

Das Alphabet der Künste

Lutz Schäfer

Eine kreative Leistung muss umso höher eingeschätzt werden, je offener der vom Individuum zu gestaltende Rahmen ist. Im Bereich der 'freien Künste' ist die Suche nach einem eigenen Thema die größte, sozusagen die 'künstlerischste' Herausforderung und elementarer Bestandteil des kreativen Prozesses. Künstler stellen sich ihre Aufgaben selbst und brauchen nichts, um Interesse für diese Sache zu entwickeln.¹ Das Generieren eines Rahmens für die Handlung ist unter dem Gesichtspunkt der Kreativität auch höher einzuschätzen als das Beherrschen der bildnerischen Fähigkeiten, denn die bildnerische Umsetzung verwirklicht sich in Abhängigkeit zum Thema. Der französische Philosoph und Psychologe Frédéric Paulhan² unterscheidet zwischen einer Erfindungs- und einer Entwicklungsphase und grenzt die Verwirklichung einer Idee unter Berücksichtigung der bestehenden Offenheit des Weges als Entwicklung der Erfindung gegenüber der eigentlichen Idee ab.³ ~~Die Verwirklichung einer Idee ist unter Berücksichtigung der bestehenden Offenheit des Weges gegenüber der eigentlichen Idee abzugrenzen.~~ Natürlich konstituiert sich die Entwicklung einer Erfindung auch durch eine Reihe mehr oder weniger systematisierter Erfindungen. Diese stehen aber in Relation zum sich bereits abzeichnenden Werk, weshalb die vorgenommene Trennung legitim erscheint. Natürlich sind diese beiden Teile in der künstlerischen Praxis nicht streng zu trennen, da die Mittel ein Eigenleben führen und auf die Erfindung zurückwirken. Die Erfindung und ihre Entwicklung können aber als *Pole* zur Orientierung dienen, wobei ein hierarchisches Verständnis dabei hilfreich ist: Dabei wäre der eine Pol, in dem es vornehmlich um die Vermittlung von Fertigkeiten und Fähigkeiten in Relation zu einem gegebenen Thema geht, dem Thema oder der Idee untergeordnet, wobei dieser Gedanke nicht unumstritten ist. So

1 Dass dies nicht zu allen Zeiten so war, soll hier nicht näher thematisiert werden.

2 Ich beziehe mit in der Folge im Wesentlichen auf das Buch "Psychologie De L'Invention" von Frédéric Paulhan (1856-1931), das 1901 in Paris erschien.

3 Paulhan 1901, S. 73 ff..

weist der Psychologe Rolf Örter zwar darauf hin, dass es bei der künstlerischen Produktion zunächst darum geht, dass Einfälle kommen, was er als „die erste Leistung“ des Erfindenden bezeichnet. Die „Auswahl von Einfällen“ bezeichnet er als deren nächsthöhere Stufe, bei der es bereits um die „Kombination von Elementen“ geht. Auf dem „obersten Niveau der schöpferischen Produktion“ müssen schließlich die Elemente oder Ideen so kombiniert werden, dass „ein originelles Ganzes entsteht“¹.

„Natürlich ist mit einer solchen Hierarchie nichts über die Reihenfolge der Prozesse gesagt. Sehr oft steht am Anfang die Idee für das Ganze, dann erst werden die Einzelfälle produziert. Dennoch lässt sich fast immer zwischen dem Moment des Ideenreichtums und andererseits der Komposition von Einfällen trennen.“² Die qualitative Einschätzung, die sich im verwendeten Begriff der Hierarchie auszudrücken scheint, ist allerdings fragwürdig, worauf Örter selbst hinweist und empfiehlt, die beiden Phasen bzgl. ihrer qualitativen Einschätzung individuell zu behandeln.

„Die Hierarchie von kreativen Prozessen ist deshalb auch nicht qualitativ zu verstehen, da der Einfall sehr oft den eigentlichen Wert des Gestaltungs ausmacht und nicht dessen Komposition. Die Gestaltung zu einem Ganzen stellt aber in bezug [sic.] auf die Leistung der Organisation und der Strukturierung ein höheres Niveau dar.“³

Das Alphabet der Künste

Und weil diese organisatorischen und strukturierenden Leistungen einfacher zu lehren sind als künstlerische oder kreative Verhaltensweisen, legen viele schulische Lehrkonzepte für künstlerische Handlungen einen Kanon bildnerischer Fähigkeiten zu Grunde, das „Alphabet der Künste“. Dabei steht die Metapher des Alphabets für grundlegende und *lernbare* Kenntnisse der Künste. Erst das Erlernen dieser Mittel als *Bauelemente* öffnet einen nötigen Spielraum und setzt Kreativität frei. Diese Vorstellung führt in der Schulpraxis oft zu einem Unterricht, der das Erlernen des Alphabets zum Ausgangspunkt nimmt. Bestimmte bildnerische Mittel werden separat geübt, ehe am Ende eines Lehrgangs eine Aufgabe steht, in welcher die Möglichkeiten des geschaffenen Spielraums kreativ genutzt werden sollen. Unhinterfragbar ist, dass es einer „ästhetischen Alphabetisierung“ bedarf, damit eine peinliche Diskrepanz zwischen Absicht im Ausdruck und adäquatem Einsatz der Mittel verhindert wird. Die Vorstellung aber, dass zunächst

1 Örter 1971, S. 291.

2 Örter 1971, S. 291.

3 Örter 1971, S. 292.

die Mittel eingeübt und erst danach *eigene* Erfindungsprozesse einsetzen können, ist nicht haltbar. Kreativität verwirklicht sich im Kontext von Kunstunterricht in Korrelation zu den bildnerischen Mitteln und darf nicht separiert werden. Die Ansicht, man könnte zunächst auf konventionelle Weise in ein Wissensgebiet eindringen und erst anschließend seine Kreativität aktivieren, ist naiv. Deshalb muss der Unterricht seinen Ausgangspunkt im ersten Teil eines kreativen Prozesses – der eigentlichen Idee – haben. Dann öffnet sich der Spiel-Raum tatsächlich, mit allen positiven wie negativen Folgen.

Kreativität und Kunstunterricht

Wie aber kann Kreativität, die auf das innovative Potenzial des Subjekts setzt, in der Schule gelehrt werden? Zweifellos findet der Künstler seine Leit-Idee bzw. das eigene „Thema“ und entwickelt den Handlungsrahmen, in dem er sie entfaltet. Dieser Handlungsrahmen ist im Kontext Schule deutlich enger und wird durch die äußeren schulischen Gegebenheiten sowie die Haltung des Lehrers bedingt. Bei der Konzeption seines Kunstunterrichts sollte sich der Lehrer zunächst klar machen, dass die Gestaltung des Rahmens eine kreative Leistung ist, d. h. dass der Lehrer durch das Formulieren einer Aufgabe Teil des kreativen Prozesses wird. Da sich die folgenden Handlungen der Schüler in Relation zu dieser ersten Tat oder anders formuliert: zur Idee vollziehen, hat die vom Lehrer gestellte Aufgabe die Funktion einer Leitidee.¹ Jede Vorgabe zum Arbeitsverfahren, jede Auflage und jeder Hinweis des Lehrers beschränken individuelle Gedanken, Assoziationen und Inspirationen, die sich vor bildnerischen Handlungen einstellen. Der bildnerisch zu begehende Weg wird quasi 'gebahnt', was den individuellen Entscheidungsspielraum einschränkt. Wenn dem Einzelnen grundlegende Möglichkeiten der Gestaltung offenstehen sollen, darf die Aufgabenstellung nicht zu viele der weiteren Prozesse determinieren, sondern muss ein Feld der Entscheidungen und des kreativen Ausdrucks öffnen.

Zur Verdeutlichung dieser Überlegungen soll hier ein Unterrichtsprojekt vorgestellt werden, bei dem Schüler einer 12. Jahrgangsstufe aufgefordert wurden, einen ästhetischen Eingriff im Schulhaus vorzunehmen, der sich inhaltlich oder/und formal auf 'ihr' Schulgebäude bezieht. Die Schülerin Judith wunderte sich über die Ahnengalerie der Bundespräsidenten in der Aula der Schule und stellte ihre

1 Die Übersetzung des lateinischen Terminus der Idee liefert einen interessanten Hinweis zu seinem Verständnis: „Idee die; Ideen <gr.-lat.(-fr.)>: [1...] 2.Gedanke, der jmdn. in seinem Denken und Handeln bestimmt. Leitbild“ (Duden 2001, Das Fremdwörterbuch, S. 418).



Bedeutung für die Schüler in Frage. (Abb. 1) Ihrer Meinung nach waren an der Schule ganz andere Menschen bedeutsam: welche, wollte sie durch eine Umfrage bei allen Schülern der Schule herausbekommen. Die Ergebnisse waren teilweise zu erwarten, teilweise auch überraschend. Die 'vorderen Plätze' nahmen bei dieser Umfrage die repräsentativen Personen der Institution wie Hausmeister, Schulleiter oder die Sekretärin ein. Neben ihnen fanden noch drei Lehrer, ein Schüler und eine Dame des Reinigungspersonals Aufnahme in den Kreis der Auserwählten.

An der weiteren Entwicklung dieses Projekts kann nun deutlich das Verhältnis von Idee und „Alphabet“ abgelesen werden. Die ersten Fotografien, die die Schülerin machte, waren bildnerisch schwach. Die ausgewählten Personen wurden jeweils dort abgelichtet, wo sie sich gerade befanden – weder wurden die jeweilige Umgebung noch die Perspektiven oder die Lichtsituationen mitbedacht. (Abb. 2, 3) Diese Uneinheitlichkeit und die bildnerische Schwäche der Aufnahmen zeigten sich besonders im Vergleich mit den 'Vorbildern' der Bundespräsidenten. Diese waren zwar betont sachlich, aber handwerklich solide aufgenommen. Der genauere Blick auf diese Bilder führte zur Idee, diese Gestaltungsweise aufzugreifen. Die Schülerin richtete dazu ein temporäres Fotostudio im Kunstraum ein, in dem sie einerseits für die verschieden gekleideten Personen unterschiedliche Hintergründe bereit hielt, um die nötigen Hell-Dunkel-Kontraste erzielen zu können. Daneben hatte sie verschiedene Lichter installiert (Führungs-, Aufhell- und Kopflicht), um eine 'klassische' Portraitausleuchtung zu erreichen. (Abb. 4) Hier zeigt



Abb. 2, 3, 4

sich die Umkehrung des oben geschilderten Prozesses: Die notwendigen bildnerischen Mittel wurden nicht zuvor geübt und dann in einer vergleichbaren Aufgabe angewandt. Die Schülerin beschäftigte sich erst mit diesen spezifischen Mitteln, als sie ihrer bedurfte.

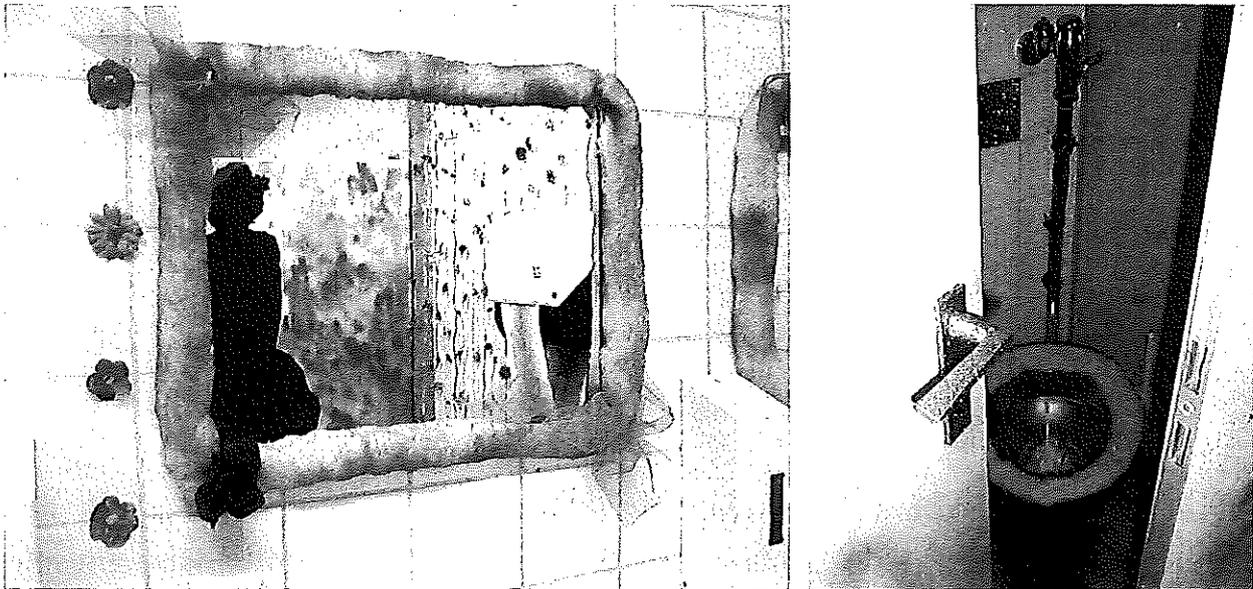
Ausgangspunkt des Eingriffs von Caroline war keine Beobachtung äußerer, sondern die innerer Wirklichkeiten. Sie thematisierte die Schule als Ort vielfacher unausgesprochener Verflechtungen zwischen Lehren und Schülern. Diese sind für Schüler wohl bedeutender, als das die Lehrer üblicherweise reflektieren, wie z.B. das Thema der *Lieblingsschülerin*. Formal sind im Klassenzimmer alle Schüler gleich, was sich auch dadurch ausdrückt, dass üblicherweise kein Schüler eine besondere Sitzgelegenheit hat. Tatsächlich gibt es aber 'besser situierte' Schülerinnen und Schüler. Sie ragen für den Lehrer aus der Masse heraus und sitzen in einem ideellen Sinne auch bequemer als die anderen. Die Visualisierung dieser unsichtbaren Bevorzugung führte zur Gestaltung des *princess-chairs*. Ein ausrangierter Stuhl wurde von der Schülerin aufpoliert, das Gestell abgeschliffen und verchromt, Lehne und Sitzfläche aufgepolstert und mit blauem Samtstoff überzogen. Nun hebt sich der Stuhl deutlich von den anderen ab, ist sowohl visuell als auch unter dem Aspekt der Bequemlichkeit Belohnung und Bestrafung zugleich. Wer darauf sitzt, ist privilegiert und diskriminiert zugleich. (Abb. 5)

Anna und Sarina wählten die Schülerin-toilette als Ort ihres ästhetischen Eingriffs. Toiletten einer Schule sind üblicherweise eher negativ besetzt – aufgrund der Öffentlichkeit und der hohen Nutzungsfrequenz weisen sie oft deutliche Spuren der Verunreinigung auf. Prägnant ist in der Regel auch der Geruch, der Schultoiletten einmalig kennzeichnet. Diese Häufung negativer Assoziationen wollten die beiden Schülerinnen durch eine stark kontrastierende Gestaltung brechen. Dabei ging es nicht um die Verschönerung eines einzelnen Gegenstands, vielmehr war das Ziel der beiden, dass der ganze Raum in einer gänzlich



neuen, gänzlichen ungewohnten Kuschatmosphäre erscheinen sollte. (Abb. 6) Um dies zu erreichen, bedienten sich die beiden bei der bis heute im Designbereich herrschenden 'Retrowelle' der 70er Jahre, die sie recht frei interpretierten. So fand sich als Silhouette der Wände sowohl Marilyn Monroe und ihr fliegendes Kleid wie auch John Travolta in bezeichnender Pose während seiner Zeit

als Disco-König. Bei ihrem Flower-Power-Klo gerieten die beiden aber auch an ihre Grenzen: Ihnen gelang es nur zum Teil, die Atmosphäre der Toilette zu wandeln: zu teuer und zu zeitaufwändig waren die Arbeiten in und an den Toiletten. Es überzeugten aber viele der liebevollen Detaillösungen, an welchen die beiden ihre Dekorationsfreude ausleben konnten. (Abb. 7, 8)



Deutlich bescheidener ging die Schülerin Junith vor: Im durch und durch grünen Biotop der Schule ließ sie eine größere Flotte Papierschiffchen zur See. Zwar ist die Form der Schiffchen zweifellos keine originäre Erfindung der Schülerin – auch das Aussetzen vieler solcher Schiffe ist nicht gänzlich unbekannt. Trotzdem hat der kleine Eingriff durch das ungewöhnliche Auftauchen der Schiffe im Biotop einen ästhetischen Reiz. Der Kontrast zwischen den Pflanzen und der Künstlichkeit der lackbeschichteten faltbaren Formen überrascht, ohne zu erschlagen. Die stark kontrastierende Farbigkeit der roten und gelben Boote ist nicht nur Ausdruck der Heimatverbundenheit der badischen Schülerin, sondern weckt im Kontext von 'Pflanzen' auch Blütenassoziationen, welche die poetische Wirkung der Installation unterstützen. (Abb.9)

Dem Schüler Sandro fiel bei einer Schulhausbegehung ein leeres, verwaistes Becken unterhalb eines Treppenaufgangs in der Aula auf. In diesem Niemandsland wollte er seiner Sehnsucht nach dem Meer Ausdruck verleihen, indem er verschiedene Alltagsgegenstände (z.B. Stühle, Mülleimer, etc.) mit einer Zellstoffplane überzog. Da dieser Stoff jedoch durchscheinend war, wurde die Oberfläche nicht als geschlossen wahrgenommen. Die Vielzahl der unterschiedlichen Gegenstände unter der Decke störte die Einheitlichkeit der Wirkung. Der Schüler sinnierte nun über Möglichkeiten, diese Problematik zu beheben und knüllte schließlich verschiedene Papiere, auf die er die Stoffe dann legen wollte. Das Weiß der Papiere



sollte unter den Stoffen „verschwinden“. Beim Auslegen des Beckens mit den ersten Papieren merkte der Schüler nun, dass die verschiedenen Papiere ein sehr unterschiedliches Weiß aufwiesen, was auch durch den Stoff hindurch zu erkennen war. Am Besten gefiel ihm ein beschichtetes Papier, das glücklicherweise als 'Dreingabe' von der Papierfabrik erhalten wurde und sich für den üblichen Unterricht nicht eignete, weil darauf keine Farbe haftete. Reizvoll an dieser Sorte war vor allem seine plastische Qualität, da das Papier sehr kantig knickte und sich auf seiner Oberfläche aufgrund der Beschichtung schöne Lichtreflexe abzeichneten. Um diese Schönheit zu bewahren, verzichtete der Schüler schließlich auf die transparente Plane. Die Gestaltung der Komposition geschah nun *aus dem Prozess heraus*, d.h. Hände und Augen korrespondierten unmittelbar miteinander. Am Ende stand eine Komposition, die die Grenze des Beckens überschritt und in den Umraum hineinragte, sodass die beiden Ebenen verbunden waren. (Abb. 10)

Die unterschiedlichen Ansätze und Wege der Schülerinnen und Schüler zeigen, dass offene Projekte tatsächlich ein großes Potenzial haben, Individualität freizusetzen, ohne dass dabei Niveau- oder Wahllosigkeit der Preis dafür wären.

Kreativität und Kommunikation

Die vom Lehrer formulierte Aufgabenstellung und die fachkundige Begleitung solcher Prozesse bedingen sich natürlich gegenseitig, denn die Entwicklung von Aufgaben und Kenntnisse über mögliche Wege wirken aufeinander zurück. Wenn Aufgaben so konzipiert sein müssen, dass sich ein kreativer Prozess höchstmöglich verwirklichen kann, muss der Handlungsrahmen so offen gestaltet sein, dass er eine individuelle Auseinandersetzung zulässt und einfordert. Um einen

erfinderischen Weg überhaupt zu ermöglichen, muss sich der Lehrer zunächst klarmachen, dass die Gestaltung des Rahmens eine kreative Leistung ist, d.h. dass der Lehrer durch das Formulieren einer Aufgabe Teil des kreativen Prozesses wird. Da sich die folgenden Handlungen der Schüler in Relation zu dieser ersten Tat vollziehen, hat die vom Lehrer gestellte Aufgabe die Funktion einer Leitidee. Die Leitidee und ihre Entwicklung sind nicht als zwei konträre Pole vorzustellen, sondern als das vorgestellte System von Subordinierungen. Die erste Idee bedingt wiederum die folgende, welche ihrerseits die Entwicklung der nächstfolgenden bestimmt. Wenn die Vorgabe eines Themas schon Teil des gesamten Entstehungs-, bzw. des kreativen Prozesses ist, steht sie in der Kreativitätspyramide ganz oben, denn was ihr folgt, ist stets darauf bezogen, das heißt untergeordnet. Deshalb hat die Erfindung der ersten Idee entsprechenden Anteil am entstehenden Prozess, denn die Entwicklung der Erfindung geschieht in Abhängigkeit zur Leitidee. Die Relation der Entwicklung zu der ihr zugrunde liegenden Erfindung charakterisiert die möglichen Wege eines kreativen Verlaufs.

Um offene Prozesse kommunikativ begleiten zu können, müssen fachliche Kenntnisse – das Wissen um Verlaufsprozesse und das von bildnerischer Qualität – mit kommunikativen Fähigkeiten verschränkt werden. Ausgehend von einem „dialogischen Verständnis von Kreativität“¹ wird der Kommunikation in kreativen Prozessen zentrale Bedeutung eingeräumt. Diese Kommunikation ist aber keine ‚asynchrone‘, wie sie üblicherweise zwischen Gestaltung und Rezipient besteht. In der Schule ist eine direkte Kommunikation möglich. Kommuniziert wird nicht nur das fertige Objekt, sondern der gesamte Entstehungsprozess von der Ideenfindung bis zur praktischen Entwicklung. Diese reflektierende Auseinandersetzung über Prozess und Produkt muss in der Praxis zum festen Bestandteil bildnerischer Prozesse werden. Durch sie können bildnerische Prozesse zu bildenden Prozessen werden. Im Unterricht werden also nicht nur die fertigen Produkte vorgestellt, sondern auch die jeweiligen *offenen Situationen der Gestaltung* reflektiert und somit reflektiert. Diese Offenheit muss auch der Lehrer bewahren. Er darf als Kommunikationspartner nicht den kreativen Teil übernehmen und dem Einzelnen konkrete Anweisung zur Handlung geben. Vor allem in schwierigen Situationen im Schaffensprozess hat dies eine besondere Bedeutung. Es darf nicht vergessen werden, dass während des Gestaltungsprozesses Krisen unaus-

1 Der Begriff der „dialogischen Kreativität“ geht auf Karl-Heinz Flechsig zurück, der davon ausgeht, dass Kreativität unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen entsteht, die diese beeinflussen und mitkonstituieren. Dieser Sichtweise stellt er die *promethische Kreativität* gegenüber, die Vorstellung des *Aus-Sich-Heraus-Schöpfens*, die oft mit dem Geniebegriff in Verbindung gebracht wird.

weichlich sind.¹ Diese Krisen können einerseits an ein 'Durchhaltevermögen' appellieren, das aus der Verpflichtung der Idee gegenüber entsteht oder andererseits durch das Infragestellen der 'leitenden Idee' entstanden sein, was sich bei der praktischen Ausarbeitung der sekundären Grundsätze herauskristallisiert. Hier kann nur der aktuelle Zustand formuliert und grundsätzliche, nie konkrete Möglichkeiten besprochen werden. Die Kommunikation bleibt nicht auf einen traditionellen Dialog zwischen Lehrer und Schüler beschränkt, sondern öffnet sich einem größeren Feld und findet zwischen einer Gruppe von Menschen statt. Dies führt zum Miterleben anderer kreativer Wege, sodass die Schüler ein erweitertes Spektrum an Möglichkeiten erfahren. Die potenzielle Unendlichkeit dieser Möglichkeiten bewirkt auf der einen Seite eine notwendige Öffnung des Einzelnen und kann auf der anderen Seite helfen, die notwendige reflektierende Distanz zu bewirken. Der Gestaltungsprozess kann so nicht als absolut, sondern als exemplarisch verstanden werden. Mittels der kommunikativen Teilhabe am Werkprozess wird das Werkentstehen reflektiert und so zum eigentlichen Thema, zum Lerninhalt.

„Die Beschreibung der Kreativität, ihrer Formen und Modalitäten, ist bereits eine Kreativitätstechnik.“²

Über die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler sowie innerhalb der Gruppe hinaus kann eine schriftliche Reflexion zum Entstehungsprozess hilfreich bzw. sogar notwendig sein, den Kommunikationsprozess zu vertiefen. In den oben dargelegten Beispielen ist dieser Nutzen deutlich zu erkennen. Von einer gelungenen Kommunikation kann gesprochen werden, wenn sich neben der Reflexion des Entstehungsprozesses auch der Aspekt der Produktqualität auf hohem Niveau verwirklicht. Bezüglich des fertigen Objektes sind also Kenntnisse über bildnerische Gestaltungsgrundsätze notwendig, bezüglich des kommunikativen Aspekts anwendbare Kenntnisse von Prozessverläufen. Dies erfordert ein 'einfaches' Bild oder Modell von möglichen Wegen, das kommuniziert werden kann, damit der Prozess bildnerischen Handelns zu einem reflektierten Prozess ästhetischer Erfahrung werden kann. Die Möglichkeiten dieser Sichtweise sollen abschließend an-

1 Die Intensität der Gefühle, die der Entstehung eines Werkes vorausgeht und den Schaffensprozess auch begleitet, kann sich als Aufregung in Form von Begeisterung, aber auch als Provokation oder scheinbare Überforderung zeigen. In jedem Fall kann das emotionale Potenzial eines sich stellenden Problems als Grundantrieb genutzt werden, um im Schaffensprozess eine ansprechende bildnerische Qualität zu erreichen. Bei kreativen Projekten ist mehr noch als bei repetierenden Verfahren eine emotionale Beteiligung unbedingt notwendig.

2 Brodbeck 1999², S. 48.

hand eines Beispiels verdeutlicht werden. Dazu wird exemplarisch ein kreativer Weg in der Schulpraxis rekonstruiert und hinsichtlich der entfalteten Annahmen interpretiert.

Musikobjekte

Das interpretierte Projekt trägt den Titel „Musikobjekt“. In der Aufgabe wurden die Schüler/innen aufgefordert ein Lied auszuwählen, welches sie emotional anspricht. Für dieses Musikstück sollte ein dreidimensionales Objekt, genauer gesagt eine ungegenständliche Plastik oder eine Rauminstallation, gestaltet werden.

Auch wenn Musik und Kunst als ästhetische Erfahrungen strukturparallele Eigenschaften aufweisen, kann ein Musikstück nicht bildnerisch *übersetzt* werden. Trotz vielleicht berechtigter Einwände bezüglich theoretischer Unschärfen beim Vermengen von Kunst und Musik in einer Aufgabe, scheint jedoch Musik als Impuls oder Inspiration für eine bildnerische Gestaltung aus verschiedenen Gründen geeignet. Die Möglichkeiten der Annäherung und des Umgangs an das und mit dem Thema sind nahezu unbegrenzt, können rational-analytisch oder auch frei-assoziativ sein. Diese individualisierten Zugangsweisen wurden auch im praktisch-bildnerischen Bereich nicht eingeschränkt. Die Gestaltung der Aspekte Form, Komposition, Material, Farbe, Größe und Anordnung im Raum war nicht vorgegeben, sodass die Aufgabe tatsächlich als offen bezeichnet werden kann, da sowohl das Spektrum an Musik als auch das an bildnerischen Ausdrucksmöglichkeiten immens ist. Dieses *offene Feld* hatte die Funktion, die Frage nach einer Leitidee nicht schon zu beantworten, bevor der individuelle Gestaltungsprozess begann. Die hier zugrunde liegende Leitidee könnte zwar auf einer noch stark abstrakten Ebene als „bildnerischer Ausdruck musikalischer Impulse“ formuliert werden. Dies würde aber die Suche nach einer eigenen Leitidee durch die Schüler/innen nicht überflüssig machen, denn sobald ein konkretes Musikstück ausgewählt wurde, musste eine neue, eigene Leitidee individuell gefunden werden.

No need to argue

Schon die Auswahl eines Musikstückes für die plastische Gestaltung stellte sich für viele Schüler/innen tatsächlich als ein komplexes Problem dar, was sich im exemplarischen Beispiel der Schülerin Lisa zeigt, die die Suche nach einem passenden Musikstück als „*ein äußerst schwieriges Unterfangen*“¹ bezeichnete, weil ihr

1 Die Schüler/innen mussten neben der praktischen Arbeit auch den Entstehungsprozess schriftlich reflektieren. Diese Reflexionen dienen hier als Material des dargelegten Interpretationsprozesses.

alle in Frage kommenden Musikstücke als Ausgangspunkt für eine bildnerische Gestaltung zu komplex erschienen.

„So beschloss ich einen anderen Weg zu gehen und mir nicht zuerst ein Musikstück auszusuchen, sondern mir erst Gedanken zu machen, was Musik für mich aussagt, als Musik. Nach einiger Zeit kristallisierten sich zwei Begriffe heraus, zum einen Leichtigkeit und zum anderen Bewegung. Dies war verbunden mit der Flüchtigkeit der Töne, dem Zusammenspiel verschiedener Instrumente und den vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten eines Stückes.“¹

Wenn nun der Erfindungsprozess dieses Werkes weiterverfolgt wird, sollte berücksichtigt werden, dass sich in der Schülerin die beiden Begriffe der Leichtigkeit und Beweglichkeit als Leit-Idee 'installiert' hatten.

„Eine meiner ersten Ideen, um Leichtigkeit und Beweglichkeit zu vereinen, war ein Mobile zu machen. Es sollte sehr fragil wirken, doch ich verwarf diese Idee in jener Form, weil ich befürchtete, dass das Mobile etwas alternativ wirken könnte.“²

Interessant an diesen Ausführungen ist, dass die Schülerin zwar die Idee des Mobiles aufgab, aber an der Idee der Gestaltung eines kinetischen Objekts bis zum Ende festhielt. Aus der ersten Leitidee „Leichtigkeit und Bewegung“ leitete sich ein sekundärer Grundsatz ab, der der Kinetik. Das Werk ist zu diesem Zeitpunkt aber weder bezüglich seiner Form, noch bezüglich des Materials konkret geworden. Es befindet sich noch auf einer abstrakten Ebene und ist von der Entwicklungs- oder Verwirklichungsphase noch weit entfernt.

Im weiteren Verlauf kann man sehr deutlich sehen, welche Rolle aber auch der Zufall beim Erfindungsprozess spielen kann – hier das Passieren einer Baustelle mit aufmerksamen, ungerichteten und gleichzeitig gerichteten Augen. Sigmund Freud nennt eine solche Haltung „gleichschwebende Aufmerksamkeit“. „Gleichschwebend“ bedeutet, dass die Aufmerksamkeit auf nichts Bestimmtes gerichtet ist, sondern sich sozusagen in 'freier Bewegung' befindet. Für Freud ist das Modell der „gleichschwebenden Aufmerksamkeit“ eine Methode, die dem Psychoanalytiker helfen soll, die unbewussten Schichten des Patienten zu entdecken. Im Kontext der Diskussion um die Kreativität kann dieses Modell helfen, die Gefahren einer durch Gewohnheiten, Erwartungen und Neigungen determinierten Vorstellungskraft zu überwinden.

„Durch Zufall fiel mir in Stuttgart dann ein Material in die Hand, von welchem ich sofort begeistert war. In einem Auto, welches vor einer Baustelle stand, entdeckte ich graue Styroporschnüre und der Bauarbeiter war so nett, dass er mir

1 L. S.: Reflexionen zum Entstehungsprozess.

2 L. S.: Reflexionen zum Entstehungsprozess.

spontan einige dieser Schnüre schenkte. Das Material ist sehr leicht und biegsam und wirkt zugleich weich wie auch seltsam maschinell.“¹

Es wird hier nicht nur die Funktion des Zufalls im Erfindungsprozess deutlich, sondern auch, was mit Eigenleben der einzelnen Instanzen gemeint ist: diese für die Schülerin faszinierenden „Styroporschnüre“² werden mit ihrem spezifischen Charakter fortan den Weg der Werke mitbestimmen, wie noch zu sehen sein wird.

Darüber hinaus zeigt sich in dieser Aussage wie beim Prozess der Musikauswahl wieder jenes eigentümliche Wechselspiel von emotionalem und analytischem Zugang, der sich in der spontanen Faszination und der folgenden Materialanalyse ausdrückt. Das Material, das in Korrespondenz zur Leitidee entdeckt wurde, stand nun als vorläufige Größe fest. Bezüglich der Auswahl des Musikstücks fand jetzt eine interessante Umkehrung statt: Bis dahin führten allgemeine, eher grundsätzliche Überlegungen zum Wesen von Musik zu den beiden Leitbegriffen der Leichtigkeit und Beweglichkeit, welche die Materialwahl (mit-) beeinflussten. Von dieser Entscheidung ausgehend, das heißt zeitlich nach ihr, suchte die Schülerin nun ein konkretes Lied, wobei das materielle Vorhandensein des Werkstoffes einen greif-, bzw. hörbaren Referenzpunkt bildete, der die Suche nicht unbedingt erleichterte, sicherlich aber mitbestimmte. Es fand hier also eine 'doppelte Umkehrung' statt, denn das Material war der Schülerin nun Hilfe bei der Auswahl des konkreten Musikstückes.³ Man kann hier deutlich sehen, dass schon der Prozess der Musikauswahl keine lineare Abfolge ist, mit der Aufgabe als Ausgangspunkt und einer stringenten Entwicklung der folgenden Entscheidungen.

Es finden sich darüber hinaus aber auch Hinweise auf die Phase des Übergangs von der Erfindungs- zur Entwicklungsphase. Nachdem die Schülerin Material und Musikstück bezüglich der von ihr aufgestellten Leitideen der Leichtigkeit und Beweglichkeit gefunden hatte, analysierte sie das gewählte Stück und differenzierte dabei einen tiefen Orgelton und den später hinzukommenden Gesang. Diese beiden Teile fungieren als ihr „Ausgangsmaterial“ für die erste konkrete bildnerische Auseinandersetzung.

„Ich skizzierte, oder versuchte es zumindest, die Melodieführung und immer wieder ergab sich eine lange Linie, der Grundton, über welcher der Gesang 'tanzte'. Die Linie, dreidimensional umgesetzt, ergab eine schwebende Platte und den Gesang sollten unterschiedlich lange Stücke der Styroporschnüre darstellen, die

1 L. S.: Reflexionen zum Entstehungsprozess.

2 Es handelt sich um Polyesterstäbe.

3 Das Lied der Pop-Gruppe »Cranberries« heißt »No need to argue«.

über der Platte hingen, ebenso wie diese Assoziationen zu Orgelpfeifen wecken sollten, d.h. wieder Bezug nehmen sollten zu dem Grundton.“¹

Betrachtet man das spätere Werk (Abb. 13, 14), erscheint die Beschreibung dieses Momentes schon ausgesprochen konkret, da sich in dieser Verbalisierung bereits alle Bildelemente finden, die später auch verwirklicht wurden. Das Objekt erscheint zu diesem Zeitpunkt bereits recht dicht, was vor allem auf die Verschränkung der musikalischen und der bildnerischen Ebene zurückzuführen ist, die Übertragung der Faszination der Polyesterstäbe auf das Bild der Orgelpfeifen. Trotzdem beginnt nun natürlich erst der eigentliche konkrete Arbeitsprozess, bei dem noch viele weitere Entscheidungen getroffen werden und sich die sekundären und folgenden Gestaltungsgrundsätze festlegen müssen. Beim Anblick der fertigen Installation vermitteln sich tatsächlich viele der Assoziationen, welche die Schülerin beim Hören der Musik hatte, wie die „Leichtigkeit und Beweglichkeit“ sowie das „Schweben“. Tatsächlich schuf die Schülerin ein eigenwilliges, sehr einheitlich wirkendes Objekt, das gerade im Zusammenwirken mit der Musik seine eigene, sehr ansprechende ästhetische Qualität erhält.

Aus diesen Ausführungen ergeben sich Probleme für die ästhetischen Bildungs- und Erziehungsprozesse, vor allem stellen sich Fragen nach den didaktischen Konsequenzen. Wie kann durch Intervention und Reflexion ein Prozess der ästhetischen Erfahrung organisiert werden, wenn dieser nicht unmittelbar zu bestimmten Handlungen führen soll, sondern dazu, die Kräfte in freier Selbsttätigkeit zu üben? Wenn die Erfahrung mit Kunst den Menschen freimachen soll, sich selbst Grundsätze zu geben und seine Zukunft eigenverantwortlich zu entwerfen, stößt die Möglichkeit der Didaktisierbarkeit solcher Erfahrungsprozesse an ihre Grenzen. Das *Wesen* der Kunst lässt sich nicht wie naturwissenschaftlicher Stoff didaktisch aufarbeiten. Die Schwierigkeit in der konkreten ästhetischen Praxis ist die Artikulation des Ziels, da dieses in seiner konkreten Ausformung unbekannt sein muss. Dies gilt aber nicht für seine übergeordnete Form. Hier werden explizit Individualität und Offenheit des Erfahrungsweges sowie die begriffliche Mehrdeutigkeit der entstehenden Produkte thematisiert. Solche *Bildungsprozesse* können keine *Lernprozesse* sein, die als kognitive Prozesse in einem lernpsychologischen Sinne geplant und optimiert werden – sie sind vielmehr Erfahrungsprozesse, die gleichen oder ähnlichen Bedingungen wie künstlerische Prozesse unterliegen. Es kann dabei nicht um die Überlieferung von Konventionen oder eine Verfestigung von Traditionen durch Regeln gehen. Deshalb können solche Prozesse keine Vorschriften oder Lehrgänge hervorbringen, sondern

1 L. S.: Reflexionen zum Entstehungsprozess.

nur Anregung zur Umarbeitung der eigenen Praxis als Schüler und Lehrer sein. Das Ziel dieses Bildungsprozesses ist es, individuelle Möglichkeiten des Umgangs mit unbekanntem Situationen zu (er-)finden und selbstbestimmte Wege zu gehen. Diese ästhetischen Erfahrungen, ihre Abläufe und Bedingungen können von

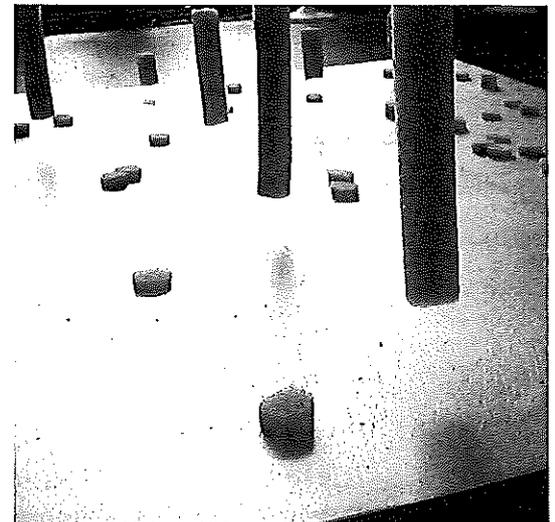
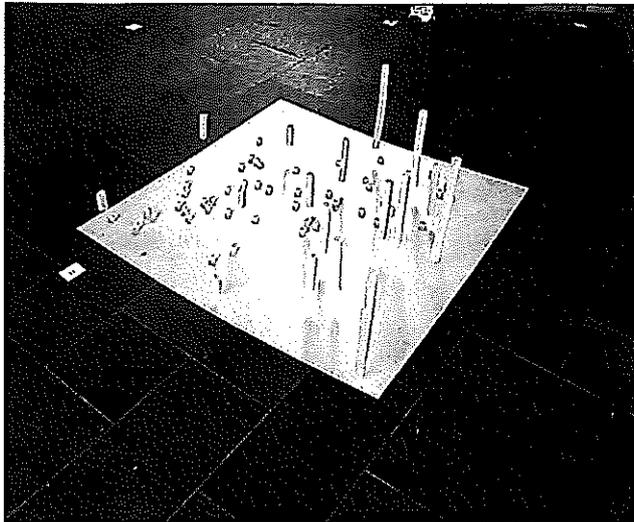


Abb. 13, 14

einem Dritten – dem oder der Lehrenden – initiiert und begleitet werden, was vor allem hinsichtlich der reflektierenden Wahrnehmung der gemachten Erfahrungen bedeutsam ist. Die Faktoren, die bei kreativen Prozessen eine Rolle spielen, sind aber mannigfaltig und können nicht alle analytisch erfasst werden. Man muss sich klar vor Augen halten, dass es in kreativen Prozessen viele Komponenten gibt, die man nicht beeinflussen kann, die sich zufällig oder auch ungesteuert ergeben, denn kreative Prozesse haben viel mit Freiheit zu tun. Man kann sie nicht erzwingen oder programmatisch erzeugen, man kann sie aber doch ansatzweise fördern. Dazu muss Freiheit erlebt und kommuniziert werden.

Man konnte anhand der dargelegten Beispiele deutlich sehen, dass erst die Offenheit des zu gestaltenden Feldes individuelle Wege zulässt und erfordert. Unterrichtsverfahren, bei denen Fremdkontrolle im Mittelpunkt steht, lassen für die Ausbildung von Kreativität zwangsläufig weniger Raum. Für den schulischen Bereich spielt diese grundlegende Frage nach Öffnung oder Verengung eine entscheidende Rolle, da von ihrer Beantwortung das Unterrichtsprinzip abgeleitet wird, das eher geschlossen leitend sein kann oder eine Offenheit anstrebt, die den Schülern Kreativität bedingende Selbstständigkeit und -tätigkeit zumutet.

LITERATUR

- Brodbeck, Karl-Heinz (1992): Entscheidung zur Kreativität. Darmstadt.
- Buschkühle, Carl-Peter (2007): Die Welt als Spiel. Bd. I. Kulturtheorie: Digitale Spiele und künstlerische Existenz. Oberhausen.
- Buschkühle, Carl-Peter (2007): Die Welt als Spiel. Bd. II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung, Oberhausen.
- Flehsig, Karl-Heinz (1985): Grundmuster schöpferischen Tuns. Vortrag gehalten am 26.11.1985 in Loccum. URL: <http://www.user.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps5-96.htm>.
- Freud, Sigmund (1973): Gesammelte Werke, Bd. 8. Frankfurt.
- Kettel, Joachim (2001): SelbstFREMDheit. Elemente einer anderen Kunstpädagogik. Oberhausen.
- Lehnerer, Thomas (1990): Methode der Kunst. Habilitationsschrift. Wuppertal.
- Mattenklott, Gundel / Weltzien, Friedrich (Hg.) (2003): Entwerfen und Entwurf. Praxis und Theorie des künstlerischen Schaffensprozesses. Berlin.
- Oerter, Rolf (1975): Der entwicklungspsychologische Beitrag zur Kunstdidaktik. In: Otto, Gunter / Zeinert, Horst-Peter. Grundfragen der Kunstpädagogik. Berlin.
- Paulhan, Frédéric (1888): L'Associéonisme et la Synthèse Psychique. In: Revue Philosophique de la France et de l'Étranger. Paris.
- Paulhan, Frédéric (1889): L'Acivité Mentale et les Éléments de l' Ésprit. Paris.
- Paulhan, Frédéric (1901): Psychologie De L' Invention. Paris.
- Rora, Constanze (2004): Wie hören Kinder Musik? Überlegungen zu einer Gestaltungsaufgabe und ihren Ergebnissen in einer vierten Klasse. In: Mattenklott, Gundel / Rora, Constanze (Hg.): Ästhetische Erfahrungen in der Kindheit. Weinheim/München.
- Schäfer, Lutz (2006): Der Zirkel des Schaffens. Oberhausen.
- Schäfer, Lutz (2006): Ideen finden. In: Kunst + Unterricht. Heft 307/308. Seelze.
- Urlaß, Mario (2003): Ansätze naturbezogener künstlerischer Bildung in der Grundschule. In: Zur künstlerischen Bildung. Heidelberg.
- Weltzien, Friedrich (2003): Autopoiesis. In: Berliner Index. Essays zum künstlerischen Schaffensprozess.
URL: <http://www.udk-berlin.de/forsch/gradukolleg/Berliner%20Index.htm>.
- Wermcke, Jutta (1994): Kreativität als paradoxe Aufgabe. Weinheim².