

Künstlerische Bildung des Spiels und der Erzählung

Spannweiten

Medien der künstlerischen Bildung sind prinzipiell all diejenigen, die es mit Bilderzeugung zu tun haben. Im engeren Sinne gefaßt, ergibt sich aus dieser Aussage die Spannweite zwischen solchen Polaritäten wie Zeichnung und Computeranimation, Druckgraphik und Skulptur, Malerei und Installation/Fotografie und Aktion, Design und Film, Architektur und Video. Im weiteren Sinne gedacht, meint Bilderzeugung die Erzeugung von Vorstellungen, das, was man ganz allgemein mit dem Ausdruck „sich ein Bild machen“ bezeichnen kann. Und künstlerische Bildung wäre in diesem Zusammenhang nicht nur die Ausbildung im Wahrnehmen und Erzeugen von Bildern der Medien, sondern die Ausbildung der Fähigkeiten, sich auf schöpferische Weise Bilder machen zu können, d.h. Vorstellungen entwickeln und Handlungen gestalten zu können. Damit ist ein erweiterter Kunstbegriff ins Spiel gebracht, der Denken und Handeln in spezifischer Weise ausgeführt als Kunst versteht, und der künstlerische Bildung als Ausbildung der Fähigkeiten zu solchem künstlerischen Denken und Handeln praktizieren will. Die pädagogische Perspektive zielt dabei auf die Bildung einer *künstlerischen Existenz*, deren wesentliche Merkmale die Befähigung zum *Spiel* und zur *kleinen Erzählung* sind. Diese Existenz wird verstanden als gegenwärtige Option des humanistischen Ideals von Selbstbestimmung und Schöpfertum des Individuums in einer vielfältig heterogenen, widersprüchlichen Zeit.

Spiel und kleine Erzählung

Das Spiel bezeichnet im allgemeinen das Unernst gegenüber dem sogenannten „Ernst des Lebens“ (vgl. Huizinga, S. 9ff). Spiel wird von Arbeit getrennt, von existentieller Not, von der Konsequenz des eigenen Tuns. Spiele finden in abgegrenzten Räumen, Spielräumen, statt nach bestimmten, festgelegten Regeln oder, etwa im Kinderspiel, nach spontanen Verabredungen, als Ausprobieren, Tun-also, Erkunden, Basteln. Nun mag es aber sein, daß unter gegebenen Bedingungen und nach jüngsten historischen Erfahrungen das Spiel in genau diesen Charakterisierungen zum eigentlichen Ernst des Lebens geworden ist. Bekannt ist, daß Kinder im Spiel lernen und daß es ihnen im Spiel jeweils durchaus ernst ist mit dem, was sie tun. Womöglich sollte man vom Kinderspiel ganz allgemein lernen, insbesondere das Paradoxon, es ernst zu meinen ohne es ernst zu meinen. Denn es ernst zu meinen mit dem, was man denkt und tut, erwies und erweist sich in

den Handlungen der Erwachsenen nicht selten als fatales Spiel, als Tragödie. Bazon Brock weist darauf hin, daß gerade das Ernstnehmen der Ideen, der Glaubensgrundsätze oder Vorschriften unausweichlich zum Desaster führt, dann nämlich, wenn sie gegen alle Widerstände und Differenzen durchgesetzt werden und damit in Terror gegen andere und anderes münden. Der Nationalsozialismus wird von ihm als extremes Beispiel für die tödliche Konsequenz des Ernstmeinsens der Idee angeführt, ihre konsequente, unmittelbare Realisierung wird zur Katastrophe (vgl. Brock, Kunst auf Befehl). Jeglicher Orthodoxie, jeglichem Fundamentalismus wäre Ähnliches vorzuhalten, auch einem fundamentalistischen, reinen Kapitalismus, auch rücksichtslos konsequenter Wissenschaft und Technik, die die immanente Logik ihrer Spielregeln absolut setzen, d.h. schließlich über den Menschen als denjenigen, der diese Spiele betreibt.

Insofern scheint es durchaus Sinn zu machen, über den Ernst des Unernten und den Unernt des Ernstes nachzudenken und sich ein Spiel daraus zu machen, d.h. das Ausprobieren, das Basteln, das Experimentieren ernsthaft zu praktizieren, und dabei zu lernen, Spielräume zu definieren und Regeln zu bestimmen, die in diesen Räumen und in diesen Zeiten des jeweiligen Spiels gelten sollen. Dies würde bedeuten, daß jede Idee und jede Handlung, jedes Projekt, jede Arbeit, jeder Plan als geschaffene, erzeugte, von Bedingungen abhängige verstanden werden und damit jederzeit nur vorläufige Geltung beanspruchen können, mithin jederzeit Gegenstand kritischer Reflexion und ggf. Revision sein müssen. Um dies zu bewerkstelligen, müßte jeder Mitspieler in der Lage sein, die Bedingungen, Abläufe und Regeln des jeweiligen Spiels zu verstehen und zum Gegenstand eigenen freien, d.h. selbstbestimmten und -verantworteten Handelns zu machen. Spiele der Wirtschaft, der Wissenschaft, der Technik, der Politik, der Pädagogik müßten so zu demokratischen Spielen werden, zu solchen deren Fortgang im Dialog mit dem Gegenstand und den anderen Beteiligten andauernd verhandelt und modifiziert wird.

Natürlich wird hier ein Ideal formuliert, welches angesichts der Komplexität der Zusammenhänge in den exemplarisch genannten Bereichen vom einzelnen kaum oder gar nicht zu erreichen ist: möglichst vollständige Kenntnis der Spielbedingungen und erfolgreiche Beherrschung, ja Erzeugung aller notwendigen Spieltechniken, -züge und -regeln. Dies wäre eine Umschreibung des Ideals des autonomen, freien Subjekts, an dessen Möglichkeit unter den Bedingungen des entfalteten Kapitalismus inzwischen ja grundsätzlich gezweifelt wird (vgl. z.B. Jameson, S. 50ff). Gleichwohl lohnt es sich, jenseits des Ernstes seiner unbedingten Durchsetzung, es als Leitbild für eine Bildung zu nehmen, der es immer noch ernst ist

mit der Ermöglichung menschlicher Freiheit, und die deshalb spielerisch das Spiel erstrebt.

Was könnte dies im Zusammenhang künstlerischer Bildung heißen? Das Spiel bewegt sich grundsätzlich zwischen den Spielern und dem Gegenstand des Spieles. Nimmt man die Kunst zum Vorbild, etwa die Malerei, so ist es ein stets neues Spiel, welches sich zwischen dem Künstler auf der einen und dem entstehenden Werk auf der anderen Seite entwickelt. Dabei ist eine zweifache Bewegungsrichtung festzustellen, die in einem ständigen Hin und Her, einem ständigen 'Oszillieren' zwischen beiden Polen des Prozesses sowohl den Maler als auch das Werk verändert. Im Hinblick auf den schaffenden Künstler kann die Idealform seiner spielerischen Aktivität als 'freies Spiel der Kräfte' bezeichnet werden, welches im Bezug auf das Werk entfaltet wird. Freies Spiel der Kräfte bezeichnet den freien Einsatz aller Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsvermögen, d.h. aller schöpferischen Vermögen, aller kreativen Potentiale. Zu unterscheiden wären dabei der Gebrauch der Sinne, die Fähigkeiten des Fühlens, und ein damit in Verbindung stehendes komplexes Denken, welches in der Lage ist, sich in der Spannweite von praktischer Rationalität bis zur spekulativen Imagination zu bewegen. Die Entwicklung motorischer Fähigkeiten gehört ebenso zur spielerischen Kreativität wie die Ausbildung des Willens, dessen Qualität letztendlich über die Qualitäten des Denkens und Handelns, mithin über die Qualitäten der Erzeugnisse, der Werke entscheidet. Das freie Spiel dieser Fähigkeiten läßt sich als ein ständig bewegter „plastischer Prozeß“ bezeichnen, in dem ein Vermögen das andere fortwährend bewegt, beeinflusst, fördert oder auch hemmt (vgl. Buschkühle, S. 345ff). Um ein Vermögen beizeiten besonders zu aktivieren, bedarf es willkürlicher Konzentration. Viele Prozesse erreichen nicht die Stufe bewußter Reflexion, z.B. taktile, motorische, emotionale Bewegungen, spontane Intuition. Zum freien Spiel gehört daher auch und gerade, das Wechselspiel zwischen gedanklicher Kontrolle, zielgerichteter Absicht, bewußter Reflexion und unbewußten, spontanen Prozessen in Bewegung halten zu können, das eine durch das andere beeinflussen lassen zu können. Das Denken als gedanklicher Prozeß verstanden ist – zumindest beim Menschen – unauflöslich mit den Abläufen im Körper und emotionalen Bewegungen verbunden, mithin von diesen geprägt und potentiell in der Lage, diese wiederum in gewissem Maße zu formen. Man kann deshalb ganz allgemein von der prozessualen Einheit des Denkens im Zusammenhang von Geist und Körper sprechen. Kunst, als spielerischer Umgang mit Stoffen, ist mithin Übung und Ausbildung eines „Denkens mit dem ganzen Körper“ (Beuys). Ein solches Denken entwickelt die Fähigkeit, bewußt verschiedene Bereiche der Vorstellungs- und Be-

griffsbildung zu entfalten: wissenschaftliches, moralisches, ästhetisches Denken lassen sich im Hinblick auf Eigenarten und Gegenstände traditionell unterscheiden, Pragmatik, Logik, Dialektik, Spekulation, Imagination, Inspiration, Intuition bezeichnen je unterschiedliche Möglichkeiten und Fähigkeiten des Denkens mit je spezifischen Methoden, Absichten, Zielen und Erträgen.

Künstlerische Bildung wäre die Befähigung zum kunstvollen Umgang mit den schöpferischen Potentialen des Denkens, wäre Übung in der Kunst eines freien Gebrauchs der eigenen Vermögen, frei, das hieße hier je nach den Möglichkeiten des Einzelnen der selbstbestimmte und reflektierte Einsatz vielfältiger Denkbewegungen. Dazu ist die Übung der unterschiedlichen Fähigkeiten vonnöten wie auch die Übung aufmerksamer Selbstbeobachtung, selbstkritischer Reflexion, die in die Lage versetzt, Möglichkeiten und Grenzen von Denkbewegungen zu erfahren, Einseitigkeiten und Blockaden ebenso zu erfassen wie Anregungen, Beförderungen, Inspirationen zu erkennen. Ein solches reflexives Spiel mit den eigenen Möglichkeiten sollte in die Lage versetzen, beschränkende Einseitigkeiten zu überwinden, Einseitigkeiten, die unter gegenwärtigen Bedingungen geradezu willkürlich erzeugt werden etwa durch die betonte Ausbildung abstrakten Denkens, insbesondere in den Gestalten wissenschaftlicher, technischer, bürokratischer Rationalität. Fortgesetzte Übung vielgestaltigen Wahrnehmens, Denkens und Handelns (Produzierens) sollte in die Lage versetzen, auf differenzierte Weise *kleine Erzählungen* hervorzubringen. Diese unterscheiden sich wesentlich von *großen Erzählungen*, die weniger Kreativität als Glauben verlangen und im Rahmen dieses Glaubens gezielte Anstrengungen fordern. *Große Erzählungen* nennt Jean François Lyotard die überlieferten Erzählungen vom Glück und vom Sinn, die das ganze menschliche Leben umfassen, mit gattungs- wie individualgeschichtlichem Anspruch (Lyotard, S. 175). Es sind dies die Erzählungen der Religionen und die der Ideologien, Erzählungen, die Totalität der Geltung beanspruchen, welches in letzter Konsequenz gleichbedeutend ist mit der Bekämpfung des Fremden. Es ist anzunehmen, daß aus Einseitigkeiten der Ausbildung des Denkens, seiner Methoden wie seiner Inhalte, der Glaube an Totalitäten Nahrung gewinnt. Es ist ebenfalls anzunehmen, daß eine Zeit, die keine verlässlichen, verbindlichen Werte und Normen mehr anzubieten vermag, auf der einen Seite die Zuflucht zu Glaubensgemeinschaften gleich welcher Art stärkt, wie sie andererseits die Bagatellisierung von Bindungen und Wertsetzungen fördert. Bazon Brock bezeichnet diese beiden Extreme problematischer Zeitgenossenschaft mit dem griffigen Begriffspaar der „Gottsucherbanden“ und der „Unterhaltungsidioten“ (Brock, Re-Dekade S. 127ff). Beide treiben auf ruinöse Konsequenzen ihres Handelns zu, ohne sich darüber

Rechenschaft abzugeben. Der Gottsucher zwingt den Ungläubigen unter seine Herrschaft, der Unterhaltungsideot verdummt die Massen oder ist ihr Bestandteil in der fortwährenden Jagd nach Ereignissen und Stimmulanzen, die blind sind für die Besonderheit und das Wesen einer Sache. Beide entfalten dabei totalitäre geschichtsbildende Kraft, der Gottsucher, indem er menschliche Geschichte nach seinen Überzeugungen gestalten will, der Unterhaltungsideot, indem er Geschichte als individuellen wie gesellschaftlichen Bedeutungs- und Handlungszusammenhang preisgibt. Zumindest letztere Figur, wie sie die Konsumgesellschaft mannigfaltig hervorbringt, läßt sich mit Kierkegaards Charakterisierung eines verzweifelt wünschenden und phantasierenden Daseins als „ästhetische Existenz“ bezeichnen. Borniertheit wie Fatalismus finden sich beim Gottsucher, gepaart mit Wunsch und Phantastik ergibt dies eine riskante Paarung aus „ethischer“ und „ästhetischer“ Existenz (Kierkegaard, S. 704ff).

Auch jenseits des Falls sozialistischer Utopien, auch jenseits religiösen Fundamentalismus findet sich die Fortdauer großer Erzählungen. Der 'multinationale' Kapitalismus vereint in sich Gottsucher und Unterhaltungsideoten, scheinbar verteilt zwischen den einen als den Mächtigen und den anderen als den Ohnmächtigen.

Wissenschaft und Technik befinden sich auf den Spuren Gottes und schicken sich an, ihn als Schöpfer abzulösen. Doch sind auch sie nur Bestandteil eines Systems, welches jegliches Geltung beanspruchende Handeln unter die Spielregeln von Gewinnmaximierung zwingt, Forschung und Lehre, Produktion und Konsum, Arbeit und Unterhaltung. Nimmt man dies als gegeben an, so erscheint es illusorisch, zumindest hoffnungslos idealistisch, die Bildung immer noch und wieder einmal zum Ort des Anderen, der freien Entfaltung des dem Menschen Möglichen machen zu wollen. Und doch, betrachtet man die Bildung als Spielraum mit Chancen eigener Regelfindungen und Zielbestimmungen, so kommt es gerade darauf an, das ihr Mögliche und Wesentliche im Hinblick auf den Menschen zu diskutieren und zu realisieren. Bildung kann der Ort sein, der sich selbst als permanenter Prozeß der Entwicklung kleiner Erzählungen begreift, der Entwicklung von Vorstellungen, Zielen, Methoden, Prozessen, Leitmotiven von begrenzter und prinzipiell revidierbarer Gültigkeit. Eine Entwicklung, die in Permanenz gehalten werden kann nur durch die Bereitschaft und Fähigkeit zu komplexer Kommunikation mit anderen Beteiligten und Betroffenen unter je sich wandelnden Bedingungen.

Künstlerische Bildung im weiteren Sinne wäre eine, die beweglich bleibt in der Bestimmung ihrer Ziele und Methoden. Sie wäre eine, die bereit ist, Fächergren-

zen zugunsten von Selbsttätigkeit fördernden und Produktionen hervorbringenden Prozessen zu überschreiten. Dabei ginge es ihr um die differenzierte Inanspruchnahme der unterschiedlichen geistigen Vermögen zur Beförderung der Fähigkeit, spielerisch über sie zu verfügen, sowie um die Formulierung kleiner Erzählungen im Rahmen der gestellten Aufgaben- und Problemzusammenhänge. An dieser Stelle können entsprechende Perspektiven einer künstlerischen Bildung im weiteren Sinne nicht entwickelt werden. Es kann aber skizziert werden, wie ein spielerischer Prozeß in der Erzeugung kleiner Erzählungen im Bereich der künstlerischen Bildung im engeren Sinne ablaufen könnte und welche methodischen Aspekte dabei eine Rolle spielen.

Konstruktion und Transformation

Diese beiden Begriffe bezeichnen zwei grundsätzliche methodische Bewegungen der künstlerischen Bildung. Mit ihnen wird versucht, den Anspruch auf Selbsttätigkeit und Kreativität der Denkprozesse mit dem Anspruch des Lernens in Verbindung zu bringen. Sie sollen Möglichkeiten beschreiben, im konkreten Bereich der vornehmlich bildsprachlichen Auseinandersetzung den oben umrissenen Ansprüchen auf Befähigung zum Spiel und zur Erzählung nachzukommen. „Konstruktion“ meint in diesem Zusammenhang das Zusammenfügen von Recherchen zu Sinnzusammenhängen (vgl. dazu z.B. S.J. Schmidt), „Transformation“ die Verwandlung von Wahrnehmungen und Erkenntnissen aus diesen Recherchen in eigene Werkerzeugungen, die ihre Ausdifferenzierung erst aufgrund der Recherchen erlangen, zugleich aber im Gegensatz zur Konstruktion Daten, Fakten, Erfahrungen nicht zusammenstellen, sondern unter Umständen überwinden im Rahmen der spezifischen Anforderungen des eigenen Werkprozesses. Insgesamt kann davon gesprochen werden, daß sowohl Konstruktion wie Transformation produktive Tätigkeiten sind, die Werke hervorbringen. Auch im Falle der Konstruktion kann dies explizit geschehen, z.B. durch die Erstellung einer Dokumentation mit Bildern und Text zu einer gegebenen Fragestellung. Wesentlich wäre es im Hinblick auf die künstlerische Bildung, das zentrale Element des Schöpferischen zu stärken durch eine verstärkte Werkorientierung eines künstlerischen Unterrichtes, der einer Verdidaktisierung des „Kunstunterrichtes“ entgehen sollte, welche Gefahr läuft, die Orientierung an „operationalisierten Lernzielen“ über diejenige an künstlerischen Arbeits-, d.h. Lern-, Erfahrungs-, Gestaltungsprozessen zu setzen.



Carl-Peter Buschkühle, Tafelbild zum Vortrag

Beispiel

Eine Beispielskizze soll in gebotener Kürze den möglichen Verlauf eines künstlerischen Bildungsprozesses unreißen. Dabei wird auffallen, daß sich dieser Prozeß in Wechselspielen entwickelt, Wechselspiele zwischen Polaritäten wie Konstruktion und Transformation, archaischen und virtuellen Medien, Selbsttätigkeit und Konfrontation mit Vorgaben. Dieses Wechselspiel ist wesentlich zur Schulung eines freien Gebrauchs der Fähigkeiten, denn es zwingt dazu, Beziehungen zwischen den Polen herzustellen, sich umzustellen, Zusammenhänge zu konstruieren. Wechsel werden verlangt zwischen manueller Betätigung, sinnlicher Wahrnehmung, Einfühlung, rationaler und imaginativer Vorstellungsbildung, Wechsel ferner zwischen Medien, insbesondere zwischen den Realitätsebenen der „analogen“ und der „digitalen“ Medien. Der Computer taucht in diesem Zusammenhang ausdrücklich als ein Medium unter anderen auf, als ein Instrument der Konstruktion und der Transformation. Er wird Bestandteil des Spiels, welches sich zwischen Mensch und Gegenstand abspielt, wird zum Instrument freien und reflektierten Gebrauchs in diesem Zusammenhang. Damit soll unter anderem eine Entmystifizierung und eine Entideologisierung des Computers befördert werden, welche gebunden ist an die Erfahrung der Möglichkeiten und Grenzen dieses Gerätes im Vergleich zu anderen Mitteln im Hinblick auf ein gestecktes Ziel. Die eigene Erfah-

rung im schulischen Zusammenhang zeigt, daß Jugendliche ohnehin ein entspannteres Verhältnis zum Einsatz des Computers haben als manche Apologeten der „elektronischen Revolution“ u.a. im Bereich der Bildung, und aus freien Stücken heraus bereit sind, ihn zu benutzen, aber auch ihn zu verlassen, um andere Mittel anzuwenden und auszuprobieren.

Im folgenden Beispiel eines werkorientierten künstlerischen Bildungsprozesses wird die Konstruktion von Sinnzusammenhängen aus Beobachtungen, Erfahrungen und Erkenntnissen zum Bestandteil der Transformation in eine eigene Werkentwicklung. Die Thematik des – von mir zur Zeit durchgeführten – Unterrichtsprojektes lautet ganz allgemein „Kunst und Phantastik“. Nach vorausgegangenen Arbeiten im Bereich der Fotografie und des Design stand dieses Thema neben anderen zur Wahl, um in weniger technisch oder pragmatisch gebundenen Gestaltungsweisen zu arbeiten. Der Prozeß beginnt offen mit spontanen Schülerzeichnungen, die phantastische Wesen darstellen sollen. Die verhältnismäßig schnell entstehenden Ergebnisse (1 Unterrichtsstunde) geben reichlich Gelegenheit, in verschiedene Ebenen und Aspekte des Themas einzuführen. Dabei werden sowohl äußere Einflüsse wie persönliche Zugangsweisen zum Thema sichtbar. Die gezeichneten Wesen stammen aus Märchen und Mythen, ebenso aus entsprechenden Genres der Massenmedien – Science Fiction, Horror, Fantasy. Sie zeigen bestimmte äußere Merkmale, z.B. die Verbindung von Tier und Mensch im Falle des Teufels, aber auch solche von Maschine und Mensch, Roboterwesen, Androiden aus dem „Krieg der Sterne“. Das Gespräch über die skizzierten Wesen erlaubt verschiedene Bestimmungen: Vermutungen über die Herkunft und die Bedeutung ihrer Gestalt, z.B. der Teufel als Verkörperung des Bösen, als des Animalischen, Triebhaften, aber auch als Vergegenständlichung von Ängsten, die Verwandlung solcher Zusammenhänge im übermenschlich Bösen metallischer Imperatoren oder Terminatoren. Ferner können erste Beobachtungen angestellt werden zu gestalterischen Aspekten; über offenbare Schwächen und Stärken der ersten Entwürfe können bereits differenziertere Vorstellungen zur Anatomie, Haltung, Mimik, Proportion, Kleidung, Handlung phantastischer Wesen entwickelt werden. Nachfolgende Zeichnungen der Schüler nehmen Anregungen aus dem Gespräch in je eigener Form auf und setzen sie in detailliertere Entwürfe um.

Die Fragen nach Bedeutungshintergründen einzelner Figuren oder die Feststellung von Analogien zwischen ihnen führt in entsprechende Erkundungen ein. Dazu können traditionelle Medien herangezogen werden – Abbildungen aus verschiedenen Epochen, Literatur, Filmsequenzen; solche Erkundungen können aber

grundsätzlich auch den Computer als universales Informations- und Konstruktionsinstrument nutzen. Denkbar ist hier z.B. ein 'Navigieren' der Schüler durchs Internet auf der Suche nach Informationen zum je eigenen Thema. Eine solche Suche einzelner oder Gruppen sollte durch Fragezusammenhänge, die sich aus den Eingangsgesprächen ergeben, strukturiert und ausgerichtet sein. Sie kann enden mit der Erstellung einer Dokumentation über den je eigenen Figurenkontext, die vorgetragen, ausgedruckt oder auf dem Computer präsentiert werden kann. Begleitet wird diese Konstruktionsarbeit vom Lehrer, je nach Stand und Fähigkeit der Schüler im Hinblick auf selbständige Arbeit am Computer muß diese Phase u.U. übungsweise an einem Thema mit der Gesamtgruppe durchgeführt werden. In jedem Falle geht es hier, wie auch bereits in den ersten zeichnerischen Differenzierungen, um den Entwurf kleiner Erzählungen, d.h. um die Konstruktion von Sinnzusammenhängen von eingegrenzter Geltung, die auf fortlaufende Revision und Erweiterung hin angelegt sind. Im Wechsel zwischen Zeichnung, Betrachtung, Gespräch, Textlektüre, Bildmodifikation, Textproduktion, Bildauswahl werden bereits eine Reihe unterschiedlicher Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschritte in unterschiedlichen Medien gefordert und geübt.

Diese Recherchen und Konstruktionen können vielfältige Anlässe zur Weiterführung der eigenen Werkarbeit geben. Die anfängliche Figur des Teufels kann im Zusammenhang spezifischer Kontexte modifiziert werden, wie sie z.B. in den apokalyptischen Visionen des Hieronymus Bosch sichtbar werden, in den Allegorien Dürers, in den Hinweisen auf magische Ursprünge dieses Wesens in vorgeschichtlichen Geisterfiguren oder mythischen Gestalten wie dem Gott Pan, oder in modernen Verwandlungen als barbarisches Maschinenwesen. Solche Zusammenhänge können exemplarisch auf ihre Motive und historische wie gegenwärtige Bedeutungsaspekte hin befragt werden und können über solche Thematisierungen Eingang finden in die je eigene Gestaltung und dort persönlich oder sachlich motivierte Verwandlungen erfahren. Wenn die Zielperspektive die Ausarbeitung einer eigenen Gestaltung zum Themenzusammenhang des Phantastischen, ausgehend von einer oder mehreren phantastischen Figuren ist, dann ist an dieser Stelle auch allmählich die Frage zu stellen, um welche Werkform es sich denn beim jeweiligen Schüler handeln soll. Sowohl die Beschränkung auf eine einzige ist dabei sinnvoll im Hinblick auf die Erarbeitung technischer, gestalterischer Aspekte, wie die freie Wahl, die nunmehr jenseits der entwickelnden Zeichnung die Malerei und die Plastik erlaubt, aber auch Montage- und ggf. Animationsarbeiten auf dem Bildschirm oder die Maske, die in einer Aktion, einer Performance ins Spiel gebracht wird. Wünschbar wäre größtmögliche Vielfalt entsprechend der

Neigungen der einzelnen Schüler, aber im Sinne differenzierten Lernens und Lehrens ist die Beschränkung auf unter gegebenen Umständen sinnvoll Leistbares unumgänglich.

Die Ausarbeitung des eigenen Werkes stellt weitere Anforderungen, die über die Erschaffung einer oder mehrerer Figuren hinausgehen. Diese Figuren sollen in bestimmten Kontexten agieren, d.h. die Erzählung wird nun ausgeweitet in die Erfindung von Räumen etwa als Landschaften und Architekturen, in die Handhabung von Gegenständen, das Tragen besonderer Kleidung, die Bewegungen in spezifischen Handlungszusammenhängen. Auch hier stehen am Anfang zeichnerische Entwürfe, Ideenskizzen, von denen aus weitere Recherchen zu unternehmen sind. Wiederum können sich die Wege individualisieren, und vom Ergebnis profitieren ggf. auch andere in der Gruppe; oder es werden Schwerpunkte der Untersuchung gesetzt, die gemeinsames und vertiefendes Arbeiten in der Einzel- oder in der Gesamtgruppe erlauben. Fragen können verfolgt werden z.B. zu besonderen architektonischen Zusammenhängen, etwa Burgen- oder Sakralarchitektur, Fragen nach phantastischen Landschaften führen exemplarisch zu Epochen und Bewegungen wie Mittelalter, Renaissance, Barock, Romantik, Klassizismus, Surrealismus, wobei u.U. Entdeckungen zu machen sind wie diese, daß das Paradies postmodern inszeniert vielleicht „Disneyland“ heißt. Welche Fragerichtungen sich ergeben und welche Perspektiven verfolgt werden, hängt ab von den Ausgangsbedingungen und -bedürfnissen der Schüler, wie sie sich aus den Entwurfsarbeiten entwickeln. Hier wie auch im folgenden ist das begleitende Lehrer-Schüler-Gespräch von wesentlicher Bedeutung, um Ansätze, Problemzonen, offene Fragen ins Bewußtsein zu heben und weitere Arbeitsschritte vorzubereiten, zu veranlassen oder unterstützend zu begleiten. Je weiter sich die Arbeit entfaltet, desto mehr wechselt der Schwerpunkt der Aufmerksamkeit von der Konstruktion inhaltlicher Zusammenhänge auf die Form ihrer Darstellung, d.h. auf ihre Transformation in der Werkgestaltung. Hier wiederum werden andere Fragestellungen bedeutsam, die wesentlich mit formalen und technischen Problemen zu tun haben. Nehmen wir als Beispiel die Malerei, so tauchen etwa Fragen nach Systemen der Raumkonstruktion auf: zentralperspektivischer Raum, Mehrperspektivität sich überlagernder Räume und Zeiten, Montagetechnik? In bezug auf die Ausarbeitung der Figuren sind Probleme der Anatomie, der Physiognomie, der Platzierung und Gewichtung im Bildzusammenhang, der Handlungs-dramaturgie zu erkennen und zu lösen. Schließlich sind technische Verfahren der Farbbehandlung im Hinblick auf ihre Wirkung im Erzählkontext zu prüfen, ihre Anwendung ist einzuüben.

Am Ende eines solchen künstlerischen Bildungsganges steht ein inhaltlich, kompositorisch und technisch ausdifferenziertes Werk, in das alle voraufgegangenen und begleitenden Entwürfe, Skizzen, Experimente und Erkundungen als konstitutive Konstruktionen eingegangen sind und zwar in der Gestalt der Transformation, d.h. ihrer persönlichen Auswahl, Aneignung, Verwandlung oder Neuformulierung. Zu sagen, im kunstpädagogischen Prozeß sei die Qualität des fertigen Werkes nicht so bedeutsam wie etwa der Weg dorthin, klingt nach einer leichtfertigen Ausrede. Natürlich sind keine Kunstwerke zu erwarten und heranzuzüchten nach professionellem künstlerischen Maß, wohl aber ist in durchaus auch gelegentlich mühsamer und erst zu erringender Weise das einem Schüler im jeweiligen Falle Mögliche herauszuarbeiten. Hier wie dort, in der Kunst, wie in der an ihr orientierten künstlerischen Bildung, geht es schließlich darum die Sache *gut* zu machen, und das heißt seit jeher ihre *Idee* zu erfassen und sie nach Kräften zu realisieren. Dazu ist, auch das ist alte abendländische Überlieferung, der *Dialog*, das bildende Gespräch wesentlich, zwischen Lehrer und Schüler wie zwischen Schülern, die darin sich wechselseitig zu Lehrern werden können (vgl. Sokrates, Platon).

So, wie es im hier skizzierten Gang künstlerischer Bildung um die Erfindung kleiner Erzählungen geht, so ist auch diese Schilderung eines möglichen Verlaufes nur eine kleine Erzählung, die kein zu verallgemeinerndes Schema abgibt. Ein solches ist grundsätzlich zu vermeiden, selbst innerhalb dieses vorgestellten Projektes. Immer ist auf die Bedingungen der Situation, der Gruppe, auf unvorhergesehene Entwicklungen einzugehen und ggf. eine Neuorientierung vorzunehmen. Jede Thematik, jede Gruppe mit ihren spezifischen Voraussetzungen, jedes Arbeitsumfeld, jedes Material und jede Technik der Auseinandersetzung verlangt grundsätzlich vom Lehrer Reflexion und Entwurf der darin liegenden Möglichkeiten und Wege. Konzeption und Planung eines Projektes verlangen das, was selbst Ziel der künstlerischen Bildung ist: spielerischer Umgang mit den eigenen Möglichkeiten und denen der Sache im Hinblick auf die Erzeugung einer sich entwickelnden Erzählung, hier der immer wieder neuen eines künstlerischen Bildungsprozesses. Lehre der Kunst verlangt eine eigene Kunst der Lehre.

Zielperspektive künstlerische Existenz – spielerische Existenz

Vielleicht wird am skizzierten Beispiel deutlich, wie werorientierte künstlerische Bildung die Fähigkeiten zum Spiel und zur kleinen Erzählung üben kann. Es ist ein Prozeß in Polaritäten, der fortlaufende Wandlungen, Neuorientierungen, Wechsel der Arbeit erfordert. Im Gebrauch unterschiedlicher Medien und Arbeitsformen, im Verfolgen unterschiedlicher Teilziele im Horizont des Gesamtzieles der

Werkgestaltung werden unterschiedliche Fähigkeiten und Fertigkeiten angesprochen und geübt – manuelle Geschicklichkeit, Wahrnehmungsfähigkeit, Einfühlungs- und Erlebnisvermögen, rationale Erkenntnis, intuitive Einsicht, imaginative Erfindung. Einsehbar wird auch, daß im werkorientierten Prozeß verschiedenartige Bezüge hergestellt werden können, ja oft hergestellt werden müssen: handwerkliche Techniken, Naturwissenschaft, mythische, philosophische, literarische Erzählungen, kunst- und kulturgeschichtliche wie auch zeitgeschichtliche Zusammenhänge sind je nach Fragestellung zu erkunden und in die Konstruktion und Transformation einzubeziehen. Damit diese Bewegungen in den Fähigkeiten und den Beziehungsgefügen nicht nur zufällig und im unmittelbaren Zusammenhang der jeweiligen Arbeitsphase zwischen Entwurf und Recherche, zwischen Betrachtung und Experiment, zwischen Lektüre und Gestaltung geschieht, ist es wichtig, die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion einzuüben. Dies bedeutet, an entsprechenden Punkten des Arbeitsprozesses Phasen der Reflexion einzufügen. Dies geschieht naturgemäß an verschiedenen Stellen und mit unterschiedlichen Blickrichtungen. Die Wahrnehmung und Unterscheidung der verschiedenen Weisen des Erlebens, Erfahrens und Erkennens sollen ins Bewußtsein gehoben werden hinsichtlich ihrer Möglichkeiten, Grenzen und wechselseitigen Beförderungen oder Schwächungen. „Das Denken denken“ zu lernen ist eine alte Forderung der Aufklärung (vgl. Fichte, Humboldt, Goethe). Ebenso sind, nach außen gewendet, spezifische Eigenschaften, Möglichkeiten und Begrenzungen eines jeweiligen Mediums zu beobachten, ertragreiche Verbindungen zwischen Medien zu erkunden, z.B. zwischen Computer und Malerei, Differenzen ihrer jeweiligen Ergebnisse zu bestimmen und zu nutzen. Besondere Bedeutung bekommt die Reflexion, wenn sie sich mit dem spezifischen Arbeitsprozeß des Einzelnen beschäftigt. Hier geht es um sensible Wahrnehmung von Schwächen und Möglichkeiten mit dem Ziel der Beförderung sowohl des Werkprozesses wie, darüber und damit zusammenhängend des Autors, des Schülers selbst. Defizite und Beschränkungen wie auch besondere Befähigung in der Nutzung bestimmter Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten sind hier zu erkennen, zu entwickeln und bewußt zu machen. Dazu zählt auch als bedeutsamer Aspekt die Übung und Schulung des Willens, der im Verlaufe des vielgestaltigen Werkprozesses immer wieder gefordert ist, insbesondere in Phasen der Stagnation, der Ratlosigkeit, des Scheiterns.

Als Zielperspektive der künstlerischen Bildung kann die Bildung einer „künstlerischen Existenz“ angenommen werden, einer Existenz, die in der Lage ist, frei, d.h. bewußt und selbstbestimmt über ihre schöpferischen geistigen und körper-

lichen Fähigkeiten zu verfügen und damit bereit ist, in unterschiedlichen Situationen, unter unterschiedlichen Bedingungen, mit unterschiedlichen Personen und verschiedenartigen Medien kleine Erzählungen zu bilden. Sie ist angenommen als eine Existenz, die fähig ist, unter heterogenen und sich fortwährend wandelnden gesellschaftlichen Verhältnissen eigene Sinnerzeugung und eigene Wertsetzung zu betreiben, jenseits besinnungsloser Gleichgültigkeit, ästhetischer Beliebigkeit oder weltanschaulichem Rigorismus. Als freie, schöpferische, experimentelle ist die künstlerische Existenz eine spielerische. Sie bleibt, spätestens seit Nietzsche, als ein zeitgemäßes Ideal der Moderne gedacht und entfaltet als solches die Kraft eines begründbaren Wunsches pädagogischer Arbeit. Die Kunst im engeren Sinne bietet aufgrund ihrer materialen, medialen und methodischen Vielfalt sowie aufgrund der potentiellen Universalität ihrer Bezüge in den Konstruktionen und Transformationen eines Werkprozesses Möglichkeiten zur Ausbildung entsprechender Denk- und Handlungsweisen wie kaum ein zweites Fach.

Literatur

Bazon Brock: *Die Re-Dakade*. Kunst und Kultur der 80er Jahre. München 1990.

Bazon Brock, Achim Preiß: *Kunst auf Befehl?* Dreiunddreißig bis Fünfundvierzig. München 1990.

Carl-Peter Buschkühle: *Wärmezeit*. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1997.

Johan Huizinga: *Homo Ludens*. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg 1987.

Frederic Jameson: *Postmoderne – Zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus*. In: Andreas Huyssen, Klaus R. Scherpe: *Postmoderne*. Zeichen eines kulturellen Wandels. Reinbek bei Hamburg 1986.

Sören Kierkegaard: *Entweder-Oder*. München 1988.

Siegfried J. Schmidt (Hrsg.): *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt a.M. 1987.