

Hausarbeit zur Umsetzbarkeit von Gert Selles kunstpädagogischem Ansatz

Vorgelegt von:

Johanna Schwarz (geb. 8. April 1986),
BA Lehramt an allgemeinbildenden Schulen
Mathematik und Kunst, Erstes Semester
Matrikel-Nr. 3492115
johanna.c.schwarz@gmail.com

Technische Universität Dresden
Philosophische Fakultät
Institut für Kunst- und Musikwissenschaften
Seminar Dr. Ulrike Stutz,
Einführung in die Kunstpädagogik

Reutlingen, den 25. März 2009

Inhaltsverzeichnis

1	Gert Selle: das <i>ästhetische Projekt</i>	3
2	Meine Kritik	8
3	Ästhetisches Projekt im Kontext von Zeit und Kunstpädagogischer Entwicklung	8
4	Versuch eines ästhetischen Projekts	11

1 Gert Selle: das *ästhetische Projekt*

Gert Selle (geboren 1933) hat in den 1980iger Jahren begonnen, einen neuen kunstpädagogischen Ansatz, das *Ästhetische Projekt* zu entwickeln. Ich werde diesen Ansatz als Erstes mit der begleitenden Frage, wie Selle die Leser in sein Theorie- und Praxismodell einführt, präsentieren. Als Zweites stelle ich seine Idee in einen Zusammenhang mit den weiteren (innovativen) Ansätzen von Gunter Otto, Helga Kämpf-Jansen und Fritz Seydel. Abschließen werde ich mit einem konkreten, von mir entworfenen, Unterrichtsbeispiel im Sinne Selles.

Schon durch seine Art zu schreiben verrät Selle bewusst einen Teil seines Konzeptes (vgl. Selle 2003, S. 6). Einige seiner Bücher und Texte, wie zum Beispiel *Kunstpädagogik und ihr Subjekt*, gehören nicht zu der Sorte Fachliteratur, die den Inhalt fest durch eine lineare Stilstruktur definiert. Er bietet dem Leser keine perfekt formulierte Bedienungsanleitung für einen Kunstunterricht an, im Sinne von einem unmissverständlichen, klar definierten, anweisenden, nur in eine Richtung auslegbaren *Rezept*. Vielmehr habe ich den Verdacht, dass er versucht, durch seine freilassende, poetische Schreibweise das Buch selbst für den Lesenden zu einem (Kunst-)Objekt zu machen. Welches ästhetisch erarbeitet werden will. Die formalen Brüche, der oszillierende Perspektivwechsel und die weiteren stilistischen Gestaltungsmethoden, wie Synesen (Selle 2003, S. 173), Inversionen (Selle 1990a, S. 15), Personifikation (ebd.), Hypotaxe (Selle 2003, S. 176), Ellipsen (Selle 1990a, S. 16) und Metaphern (ebd.) machen es unmöglich, den Text einfach „konsumierend“ (Selle 2003, S. 6) durchzulesen. Man wird förmlich dazu gezwungen, den Text sehr *bewusst* wahrzunehmen und ihn immer wieder zu reflektieren. Selle erklärt anhand seiner praktischen Erfahrungsbeispiele sein Konzept (Selle 2003, S. 19ff.). Er erläutert dabei sein eigenes Verhalten und seine Aufgabe als Beobachter des Geschehens (Pädagoge).

Der Begriff des *Begriffs* bekommt von Selle eine besondere Behandlung. Im Allgemeinen grenzt ein Begriff etwas ab, gibt einer bestimmten Sache eine klar definierte Bedeutung. Für Selle dagegen ist ein Begriff etwas, das „jederzeit neu bestimmbar“ (Selle 2003, S. 103) sein sollte. Er wiederholt seine Gedanken und Ansätze immer wieder mit neuen oft bildhaften Wörtern und legt sich damit absichtsvoll nicht fest. Sie müssen „weich, flüssig, [und] gleichsam“ (Selle 2003, S. 103) sein. Der Nachteil fester Begriffe sei, dass sie sich verteidigen müssen, wohingegen bewegliche sich dynamisch aufbauen und formen können, wodurch sie am Ende mehr das ausdrücken, was sie auch ausdrücken möchten (vgl. Selle 2003, S. 103).

Elementarpraktisches Üben (Selle 2003, S. 19) ist (aber nicht zwingend) eine „Vorstufe“ zum ästhetischen Projekt. „Üben ist praktisches Erinnern“ (Selle 1993, S. 19).

Selle greift diesen Begriff auf und führt ihn auf seine ursprüngliche, reine Bedeutung zurück. Er fordert auf, das was man meistens darunter versteht erstmal zu vergessen.

Man versteht Üben oft als Synonym für Trainieren oder etwas auswendig lernen wie zum Beispiel der Schule oder der Universität. Selle bezeichnet es als „[g]esellschaftlich organisiertes Lernen“ (Selle 1993, S. 18) welches ein passives Aufnehmen meint und das Subjekt zu einem „gedruckten Objekt eines geplanten Lernprozesses“ (Selle 1993, S. 19) werden lässt. Dieses Üben besteht aus festen Regeln, wodurch jegliches Experimentieren gehemmt wird. Ich sage Selle verbindet dieses Wort eher mit einem natürlichen Lernen. Als Beispiel nennt er das Fahrradfahren lernen. Ein Kind bringt es sich selbst bei (allerhöchstens mit einer leichten Hilfestellung der Eltern). Dabei wiederholt es immer wieder das Gleiche. Es übt. Es erlebt dabei emotionale, sinnliche und überlegende Momente. Dadurch entwickelt es ein *Gespür* für das, was es macht. Dieses Erfahren hinterlässt Spuren. Zum Einen hat sich das Kind eine Fähigkeit angeeignet und zum Anderen hat es gerlernt sich etwas zu erarbeiten (vgl. Selle 2003, S. 17). Zweiteres erscheint Selle wichtiger: das *wie* es das gelernt hat (vgl. Selle 2003, S. 18). Hier ist der „Weg wichtiger als das Ziel“ (Selle 1993, S. 17). Und warum? Das Kind übt mit allen Sinnen, beobachtet, nimmt wahr und beginnt, daraus Schlüsse zu ziehen. Es hat dabei selbstständig und unbewusst eine Methode entwickelt (Niemand hat ihm etwas vorgegeben). Hier findet man eine Paralleli-tät zu Selles Üben. Es zeichnet sich aus durch überflüssige, „unvernünftige“ „zwecklose“ sinnlichen Tätigkeiten, wie eben zum Beispiel körperliche Geschicklichkeitserprobungen (Selle 1993, S. 19). Jedoch scheinen wir Menschen mit zunehmenden Alters es zu vergesse-n. Es durchbricht vielleicht mal im Urlaub oder in der Kur unseren Tagestrott. Ich finde die Redewendung „das Kind im Manne“ zeigt, als wie ungewöhnlich und ungehörig es in unserer Gesellschaft sogar gilt.

Dieses Modell vom offenen, reflektiven Üben zeigt dem Subjekt einen Weg, um an seinem eigenen Bewusstsein zu arbeiten, denn „[i]n diesen Tätigkeiten ist man augenblicklich bei sich selbst“ (Selle 1993, S. 19).

Bewusstsein hat etwas mit den wachen Sinnen zutun, wie Sprichwörter auch schon darauf hinweisen, zum Beispiel: „nicht ganz bei Sinnen sein“ Die Rationalität (wenn man aus seinem Repertoire der sinnlichen und empfindsamen Erfahrungen zu einem vorläufigen Schluss kommt) wird von vielen Aspekten beeinflusst. Einige werden dem Subjekt nicht bewusst sein, es hat ihn aber trotzdem in seiner Lebensgeschichte geprägt. Unser Bewusstsein wird gebildet durch unser „Erinnern und der Ahnung, dem dunkel-gewissen Empfinden, der kritischen Wahrnehmung und der Arbeit des Denkens – also in der Mischung aller Reaktionen auf die Situation, in der sich ein Ich zu seiner Umwelt und zu seiner Geschichte spürt und bewegt“ (Selle 1993, S. 20).

Vorallem für werdende Kunstpädagogen ist es wichtig, das erinnernde, aufnehmende und verarbeitende Üben zu können. Es wird bei Selle den künstlerischen Fertigkeiten vorangestellt (Selle 1993, S. 21). Man könnte nun meinen, dass sie dadurch zu kurz kämen, aber die praktische Erfahrung hat dies wiederlegt. Da beim ästhetischen Prozess die Verbindung zur eigenen Biografie erhalten bleibt, wirkt am Ende auch das Produkt

authentisch. Bei subjektgelösten von Außen gestellten Übungsaufgaben sei dies nicht der Fall, behauptet Selle. Die Übung verliert ihren Sinn des Wiederentdeckens, des Erinnerns und ihrer Neuverarbeitung (ebd.)

Wie führt man ein Subjekt an das Üben heran? Man muss denn Sinnen und der Wahrnehmung etwas zum *Erinnern* anbieten. Dinge die zum Beispiel durch einen Geruch oder eine Oberflächenstruktur das Subjekt an ein Gefühl erinnern. (Selle 1993, S. 22f.)

Eine anfängliche Unsicherheit bezüglich der Übung ist verständlich, denke ich. Man weiß nicht was einen erwartet, wohin sich die Arbeit entwickeln wird und es gibt keine vorgeschriebenen Arbeitsmethoden an denen man sich festhalten könnte. Man muss sie erst „für sich neu erfinden“ (Selle 1993, S. 23). Ihre Regeln entwickeln sich während des Prozesses und sind von daher personenbezogen. Es handelt sich also um ein strukturiertes Vorgehen, welches diszipliniert verfolgt werden muss, geprägt durch eine individuelle Dynamik (vgl. Selle 2003, S. 19f.). Nochmal auf die Unsicherheit zurückkommend: Durch den Moment des „sich öffnens“ dem Neuen gegenüber kann eine Verletzlichkeit entstehen. Und die Situation, dass man sich mit etwas primitiven auseinandersetzt, kann ein Verlegenheitsgefühl hervorrufen (Selle 2003, S. 23). Um diese Hemmschwellen zu durchbrechen, muss der Pädagoge (das lehrende Subjekt) mit gutem Beispiel voran gehen, in dem er selbst seinen Körper zum Einsatz bringt. Klar, dass es immer noch sein kann, dass jemand nicht richtig den Einstieg in das ästhetische Arbeiten bekommen hat und ihm mehr oder weniger das Erfahren missglückt. Solange jedoch ein Nachgespräch stattfindet, wo auch diese Erfahrung aufgearbeitet werden kann, ist nichts um sonst. Es ist auch völlig normal, wenn man das Erlebte nicht gleich in Worte fassen kann, das kommt mit der Zeit. Es gilt aber trotzdem schon als Arbeit am Bewusstsein und am *Ich*. Das neu eingeführte Subjekt sollte allerdings schnell verstehen, dass diese Übung nur Sinn macht, wenn die Motivation von ihm selbst kommt (Selle 2003, S. 24). Bei dieser Herangehensweise handelt es sich um einen Versuch einer Verknüpfung von sinnlicher und geistiger Arbeit, die zu einer ganzheitlichen Bewusstseinsweiterung führt (Selle 2003, S. 25). Verarbeiten, Wiederholen und Verbinden sind die drei Grundthemen des Übens (Selle 2003, S. 23). Das Wahrnehmen und Beobachten wird geschult; man belässt es nicht beim sturen Aufnehmen, sondern beginnt auch zu reflektieren (Selle 2003, S. 25). Das Üben fördert also den Bewusstseinsaufbau und beschert ein intensiveres Leben. Aus dem elementarpraktischen Üben kann eine tiefere Erkenntnisforschung mit einem Thema hervorgehen, sie erhält mit der Zeit einen performativen Charakter (Selle 2003, S. 20).

Elementarpraktische Übungen können eine praktische Einführung in ein ästhetisches Arbeiten sein. Was braucht es um aus einer Übung ein ästhetisches Projekt werden zu lassen? Ein längerer Zeitraum und ein festgelegter Ort sind triviale Prämissen. Der Raum muss eine solche Konstellation vorweisen, dass das Subjekt einer Konfrontation mit sich und dem Gegenstand nicht ausweichen kann (Selle 2003, S. 21). Die dadurch entstehende „Verdichtung des Wahrnehmens“ (Selle 2003, S. 21) führt das Subjekt zu einem

neuen Bestandteil des Wahrnehmens selbst. Seine Wahrnehmungsfähigkeiten werden ihm bewusst(er nimmt sie wahr). Daraus folgt, dass er auch seine prozessuale Entwicklung gewahrt wird. Es handelt sich um ein entstehendes Bewusstsein über seine eigene Art zu handeln und zu denken. Dadurch, dass es sich mit einem Objekt intensiv beschäftigt, beschäftigt es sich gleichzeitig mit sich selbst (Selle 2003, S. 21f.). Wir erschaffen uns selbst in der Wahrnehmung, anders formuliert werden wir uns selbst bewusst im Kontext unseren Curriculum Vitae und aber auch der gesellschaftlichen Gegenwart (Selle 2003, S. 31). Selle nennt diesen Augenblick *ästhetische Daseinsbewusstheit*. In diesem Zustand befinden wir uns in einem „auto-didaktischen Moment im Prozeß ästhetischer Arbeit“ (Selle 2003, S. 22).

Die Erfahrung die jedes Subjekt erhält ist so unterschiedlich wie ihre Subjekte selbst. Man nimmt seine Umwelt ganz individuell auf, da sich Wunschbilder, Phantasien und Erinnerungen mit dem gerade gegenwärtigen Wahrnehmen vermischen (Selle 2003, S. 22). Das die Wahrnehmungsfähigkeit sich selbst wahrnehmen kann, deutet auf die Reflexivität aller menschlichen Sinne. Die Wahrnehmung des Gegenstandes und die Selbstwahrnehmung zusammen, veranlassen uns das Wahrgenommene zu interpretieren und darin einen persönlichen Sinn zu finden. Hier denke ich tritt das Rationale in das ästhetische arbeiten, und genau hier sagt Selle, dass der Beobachter (der in diesem Moment Pädagoge sein darf) richtig abschätzen muss, wie und ob er in das Geschehen eingreifen muss. Allerdings muss ein Kunstpädagoge diesen Moment nicht erkennen, was nicht schlimm wäre, da er nicht alles wissen muss. Die künstlerische Umsetzung des in der Wahrnehmungs- und Aufnahme phase Erfahrene ist der Moment in dem Kunst entsteht (Selle 2003, S. 24). Die dann auch von Außen sichtbar wird. Nun lässt sich erkennen, das eigentlich nicht das Kunstwerk selbst im Mittelpunkt steht, sondern der Weg dort hin. Angesprochen sind damit die sogenannten vorkünstlerischen Erfahrungsprozesse. Der „Akt einer individuellen Situierung“ (Selle 2003, S. 26) wird betont. Es entsteht ein neuer prozessorientierter Kunstbegriff.

Wenn nichts mehr zufällig wirkt, sondern eine „demonstrativ geformte[...], ästhetisch kommunikative[...] Handlung“ (Selle 2003, S. 21) sichtbar wird, spricht man von einer ästhetischen Aktion.

Von Außen beobachtet entsteht ein performatives Bild. Üben und Erkenntnissuche beginnen ineinander zu verweben. Ein *ästhetisches Projekt* gibt dem Folgen und Entwickeln einer individuellen erschaffenden Erfahrungsneugier einen Rahmen.

Gert Selles Methode legt viel mehr Wert auf eine vorkünstlerische Bildung der Subjekte (Schüler) (Selle 2003, S. 26). Er fordert uns auf wieder alle unserer Sinne zu aktivieren, mit ihnen lernen die Welt zu begreifen, um im weitest gedachten Sinne zu verstehen „was die Welt / Im Innersten zusammenhält“ (Goethe 1983, Z. 383f.). Wir sind es mittlerweile in unserer Gesellschaft gewohnt, dass wir durch die Medien auf eine sehr bequeme Art und Weise meinen uns Wissen und (Lebens)erkenntnis anzueignen. Jedoch sind wir da-

bei sehr leicht hinter das Licht zu führen. Wir meinen etwas zu verstehen, da es uns bereits anscheinend argumentativ-logisch (egal, ob schriftlich, bildnerisch, hörererisch) vorgetragen wird und wir dabei das Gefühl bekommen, dass es noch genauer nicht mehr geht. So kommt es, dass wir uns schnell in einem passiven Aufnahmeverhalten wiederfinden, ohne es zu merken. Selle hat sich in dem Buch *Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung* mit dem Verhältnis von Kunstpädagogik zum Alltag und zur Sozialisation auseinandergesetzt. Selles Ansatz ist eigentlich nicht nur ein Ansatz für den neuen Kunstunterricht, sondern eine allgemeine Methode das Leben sinnlich zu gestalten. Es ist über all und immer anwendbar. Es ist eben eine subjektorientierte Methode, die mit der eigenen Biographie entsteht und diese aber wiederum verändern und beeinflusst.

Selle will als Pädagoge anregen, anstiften, Impulse geben, Motivieren selbstständig zu arbeiten. Aber nicht anweisen, vorgeben, erklären. Das sind die Eigenschaften einer Didaktik auf die er verzichtet. Man könnte denken der Schluss daraus,wäre dass man den Didaktiker im Kunstpädagogen nicht mehr braucht. Denn, wie gesagt, die Kunst spricht für sich, sie entsteht und lebt nur in dem Betrachtungsmoment in stiller oder reger Kommunikation zum Subjekt. Ein Dritter wäre an dieser Stelle überflüssig, warum ein Bild erklären, wenn es sich selbst erzählt. Jemanden der von sich aus schon kein Interesse hat, wird es auch dann nicht *verstehen*, wenn es ihm erläutert werden würde, es würde keine Erfahrungsgeschichte entstehen (Selle 2003, S. 21). Nun, Selle verteidigt aber Kunstpädagogin in dem er das Aufgabenfeld verschiebt. Die neuen Aufgaben bestehen darin, das lernende Subjekt ästhetische Herangehensweisen zu „lehren“ , so dass es aber aus ihm selbst heraus kommt. Also muss das lehrende Subjekt selten, aber in den richtigen Momenten pädagogisch re-agieren.

Selle verneint den Gebrauch der allgemeinen Didaktik, meist festgehalten in Büchern, auf die der Lehrer für gewöhnlich zurückgreift. Eine Didaktik aus bestimmten, von einigen Pädagogen als gut beurteilten Unterrichtsmethoden. Er verwirft aber nicht das didaktische Denken an sich, er möchte, dass eine Didaktik selbstständig und aus eigener Erfahrung entsteht und ein eigenes individuelles pädagogisches Handeln hervorruft. Das wäre dann eine pädagogische und didaktische Arbeit die sich auf ganz natürliche Weise an die „Komplexität und Qualität der Kunstproduktion und der Kunstprodukte“ sowie an der Ich-Geschichtlichen Ereignistiefe und -vielfalt der Kunstwahrnehmung (Selle 1990b, S. 39f.) anpasst.

Eine ästhetische Handlung ist immer nur für den Handelden relevant, der sie nur für sich selbst durchführt (Selle 2003, S. 21), obwohl es natürlich auch von außen so wirken kann, als ob da etwas für jemanden inszeniert wird. Aber das ist mehr ein Nebenprodukt der ästhetischen Arbeit, das ist nicht der Sache ihr Kern. Als Betrachter einer solchen Aktes wird man selbst zu einem lernenden Subjekt. Man nimmt jemanden wahr, weil er irgendwas macht, was meine Neugier und Aufmerksamkeit auf ihn lenkt. Während man ihn so bei seiner sinnlichen, emotionalbewegenden und rationalen Arbeit beobachtet,

beginnt man darüber nachzudenken: was, warum er dies und jenes macht. (Selle 2003, S.21)

2 Meine Kritik

Ich finde, es ist ein guter Ansatz, der auch in unserer Zeit vonnöten ist, aber ich bezweifle dass man so in jeder Klassenstufe so ohne Weiteres ansetzen kann. Ich frage mich, ob ein „Lehrer“ wirklich jeden Schüler dazu motivieren kann, ein „ästhetisches Projekt“ durchzuhalten. Wie schnell hinterfragen pubertierende junge Menschen ihnen vorgesetzte Autoritäten. Und diese eben doch sehr offene freilassende Unterrichtsmethode könnte es einem Lehrer noch schwerer machen, das Vertrauen zu bekommen, welches er bräuchte, um an die Schüler heranzukommen, sie motivieren zu können. Wie kann ich Schüler zu etwas hinführen, wenn sie mir nicht trauen, dann folgen sie mir auch nicht? Wenn sie sich aus reinem Protest dagegen währen. Ich habe bisher als Schüler die Erfahrung gemacht, wenn ich einen Lehrer hatte, der einen eher freien Unterricht hielt, artete dies nicht allzu selten in einem ungenuten Chaos aus. Was passiert wenn ich den Kindern keine Grenzen setze, (die sie aber meiner Meinung nach noch brauchen). Wenn sie sich nicht begeistern lassen wollen? Das sind alles bedenken, die man nicht auf die leichte Schulter nehmen darf, denke ich. Klar, hier ist ein guter Pädagoge gefragt, der mit dem richtigen pädagogischen Kunstgriff das Problem löst. Und mir wird auch gerade klar, dass diese Probleme in jeder Art von Unterricht auftauchen können, und es ganz alleine am pädagogischen Können des Lehrers hängt, ob die Klasse, jeder einzeln sich darauf einlässt. Immerhin macht man sich durch so eine ästhetische Arbeit sehr verletzlich, da man jegliche Hemmungen fallen lässt und sich ganz auf die Arbeit mit dem Objekt einfasst, man öffnet sich etwas Unbekanntem in einem Kreis, in dem vielleicht auch Menschen sind, vor denen man das nicht so gerne macht. Klar, ist einmal die Hemmungsmauer durchbrochen, fällt es allen leichter, auch denen die damit wohl mehr Probleme haben. Bei jüngeren Klassen stelle ich mir das heranzuführen an die Arbeit sehr viel leichter vor, da es eigentlich ich habe auch in meiner Sprachwahl oft Wörter heraus gesucht, die auf den ersten Blick nicht ganz passend erscheinen, aber ich habe dies gemacht weil ich sonst Gert Selles Ansatz nicht gerecht werden kann.

3 Ästhetisches Projekt im Kontext von Zeit und Kunstpädagogischer Entwicklung

Die Kunstpädagogik befindet sich nun seit den 1980er Jahren in einer Umwandlung. Ihre bisherigen Aufgaben, unter dem Begriff *ästhetische Erziehung* fallend, waren nicht mehr ausreichend, um mit dem Wandel der Zeit mitzuhalten. Erst Otto und dann Selle

eröffneten Ende der 1970iger (Dreyer 2005, S. 13) den Diskurs (die Diskursionen und Debatten) mit den Fragen und Anschauungen, welche Erneuerungen vorgenommen werden müssen, was sie und wie beinhalten sollten. Dieser Umbruch hält aber bereits sehr lange an und ist immer noch nicht ganz vollzogen. Das Problem ist, dass man sich nicht auf eine minimale Grundlage, mit der sich die Kunstpädagogik nach außen und innen hin besser legitimieren könnte, einigt. („Einen Minimalkonsens professionsspezifischer Kompetenzen von Kunstlehrenden [...] finden“ (Dreyer 2005, S. 14)). Um der Lösung dieses Problems, welches zu einer Stagnation geführt hat näherzukommen, hat Andrea Dreyer (Lehrbeauftragte im Fachbereich Kunsterziehung/Kunstpädagogik) eine empirische „Professionalisierungsforschung“ betrieben. Sie sagt man muss den kunstpädagogischen Diskurs in seiner Ganzheit betrachten und versuchen zu erfassen, um die Lösungssuche wieder in Bewegung zu bekommen/zu setzen. Bei der Stagnation handelt es sich um ein „auf-der-Stelle-Treten“ das durch die Polarisierung und vor allem durch zu wenig wissenschaftlich fundierten Erforschens der (Entwicklung) Gesamtlage/Situation entstanden ist (Dreyer 2005). Ihre zentralen Forschungsfragen sind, wie eine Kunstlehrerausbildung aussehen und welche Fachinhalte vermittelt werden sollen.

Meine Fragen begrenzen sich nun auf den Kontext, wo und wie Selles Ansatz in der „Reformierung“ der Kunstpädagogik einzuordnen ist; welche Zusammenhänge und Überschneidungen zwischen den (seit den 1980igern entstanden) verschiedenen Entwürfen eines neuen kunstpädagogischen Begriffs existieren. Ich werde vier zentrale Herangehensweisen an eine Kunstunterrichtsgestaltung (die von Gunter Otto, Gert Selle, Helga Kämpf-Jansen und Fritz Seydel) erörtern und in einen Gesamtkontext setzen. Nun, es gibt im Moment grob zusammengefasst zwei divergierende Gruppierungen. In der einen plädiert man für eine „Verwissenschaftlichung“ der Kunsterziehung und in der anderen wendet man sich gerade dieser Bewegung ab. Kunstpädagogen dieser Front bevorzugen den Abstand zwischen Kunstdidaktik und der allgemeinen Erziehungswissenschaft (Dreyer 2005, S. 14). Ihre Aufmerksamkeit gilt der Suche nach neuen Spielräumen für die (Selbst-)Identifikation (ebd.) Hier findet eine Umorientierung der „kunstpädagogische[n] Professionalität“ (ebd.) zur Kunst statt. Eine Konstante in der Entwicklung der Kunstpädagogik gibt es jedoch, über die sich auch beide Lager einig sind, und zwar das Leitmuster (Paradigma), die „Kategorie des Ästhetischen“ (Dreyer 2005, S. 13f.). Gemeint ist die Ästhetik, wie Wolfgang Iser (Philosoph) sie in Bezug auf Alexander Gottlieb Baumgartens Definition im Sinne von *sinnlicher Erkenntnis* wiederbelebt und entwickelt hat (Huber 2004)

Otto kritisierte an der damaligen Gestaltung des Kunstunterrichts, dass die Aufgabenstellung mit einer festgelegten Technik erteilt wurde, dass die Organisation allein dem Lehrer anhing, dass das Ergebnis/Produkt der Schüler eines der „Methode des Lehrens“ und die Qualität des Unterrichts an dem Erfolg der Klassenergebnisse gebunden war. Und ein letzter Punkt ist, dass diese Aufgaben in kleinere, leichtere Aufgaben zerlegbar waren. Ottos Vorstellung war, dass die Methodenwahl flexibel wurde, damit Ziel und In-

halt der Aufgaben besser aufeinander abgestimmt waren, wodurch unterrichtliches Handeln erfolgreicher sein kann. Ein weiteren Punkt führte er ein, die eine Bildsprache, also visuell argumentieren zu lernen (visuelle Alphabetisierung). Seine Herangehensweise ist zwar subjektorientierter als der traditionelle strukturbetonte Unterricht, aber ist dennoch nicht allein dadurch erschließbar, da die Informationsquellen wie der Künstler selber oder die Zeit miteinbezogen werden müssen (Legler 2002, S. 17f.).

Ottos Konzept des „Auslegens“ ist stark bildorientiert. Es handelt sich dabei um eine handlungsorientierte Approximation an die Aussage/Essenz des Bildes. Die sogenannten Auslegungsprozeduren sind durch die ästhetischen Eigenschaften: Wahrnehmen, Sehen, Sprechen, Sammeln, Machen und Verstehen charakterisiert. Aus diesem Angebot kann sich nun ein Schüler die geeigneten Methoden frei herausuchen und auch frei bestimmen in welcher Reihenfolge er vorgehen möchte. Wichtig dabei ist, dass die Prozeduren nicht vom Unterricht zerstört werden. Die Kunst und das selbständige künstlerische Arbeiten spielt nur insofern eine Rolle, als dass sie zur bildnerischen Schulung dient, um ein praktisches Verständnis über die Werke zu erlangen, zu verstehen *wie* es gemacht ist. Sie dient nicht als Ausdruck des subjektiven Selbst, das bei den kunstorientierten Ansätzen von Gert Selle, Fritz Seydel und auch Helga Kämpf-Jansen ein wichtiger Aspekt ist (der bei diesen Ansätzen im Vordergrund steht). Zensuren sind für Otto hilfreich und pädagogisch sinnvoll (auch im Sinne von Ansporn). Bei Selle dagegen sind sie völlig unbrauchbar. Ottos Ansatz hat wohl in seinem Fachbereich mitunter auch so gut Fuß fassen können, da er den Fachkollegen ein klares, sehr fein ausdetailliertes, recht einfach umzusetzendes Unterrichtskonzept mit vielen Beispielen anbietet. Ganz anders ist dies bei Selle. Es gibt kein konkretes, festgelegtes „Rezept“. Er bestimmt nicht, was man wie, wo und wann in welcher Klassenstufe umzusetzen hat. Seine Didaktik ist vielmehr eine Autodidaktik. Sie wird erst aus eigener Erfahrung jedes „Lehr- und Lernsubjekts“ entwickelt. Einer Unterrichtsgestaltung Selles Art geht ein „selbstanstrengender“ ästhetischer Prozess voraus. Ein Lehrer kann nicht das *ästhetische Arbeiten* nach Selle „lehren“ wenn er es nicht selbst anwendet. Seine Methode ist nicht so einfach übertragbar, denn die Biografiearbeit des Einzelnen ist fester Bestandteil von ihr.

Helga Kämpf-Jansen erfasst in ihrem Ansatz des *ästhetischen Forschens* das Potential der beiden auseinandergelassenen kunstpädagogischen Ideen, aber nicht in synthetischer Weise (Peez 2005). Sie lässt es ihren Schülern offen mit welchen Annäherungskonstrukten sie sich an ein Thema/Objekt heranarbeiten. Das lässt auf der einen Seite das ästhetische Projekt zu, und beachtet aber auch den *Aufklärerischen Anspruch ästhetischer Bildung* (Dreyer 2005, S. 68ff.). Eine weitere Innovation ist die freie Wählbarkeit des Forschungsgegenstandes. Ausnahmslos alles, sei es aus dem Alltags-, Kunst-, oder Wissenschaftsbereich, darf ästhetisch erforscht werden.

Ein erweiterter Kunstbegriff und die Subjektorientierung sind weitere Grundelemente. Bei diesem Projekt liegen die Schwierigkeiten in der Benotung und dem Nichtlernens der

Grundtechniken. Weiter stellen sich natürlich die Fragen, ob Kinder überhaupt das anstrengende komplexe arbeiten wollen, zumal sie es meistens auch nicht gewohnt sind und wie man die Breite der Vielfältigkeit der Objekte in eine Räumlichkeit/auf eine Örtlichkeit zu reduzieren bekommt, um der schulischen Aufsichtspflicht gerecht zu werden.

Mit welchem Argument rechtfertigen die Kunstpädagogen auf Seitens Ottos einen festen Platz in unserem Schulsystem als eine Basisqualifikation wie Lesen und Schreiben? Da die heutige Gesellschaft und die kommende Generation durch unsere konsumorientierte Haltung mit einer Überflutung an Bildern standhalten muss, wird das Besitzen der Fähigkeit, damit sinnvoll umzugehen unumgänglich. Im Dezember 2003 wurde beim kunstpädagogischen Kongress „Generationengespräch“ von einer „Bildkompetenz“ gesprochen, welche allerdings in der Zeitschrift Kunst+Unterricht zu einer „Bild- und Darstellungskompetenz“ ausgeweitet wird (Peez 2005). Der Begriff beinhaltet somit nicht nur die rezeptive und produktiv-gestalterische, sondern auch die kontemplative und aktive Bildannäherung (ebd.)

Wie man erahnen kann, wird es bei der Legitimation der Kunstpädagogik avantgardistischer Kunst schwieriger. Selle, Kämpf-Jansen und Seydel haben ein Konzept, welches sich recht leicht in jede anderen Lebensbereich projizieren lässt, somit nicht mehr rein auf den Kunstunterricht sich konzentriert. (Welches sich in jedem Lebensbereich ausüben lässt.) Man muss also mehr von einer *Lebenskunst*, wie der Philosoph Wilhelm Schmid es bezeichnet, sprechen, als von Kunstpädagogik.

4 Versuch eines ästhetischen Projekts mit einer zwölften Klasse: Ehemaliger Güterbahnhof

Mein Ausgangspunkt sieht folgendermaßen aus: ich habe eine zwölfte Klasse vierstündig (aufgeteilt in zwei Doppelstunden; Kunst als Profulfach) zu unterrichten. Ich gehe davon aus, dass die Klasse noch nie vorher etwas von Gert Selle gehört hat.

Ich habe vor die Schüler zu einer ästhetischen Projektarbeit hinzuführen. Sie sollen erst einmal in das Üben (Selle) finden, um daraus in eine vertiefende ästhetische Auseinandersetzung zu gelangen. Am Ende des Projektes wird eine Presentation stattfinden. Der Zeitrahmen beträgt in etwa ein halbes Schuljahr, wobei das nur eine grobe Orientierungsangabe ist. Wird mehr oder weniger Zeit benötigt, ist das einrichtbar. Zu der Örtlichkeit: Ich plane das Projekt auf einem ehemaligen Güterbahnhof, der von der Schule gut und schnell zu Fuß erreichbar ist. Auf solch einem Gelände gibt es viele Möglichkeiten ästhetisch zu arbeiten, als Inspiration hat mir der ehemalige Güterbahnhof in Tübingen gedient. Es ist ein Gelände, das von unserer Konsumhaltung und unserem Lebensstil in einer besonderen Weise geprägt ist. Hier kann der Schüler in einem gesellschaftlich-historischem Kontext zu sich kommen.

In der ersten Doppelstunde wird das elementarpraktische Üben eingeführt, aber nicht schon theoretisch erklärt. Konkret umgesetzt bedeutet es, dass ich vor der Stunde den Arbeitsraum der Klasse vorbereite. Ich stelle und lege verschiedene Eisenteile, Holzblöcke (durchaus groß) und was noch so auf einem Güterbahnhof zu finden ist, in die Mitte des Raumes, Stühle und Bänke werden zur Seite gestellt. Der Raum bleibt solange abgeschlossen bis alle Schüler davorstehen. Ich habe die Aufgabenstellung an die Tür geklebt. Sie beinhaltet, dass sich jeder mit einem Stück, dessen was da liegt, 30 Minuten mit allen Sinnen auseinandersetzen soll. In dieser Zeit wird nicht gesprochen. Gedanken, Assoziationen, Gefühle dürfen und sollen notiert werden. Dannach trägt man alles zusammen: Jeder schreibt das für sich Wichtigste (zum Beispiel ein Wort) auf ein DIN-A5-Blatt und legt es lesbar zu dem Holz-Eisenhaufen. Nun kann sich jeder in einer kurzen Zeit umsehen. Daraufhin wird das Erlebte in einem Gespräch erzählt und reflektiert. In der zweiten Doppelstunde wird nun das ästhetische Üben von Selle vorgestellt (theoretisch) mit der Mitarbeit der Schüler (Miteinbringen ihrer Erfahrung). Um etwas Sicherheit in dem Üben zu bekommen, dürfen sich nun die Schüler mit einem Objekt ihrer Wahl (aber mit mir vorher abgesprochen: Schüler und Lehrer suchen nach einem gemeinsamen Ort und Thema) für die nächsten zwei oder drei Doppelstunden beschäftigen. Nach einem weiteren Gespräch wird das ästhetische Projekt auf dem Güterbahnhof begonnen. Wenn jeder seine Arbeit in dem circa halben Schuljahr vollendet hat, wird alles für die Ausstellung vorbereitet.

Literatur

- Dreyer, Andrea (2005). *Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik: Eine qualitativ empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext*. Kopäd. ISBN: 3938028629.
- Goethe, Johann Wolfgang (1983). *Faust - Der Tragödie erster Teil*. Reclam. ISBN: 3150000017.
- Huber, Hans Dieter (2004). *Ästhetische Bildung in Europa*. <http://www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/huber/aufsaetze/weiden.html>. URL: <http://www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/huber/aufsaetze/weiden.html>.
- Legler, Wolfgang (2002). *Gunter Otto – Begründung und Ende einer Kunstdidaktik*. <http://home.arcor.de/nneuss/legler.pdf>. Apr. 2002. URL: <http://home.arcor.de/nneuss/legler.pdf>.
- Peez, Georg (2005). *Kunstpädagogik jetzt*. <http://www.georgpeez.de/texte/jetzt.htm>. Okt. 2005. URL: <http://www.georgpeez.de/texte/jetzt.htm>.
- Selle, Gert (1990a). *Experiment Ästhetische Bildung*. Rohwolt Taschenbuch Verlag, Reinbek. ISBN: 3499555069.
- (1990b). *Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst: Eine Kritik mit praktischen Konsequenzen*. 1. Aufl. BDK Fachverband für Kunstpädagogik. ISBN: 3927268070.
- (1993). *Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis*. Rohwolt Taschenbuch Verlag, Reinbek. ISBN: 3499554674.
- (2003). *Kunstpädagogik und ihr Subjekt: Entwurf einer Praxistheorie*. 2. Aufl. Isensee. ISBN: 3895985600.