und Öffentlichkeit. Fakten und Daten Motive und Barrieren. Berlin 1981

Lichtwark, Alfred: Die Kunst in der Schule (1887). In: Ders.: Drei Programme. Berlin 1902.

Noschka-Roos, Annette: Besucherforschung und Didaktik Opladen 1994

Peez, Georg: Qualitativ empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Hannover 2000

Peez, Georg: Erheben – Aufbereiten – Auswerten. Kunstpädagogik im Zeichen empirischer (Unterrichts-)Forschung. In: Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf: Impulse Kunstdidaktik 1. Oberhausen 2007, S. 22-32

Reussner, Eva Maria: Publikumsforschung für Museen. Bielefeld 2010

## **Nanna Lüth**

### **Butter bei die Fische. Kritische künstlerische Kunstvermittlung und Forschung**

Ein Abstract im Vorfeld einer zehnmütigen Positionsbeschreibung zu schreiben, ist eine schräge Sache. Die Situation der Kunstvermittlung (oder auch Medien(Kunst)Pädagogik) am Edith-Russ-Haus für Medienkunst (ERHfM) ist prekär und komplex. Der Prekarität wie der Komplexität lassen sich positive wie negative Aspekte abgewinnen.

Die Kunstvermittlung des Edith-Russ-Hauses für Medienkunst geht von (Medien)Kunst aus. Ihre Angebote orientieren sich inhaltlich und methodisch an den wechselnden Ausstellungen, an populärer Medienkultur und politischen Debatten. Seit 2008 wird sie ermöglicht durch eine Förderung des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen. Diese Förderung muss jährlich neu beantragt werden.

Konzipiert von einer Künstlerin/Kulturwissenschaftlerin/Kunstvermittlerin verortet sich das aus Workshops, Ausstellungsgesprächen und experimentellen Formaten bestehende Programm im Feld zeitgemäßer, gesellschaftlich engagierter Kunstvermittlung. Es geht darum, Lust auf Medienkunst machen und zugleich die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftspolitischen Fragen zu fördern. Gemeinsam mit lokalen und internationalen Künstler\_innen werden hier Ökologie, Datenerfassung, Videoüberwachung oder Bilderpolitiken mit künstlerischen Mitteln erforscht. (Das sind einige der Themen, mit denen sich Medienkunst und die Ausstellungen des ERHfM befassen.)

An diesen Forschungen nehmen unterschiedliche Personen und Interessensgruppen teil

– Schulklassen und Lehrer\_innen, Kinder, Jugendliche und Erwachsene, Studierende, Erzieher\_innen und andere mehr. Häufig kommt es zu „unwahrscheinlichen Begegnungen“, bspw. in altersübergreifenden Projekten. So wurde zum Beispiel im Sommer 2010 in Zusammenarbeit mit der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, dem Flüchtlingslager Blankenburg, unterschiedlichen Schulen und dem Jugendamt der Stadt parallel zur Ausstellung „MyWar. Partizipation in Kriegszeiten“ das Thema Krieg bearbeitet. Das Kunsthaus öffnet sich zunehmend für ein heterogenes Umfeld.

Das Arbeitsfeld einer „kritischen Kunstvermittlung“, die sich im deutschsprachigen Raum seit gut zehn Jahren entwickelt hat, wendet sich gegen neoliberale Vereinnahmungen oder Kompensationslogiken (wie z. B., dass kulturelle Bildung politische oder wirtschaftliche Probleme bearbeiten sollte oder wenigstens schwierige Lebensverhältnisse erträglicher gestalten) oder Effektivitätsanforderungen (kulturelle Bildung hätte demnach das Ziel, hoch motivierten, flexiblen, kompetenten, kreativen Nachwuchs auszubilden). Sie distanziert sich von der elitären Setzung, ein wertvolles (westliches) Bildungsgut und damit verbundene Werte zu vermitteln. Die fortwährende Dekonstruktion von Vorannahmen und die Verunsicherung dem Eigenen gegenüber ist es, die sie von der Medien- wie Museumspädagogik herkömmlicher Art unterscheidet.

Um Butter bei die Fische zu geben, wird ein Projekt dargestellt. Hieran soll deutlich werden, dass die Kunstvermittlung der ausgestellten Medienkunst etwas hinzufügt, was jeweils so noch nicht da ist, d.h. Stellung bezieht und so eine Unterstützung, eine Verstärkung oder einen Widerstand der Wahrnehmung von Kunst herstellt.

Forschung in Theorie und Praxis im Feld der (künstlerischen) Kunstvermittlung/-pädagogik sollte sich m.E. zukünftig mit folgenden Themen beschäftigen:

- (selbst)kritische Aufwertung von Praxis und Solidarisierung mit (selbst)kritischer Theorie
- transkulturelle Perspektiven
- Interdisziplinarität
- Institutionalisierung und Professionalität
- Medien/Technologien
- Gewalt(freiheit)
- Sexualität, Geschlecht, Materialität
- Verhandeln und Aushalten von Differenzen

Dieses Jahr ist das Buch „medien kunst vermitteln“ (hg. von Nanna Lüth und Sabine Himmelsbach für das Edith-Russ-Haus für Medienkunst) u.a. mit Beiträgen von Carmen Mörsch und Eva Sturm erschienen. Es wertet drei Jahre pädagogischer Arbeit an der Schnittstelle kultureller und politischer Bildung aus und hat sich mit den oben genannten Forschungsperspektiven beschäftigt.

**10.15 – 11.30 Uhr**

## **Internationale Kunstpädagogik**

**Timo Jokela**

**The Art of Art Education**

I'm an artist, a researcher and a teacher. There is no doubt that art is the main force to give energy and motivation to work with other people and with younger generations. Contemporary art has challenged art education to look for new communicative working methods. From the perspective of art teacher education, these principles of contemporary art cannot be realised in the form of traditional workshop-based learning or classroom-based teacher training. Art education as teaching of contemporary art must meet the same requirements as the school system in general: critical opening towards the surrounding world and the development of participatory collaboration between different actors in society are to be part of art education. Therefore, art educators have to be able to

analyse their own position not only as teachers, but also as artist, cultural workers and mediators of cultural values. In order to be able to be an active practitioner with critical evaluation abilities, the art educator needs new kinds of cooperation skills.

I have developed principles and realizations of collaborative project-based studies and artistic action research related to it as a part of art teacher education and community and environment art in Northern European socio-cultural context. The development work is still in progress, but the results are already visible. Art activities, written reports, and visual documentation have increased the social impact of art education in the worlds of art and school, as well as in the sector between art and the environment. The work of art educators has become visible and evident for other people. The artistic action research on the projects indicates that as a relatively new discipline in academics, visual art education frames its research questions from its own perspective and seeks to answer them on the basis of its own research data, without having to resort solely to the methods of other disciplines. Only by doing so can art education create its own research tradition and form a new discipline in the ontological sense. As far as I can see, the most significant ontological aspect of art education is its empowering process - the art of activism. Successful project work and artistic action research makes the participants believe in their own capabilities and skills. That happens not only with students, teachers, and participants, but also within the discipline of art education as a whole. As a result of these process we can speak about "the art of art education".

## **Raphael Vella**

### **Artistic art education**

*What is your understanding of art?*

I came across this description of the artistic process in an interview with French art historian Paul Ardenne about the relationship between art and politics: "L'art me dit que je ne comprends pas: c'est alors qu'il est temps de créer"<sup>1</sup> (Art shows me that I do not understand; at that instant, it is time to create). There can be no prescriptive "understanding" of art, because its very existence depends on a misunderstanding. In Ardenne's terms, if we are to search for art's utility-value, we need to look at its ability to make us understand the limits of our understanding, without providing us with some kind of key that would help us to figure out its ultimate "meaning". According to Ardenne, this is art's political power, its resistance to contemporary society's emphasis on expertise, efficiency and knowledge.

The singularity of each work of art as well as the singularity of each person's relationship with a given work contributes to these "misunderstandings". If this singularity is lost, we are left with a formula or codified understanding of art and the criteria we use to judge it. Yet, the singularity of each encounter with art (the artist's as well as the audience's) means that art is sometimes perceived as a threat to rationality and positivist thought in general. How can one "think" that which refuses to explain itself rationally to us? And how can it be judged?

These ideas about our lack of understanding in the face of art have at least three implications:

- 1) If art is a process of coming to terms with the unknown, it is by its very nature a form of inquiry. It helps us to adapt our lives and behaviour by becoming more aware of what we know and what we do not know. From actual artistic practices, we learn to problematise knowledge and preconceived ideas about ourselves in the world.
- 2) If, however, we are to think of art as a process of inquiry or research, the singularity of art is burdened with a problem: how does one generalise one's conclusions about works of art and artistic processes when our experience of them is individualised? Indeed, how does one

---

<sup>1</sup> M. Fadat, *Conversations*, Nîmes: Appendices, 2010, p. 79.



reach conclusions in the first place? I am assuming, of course, that generalisations usually form an integral part of any research process, particularly during the analysis of data gathered in that research. To think of art as a form of inquiry and also respect its inaccessibility is a challenge that we can face if we also accept that artistic knowledge exists in a state of flux (it is dynamic) and that it is a continuous dialogue (and occasionally a struggle) between an artist, a medium, a tradition and groups of people we erroneously call the “public” in the singular. This critique of the possibility of a “conclusion” is what art inquires into when an artist creates.

- 3) If, because of this lack of understanding, art cannot be universalised, then the learning of art in educational institutions also faces a predicament. Beyond the teaching of skills and professional techniques at higher levels of the educational ladder, what can be taught? Do we teach this “je ne comprends pas”? Perhaps, what can and even should be taught is each person’s ability to make different connections and interpretations within a dynamic model of art-making and the appreciation of art. Every person, not only artists, is faced by the situation of “je ne comprends pas”, but the artist also feels the need to express his or her frustration with this situation. This is what makes the artist’s role both socially and educationally relevant. Hence the importance of the artist’s vision in educational settings.

## **International Art Education**

### *Art Education in Malta*

Studies in Fine Arts form part of the undergraduate and postgraduate programmes within the Department of Arts and Languages in Education, Faculty of Education, University of Malta. Studies in Art Education combine modules in art practice (painting, drawing, sculpture, ceramics, printmaking, photography, digital media, video) with knowledge-based modules in art history, theory and criticism, as well as art teaching methodology. After graduating, undergraduate students receive a teaching warrant, and some further their studies in Fine Art, usually in the UK. The Faculty of Education also offers a three-year M.Ed degree in Art Education that integrates theoretical issues in Art Education with studio-based credits. Studio-based areas are individualized and designed to accommodate students’ requirements. This combination of educational, academic and artistic research is intended to permit successful students to progress to different doctoral programmes. Other degrees offered at the University of Malta include undergraduate and research degrees in History of Art and a MFA in Digital Art.

In the undergraduate and the postgraduate degrees in Art education at the University of Malta, professional art practices play a central role. Practising artists are involved as full-time and part-time lecturers, and international artists are often invited to give workshops at the university and even create new works in Malta, in collaboration with art students. Collaborations with other entities such as Heritage Malta (the national agency responsible for heritage sites, culture and conservation), the School of Art in Valletta and foreign universities also aim to offer students a flexible approach to art and art education, increasing opportunities for employability.

The philosophy of the Art Education programme is dominated by a strong emphasis on the student’s ability to think and work like an artist or combined artist/teacher, the desire to expose school children to works of art to help them appreciate how artists think, a political/cultural studies approach to making and teaching art, and a contextual understanding of how one’s work and ideas relate to other works in the history of art and to one’s environment. In this regard, site-specific work is often carried out to help students come into contact with applied challenges that bring them face to face with social issues and the relationship between art and society.

## **Julia Dieckmann**

### **Interdisziplinarität als verbindender Faktor**

„Interdisziplinarität ist der aktive Austausch unter Experten einer jeweiligen (Kunst)Disziplin, mit dem Ziel, Lösungen zu erreichen, die von den einzelnen Experten individuell nicht erreicht werden könnten.“ Praxisbezogenes Denken und Arbeiten aus der Perspektive einer anderen (Kunst)Disziplin ist hierbei ein Lernziel. Das (Kunst)Produkt unterscheidet sich somit von einem anderen, dessen kreativer Prozess allein auf einer einzelnen Disziplin beruht.“

Die Kunsthochschule ArtEZ hält interdisziplinäres Denken, Lernen und Arbeiten für einen wichtigen Bestandteil der diversen Studiengänge. Das Studieren eines Kunstfaches erfordert über die Grenzen desselbigen hinauszuschauen.

Die pädagogischen Studiengänge für die Fächer Bildende Kunst, Tanz, Schauspiel und Musik sind im Curriculum durch die Interfakultät verbunden und auch andere Kooperationen zwischen unterschiedlichen Kunstfachstudenten werden ausdrücklich gewünscht und gefördert.

Als ehemalige Studentin von ArtEZ (Tanzakademie und Master Kunst- und Kulturpädagogik) beschäftige ich mich in meinem Berufsfeld als Tanzpädagogin, Choreografin und Tänzerin weiterhin mit interdisziplinären Denk- und Schaffensvorgängen, sowie Ihren Produkten und dessen Bedeutung für Betrachter und Lernenden.

Mir selbst ermöglicht das interdisziplinäre Arbeiten, die Grenzen, die der Tanz mir vorgibt zu untersuchen, auszudehnen und zu überschreiten. Dem Betrachter gibt sie einen anderen und neuen Zugang eine jeweilige Kunstform zu betrachten und die Notwendigkeit eines interdisziplinären Austausches zu erfahren.

Hierbei nehme ich Kinder als Kunstbetrachter, sowie als Interpreten und aktive Teilnehmer von Kunst, sehr ernst. Mit unserem Tanztheater-ensemble schaffen wir Vorstellungen für Kinder und Jugendliche, die deren rezeptive, reflektive und aktive Kompetenzen im Bereich Tanz (Kunst) ansprechen und fördern.

Der Stellenwert von Kunstpädagogik in den Niederlanden wird in meinem Tagungsbeitrag anhand des niederländischen Schul- und Studiensystems beschrieben.

Meine eigene Tätigkeit als Künstlerin und Pädagogin und die Rolle der Kunsthochschule ArtEZ erläutere ich im Zuge des vorgestellten Stellenwertes von Kunstpädagogik in den Niederlanden.

## **12.00 – 13.15 Uhr**

### **Künstlerischer Umgang mit Bildern**

#### **Kunibert Bering**

Der Gedanke, unser Welt-Bild setze sich aus Bildern zusammen, darf heute als *sensus communis*, um nicht zu sagen: als Binsenweisheit, bezeichnet werden. Bereits Aristoteles nannte dieses Phänomen die *koine aisthesis*, die „gemeinsame Wahrnehmung“, die offenbar stets eine entscheidende Rolle spielte – die Frage ist allerdings:

Wie kann man mit den Wahrnehmungen, mit den Bildern kommunizieren, sie zum Verständnis und zur Um- und Neugestaltung der Welt und ihrer kulturellen Kontexte einsetzen?

Die Orientierung in Bildkulturen und kulturellen Kontexten in ihren historischen Wandlungen muss gelernt werden – hier zeichnet sich das entscheidende Aufgabenfeld des kunstpädagogischen Handelns ab.

Der Diskussionsbeitrag versucht, einige daraus resultieren Strukturen des Kunstunterrichts zu skizzieren.

- Von besonderer Relevanz ist der Erwerb von Bildkompetenz im Allgemeinen zu erarbeiten, d. h. Kenntnisse über den Aufbau und die Wirkung von Bildern sowie der zugehörigen Entstehungsprozesse.

Dazu zählen auch die vielfältigen Kontexte, in denen Bilder entstehen und eine Wirkung erzielen. Die historische Dimension liefert dabei entscheidende Zusammenhänge, ohne die ein je gegenwärtiges Bilderreservoir unverständlich bliebe.

- Zur Bildkompetenz gehört auch der Zugang zur künstlerischen Bildproduktion. Hier gilt es in besonderem Maße die Kontextabhängigkeit und historische Bedingtheit von künstlerischen Positionen und Weltbildern zu erarbeiten.

Lässt man z. B. die Entfaltung der künstlerischen Positionen der beginnenden Moderne Revue passieren, so zeigen sich höchst divergierende Entwicklungsstränge des „Kunst“-Begriffs – exemplarisch seien jene utopischen Vorstellungen von der potenziellen Verbesserung der Welt durch die Kunst heraus gegriffen. Derartige Positionen der Avantgarde wurden durch neue künstlerische Positionen der Gegenwart weitgehend verdrängt.

- Welche Rolle spielen künstlerische Prozesse innerhalb der Bildkultur?

Für Künstler ist „die Welt“ oft eine große Herausforderung, mit der sie sich individuell auseinandersetzen. Sie schaffen im künstlerischen Prozess durch ihr Werk kulturelle Wirklichkeit. Kunst hat die Möglichkeit der Fiktion, schärft den Blick auf das Alltägliche ebenso wie auf das Abstruse oder das Widersprüchliche. Kunst erschafft aber auch eigene Welten, in denen Orientierung notwendig ist. Das hohe Potential an Ungewissheit, das der Kunst eigen ist, bedeutet, sich im Bewußtsein der Ungewissheit zu orientieren, das Ungeklärte, Irrationale mit einzubeziehen.

Ästhetische Erfahrungsräume zu öffnen, ist nur zu begrüßen – derartige Erfahrungen sind transferierbar, ermöglichen eine kreative Orientierung in der Welt und deren Gestaltung. Ästhetische Bildung ist daher nicht zu marginalisieren: Es geht um einen komplexen Bildungsbegriff, der Wissen und Können ebenso umfasst wie grundlegende Einstellungen des Menschen zur Welt.

## **Klaus-Peter Busse**

### **Gibt es Neues?**

#### **Über den künstlerischen Umgang mit Bildern in der Kunst und in Vermittlungssituationen**

Der Umgang von Künstlerinnen und Künstlern mit Bildern ist so alt wie die Kunst. Dieser Bildumgang weist einige Besonderheiten gegenüber den Handlungen mit Bildern des Alltags und der Wissenschaft auf. Die Kunstpädagogik hat viele Methoden entwickelt, diese Formen des Bildumgangs in Handlungschoreografien des Unterrichts und der Kunstvermittlung umzusetzen. Hierbei wurde häufig übersehen, dass ein künstlerischer Bildumgang stringenter Konzepte bedarf. Einerseits ist heute der Blick auf die Kunstgeschichte Bestandteil jeder Form der künstlerischen Auseinandersetzung in pädagogischen Kontexten, andererseits sind diese besonderen Umgangsweisen mit Bildern so wichtig, dass die Kunstpädagogik ihnen besondere Lernräume einräumen soll. Kinder, Jugendliche und Erwachsene leben in Bildwelten, die von Bildverarbeitungen gekennzeichnet sind. Die Kunst zeigt, wie man mit ihnen umgehen kann, und die Kunstpädagogik versteht dies als Bildungsprozess zur Gestaltung und Verhandlung von Kultur.

## **Jan Veldman**

### **Auf Reise mit Paul Klee. Kunstbetrachtung mit Knirpsen (Jan Veldman, Pädagogische Hochschule „Driestar-educatief“ zu Gouda.**

2008 baten zwei Lehrerinnen einer Grundschule in Oldebroek (Veluwe) um berufliche Weiterbildung, weil sie selbst Unterricht nach den Regeln des Lehrkunstkonzepts entwerfen wollten. Ehemalige Ausbildungslehrgänge mit Lehrer/innen dieser Grundschule zeigten, dass ihre Bitte als Fortsetzung des schon angefangenen Lernprozesses gemeint war. Wir haben vereinbart, dass wir mit zwei

Lehrerinnen aus dieser Grundschule in Kooperationsform ein Lehrkunstexempel - den Regeln der Marburger Lehrkunstdidaktik nach - entwerfen sollten.

Die Lehrerinnen haben sich ein Kunstwerk Klees gewählt und daraus hat sich eine Reise mit Paul Klee entfaltet. Weil man hier nicht auf Vorkenntnisse vertrauen konnte, ist das weltorientierende Element der Leitfaden gewesen. Die Kinder haben die Möglichkeit gehabt, sich mit konkreten Phänomenen auseinanderzusetzen und spezifische Erfahrungen zu empfinden, wie die vielen Sandfarben, 'Farben mischen', 'Farben wiedererkennen' und 'der Rhythmus in Bild und Musik'.

**14.15 – 15.30 Uhr**

## **Künstlerische Kunstpädagogik**

**Sara Hornäk**

### **2nd Nature - Diskurse zu Kunst und Natur**

Künstlerische Kunstpädagogik zwischen Kunstpraxis und Kunstwissenschaft

In welches Verhältnis zum „Natürlichen“ setzt sich der Mensch im Schaffen von Kunst und von Artefakten?

Beispielhaft für die beiden Bezugfelder einer künstlerischen Kunstpädagogik - der Kunstpraxis und der Kunstwissenschaft - und deren Schnittstellen, wird ein interdisziplinäres Projekt unter dem Titel „2nd Nature“ vorgestellt.

Das Spannungsverhältnis von Artefakt und Organismus, Natur und Kunst, Natura naturans und Natura naturata, Mimesis und Poiesis war das leitende Thema, zu dem Studierende der Kunst und Philosophie in verschiedenen Lehrveranstaltungen künstlerisches Handeln von unterschiedlichen Standpunkten aus erprobten.

Künstlerisches Denken und Tun wurde dabei initiiert durch die eigene künstlerische Praxis, durch kunstphilosophische Definitions- und Abgrenzungsversuche von Kunst und Natur, sowie durch die kunstwissenschaftliche Auseinandersetzung mit verschiedenartigen künstlerischen Ausdrucksformen.

Die These, dass erst aus eigener künstlerischer Praxis und kunstwissenschaftlicher Reflexion didaktische Konzepte erwachsen können, steht dabei im Vordergrund. Diskutiert werden soll anhand der Beispiele, durch welche Methoden und Lehrangebote künstlerische Tätigkeit initiiert, kontextualisiert und reflektiert wird, welchen Stellenwert die praktische und theoretische Auseinandersetzung mit Kunst innerhalb der Universität und der Schule einnimmt und welche Verknüpfungen möglich sind.

**Joachim Kettel**

### **Warum selbstständig denken lernen?**

Natürlich könnte man die Frage stellen, ob die Aufgabe von Bildungsinstitutionen überhaupt die Kunstvermittlung sei, wenn doch Kunst schließlich nicht lehrbar ist. Was aber rechtfertigte dann die Existenz von Kunstakademien, Kunsthochschulen und -universitäten, erst recht jene der kunstpädagogischen Abteilungen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, wenn dem so wäre? Wenn man Kunst also nicht lernen und folglich nicht lehren kann, dann scheint es aber dennoch wohl hier nach wie vor Überzeugungen zu geben, jene in den Mittelpunkt von Vermittlungsaufgaben zu stellen. Womöglich gibt es zu erzeugende Rahmenbedingungen, die eine Bildung mit und durch (vielleicht auch zur Kunst) rechtfertigten? Unbestritten ist das erkenntnisproduzierende und -kritische Potenzial der Gegenwartskunst. So generieren Werkprozess und Werk Wissen, das selbst- und welterschließenden Charakter hat. Hier liegt die Vermutung nahe, dass für eine künstlerische Kunstpädagogik nicht zuletzt spezifische Formen der Wissenserschließung, die aus einem künstlerischen Denken heraus zu entwickeln sind, maßgeblich sind.

## **Pierangelo Maset**

### **Kunstpädagogik/ Kunstvermittlung unter den Bedingungen des ökonomisierten Bildungswesens**

In den zurückliegenden Jahren haben wir eine extreme Ökonomisierung des Bildungswesens durchlaufen, die insbesondere auch für das Fach Kunst deutliche Folgen hatte. Während die deutsche Kunst international ein außerordentlich hohes Ansehen genießt, wurde das Fach Kunst immer weiter gekürzt und was noch schwerer wiegt: inhaltlich ausgehöhlt. Die Outputorientierung von Hochschulen und Schulen führte zwangsläufig dazu, dass irreduzible Bestandteile des Künstlerischen mehr und mehr aus den Bildungsinstitutionen verschwinden. In der Post-Pisa-Ära zählt vor allem das Zählbare und nicht der „Gebrauch der Sinne oder die „Rationalität des Ästhetischen“. Gegenwärtig gibt es Versuche, das Fach Kunst mit der Kompetenzdiskussion und/ oder mittels seiner Überführung in eine allgemeine Medienpädagogik neu zu legitimieren. Dass hierbei aber wichtige Elemente, insbesondere einer „künstlerisch“ ausgerichteten Kunstpädagogik bzw. Kunstvermittlung auf der Strecke bleiben könnten, sollte kritisch bewertet werden. Es geht aber nicht nur um eine reaktive Kommentierung dieser Entwicklungen, sondern vielmehr auch darum, wie die stellt sich die Frage, wie Kunstpädagogik bzw. Kunstvermittlung Wege aus dem Bildungsdilemma aufzeigen könnten.