

BDK Mitteilungen



Fachzeitschrift des BDK Fachverband für Kunstpädagogik

4.2016

e-Paper Die jeweils aktuelle Ausgabe der BDK-Mitteilungen gibt es unter <http://epaper.bdk-online.info> als E-Paper im Internet!

BDK Mitteilungen

52. Jahrgang - Heft 4.2016

Liebe Leserin, lieber Leser,

die BDK-Mitteilungen bieten Beiträge aus dem Kunstunterricht, der Forschung sowie den fachrelevanten bildungspolitischen Diskursen.

Ausführlich wird derzeit in vielen Bundesländern und BDK-Landesverbänden das Thema der Quer- und Seiteneinsteigerinnen bzw. -einsteiger an Schulen und deren Qualifikation diskutiert. Hierzu hat der Verband auf dem zurückliegenden Herbsttreffen im September eine umfassende Stellungnahme verfasst, die in einem der kommenden Hefte zusammen mit dem Bericht über dieses Treffen veröffentlicht wird; nähere Infos dazu bereits unter bdk-online.info.

Wir wünschen eine informative Lektüre – hier im Heft und auf der Website!

Ihre Redaktion

Titelbild & Rückseite:

Anna Zorn: Auf der Suche nach Schönheit zwischen Dachboden, Erdbeeren und Lichtkunst-Keller, 6. Sächsisches Kunstsymposium „Schönheit im Auge“ in Meißen, S.43 ff.

Esther Richthammer & Susanne Böswald-Franta
Performative Lesung in der Kunsthalle
Schülerinnen und Schüler präsentieren selbstgeschriebene Texte zu zeitgenössischer Kunst
4

Reinhard Wanzke et al.
„Schule trifft Galerie trifft Schule“
Eine Nachlese zu einem Ausstellungsprojekt Frankfurter und Offenbacher Schulen in Frankfurter Galerien
8

Marie-Luise Dieltl
Kunst beflügelt
14

Elisabeth Haslauer
Selbstporträt vor dem Spiegel
nach Roy Lichtensteins „Girl in the Mirror“
17

Lutz Schäfer
Geschmacklos beraten in einer Migrationsgesellschaft
20

Linda Dickert
Web-based Trainings im Kunstunterricht
über eine Form des E-Learnings als Unterstützung im Kunstunterricht
24

Anja Mohr & Tina Kothe
Der „ArtEater“ als Gestaltungsmedium im Kunstunterricht
Entwicklung und Perspektiven
28

Andreas Fries
Zeigen, Beobachten, Imitieren
Grundlegende Inszenierungstechniken im Werkunterricht
32

Ulrich Puritz
Vorausseilende und entgegenkommende Bilder
34

Alexander Graeff
Einführung – Über ästhetische Methoden in der Bildung
36

Jesco Heyl
Frühstart Kunst – das andere Bewerbungsverfahren
Künstlerische Arbeit vor Ort an der Hochschule für Bildende Künste (HBK) Braunschweig
41

Anna Zorn
Auf der Suche nach Schönheit zwischen Dachboden, Erdbeeren und Lichtkunst-Keller
6. Sächsisches Kunstsymposium „Schönheit im Auge“ in Meißen
43

Bücher/Medien 45
Personalia 50
Impressum 50
Mitteilungen 51

Lutz Schäfer

Geschmacklos beraten in einer Migrationsgesellschaft

Zu Beginn ihres zweiten Schuljahrs musste meine Tochter ein „Geschichtenbuch“ kaufen, in das sie fortan freitags in der letzten Unterrichtsstunde erfundene Geschichten hineinschreiben sollte. Ich bot ungefragt meine Hilfe bei der Auswahl an und kaufte meiner Tochter ein einfaches schwarzes Buch, dessen leicht aufgerauter Pappumschlag meiner Meinung nach eine sehr angenehme Haptik aufwies und seine Materialität nicht verschleierte. Das Weiß der Blätter im Inneren war leicht gebrochen. Auf der Rückseite war der Pappumschlag so umgelegt, dass innen ein kleines, nützliches Fach zur Aufbewahrung von losen Zetteln entsteht. Gerne bezahlte ich für das hochwertig wirkende Notizbuch „cahier journal“ der Firma Moleskine 6,50 Euro. Als ich es meiner Tochter stolz überreichte, protestierte sie: „So ein Buch hat die Lehrerin nicht gemeint!“ Ich verbarg meine Enttäuschung und fragte, welches Buch sie denn gemeint hätte. Meine Tochter zeigte mir in einem Schreibwarengeschäft das Buch ihrer Wahl: Es hatte einen karierten, roten Hochglanzumschlag und die Seiten im Inneren waren hartweiß gebleicht. Es kostete 2,90 Euro, wirkte auf mich aber noch billiger (Abb. 1 u. 2). Als meine Tochter betonte, dass ihre Freundinnen das Gleiche hätten, löste sich meine Idee der einmaligen Individualität ihres ästhetischen Empfindens kurzzeitig auf.

Der Begriff des Geschmacks ist nahezu aus der kunstpädagogischen Diskussion verschwunden, obwohl der Umgang mit geschmacklichen Differenzen eine zentrale kunstpädagogische Frage ist. Noch in den 1960er Jahren konnte der Kunstpädagoge Hans Meyers in seinem Buch „Erziehung zur Formkultur“ von der „wahren“ und der „verlogenen Form“ sprechen und entsprechend „Hohe Kunst“ und „Pseudokunst“ gegenüberstellen (Meyers 1966, S. 112). Den Illustrationen Walt Disneys schrieb er „effektheischende Aufdringlichkeit, primitiv aufbausende Verniedlichung und manipulierte Als-Ob-Kindlichkeit“ sowie der Farbgebung eine „brutale Gefühllosigkeit“ zu (ebd., S. 52). Ebenso entschieden fielen seine Hinweise zur methodischen Umsetzung aus, wenn er empfahl, eine Sammlung von „Andenkenkitsch und sonstiger Geschmacksgräuel“ anzulegen und betonte, dass das gemeinsame Betrachten „diese Art von Verirrungen brandmarkt“ (ebd., S. 112).



Abb. 1 Vaters Vorschlag.

Ästhetische Erfahrung und Geschmack

Die Idee einer solchen „Geschmackserziehung“ findet sich in keiner zeitgemäßen kunstpädagogischen Konzeption. Meyers Beispiel zeigt historisch, dass es zum Wesen der Kunst gehört, ästhetische Maßstäbe nie als allgemeingültig zu verstehen. So rückte an Stelle des Begriffs des Geschmacks als zentrale fachliche Setzung der Begriff der ästhetischen Erfahrung, dessen Bedeutung weit über das Feld der Kunstpädagogik hinausreicht. Der Begriff der ästhetischen Erfahrung scheint im Vergleich zu dem des Geschmacks deshalb fruchtbar, weil sich in ihm ein prozessuales Verständnis ausdrückt. Dies wird üblichen didaktische Vorstellungen gerecht, die sich von einer normativen Stoff- und Lehrerzentrierung zu einer subjektorientierten Handlungsorientierung verschoben haben.

Aus fachlicher Perspektive birgt das Verschwinden des Geschmacksbegriffes aus dem Diskurs die große Gefahr, dass er unreflektiert bleibt. Denn als Phänomen ist der „Geschmack“ nach wie vor wirksam: Jeder Kunstpädagoge hat seinen Geschmack, der in kunstpädagogischen Beratungssituationen auf einen anderen trifft.

Geschmack als individuelles Phänomen

Verwandtschaften zwischen den Begriffen des Geschmacks und der ästhetischen Erfahrung sind unübersehbar. In beiden kommt die sinnliche Dimension menschlichen Verhaltens zum Ausdruck. Zwar wird im Geschmacksbegriff die subjektive ästhetische Dimension als Setzung stärker betont, wenn der Begriff in seiner zweiten Bedeutung als Metapher für die Gesamtheit der ästhetischen Vorlieben eines Menschen steht, was in umgangssprachlichen Redensarten wie „das ist Geschmackssache“ zum Ausdruck kommt. In seiner ursprünglichen Bedeutung meint Geschmack aber die Fähigkeit zu schmecken, was nicht nur auf die gustatorische und olfaktorische Wahrnehmung zielt, sondern für das sinnliche Wahrnehmungsvermögen im Allgemeinen stehen kann. Davon geht auch der Begriff der ästhetischen Erfahrung aus: Die wörtliche Übersetzung des grie-



Abb. 2 Tochtters Wunsch.

chischen Terminus *aísthēsis* lautet „sinnliche Wahrnehmung“. Die körperliche Bindung dieser Empfindungen ist ein wichtiges Argument bei der Frage nach einer möglichen Bildbarkeit. Ob jemand die Farbe Violett schön empfindet oder ob sich jemand in einem Raum beengt fühlt, ist ein Empfinden des Individuums und als solches unhintergebar.

Geschmack als soziales Phänomen – Bourdieu

Dabei ist der Geschmack mehr als die unmittelbare sinnliche Empfindung und mitnichten individuell. Schon im eingangs skizzierten Beispiel zeigt sich die soziale Dimension der Geschmacksbildung, weil deutlich wird, dass ästhetische Urteile in intersubjektiven Prozessen entstehen und ästhetische Entscheidungen soziale Zugehörigkeiten kennzeichnen.

Im Rahmen seiner zwischen 1963 und 1979 durchgeführten umfassenden Studie zum schichtenspezifischen Verhalten kam der französische Soziologe Pierre Bourdieu zur Erkenntnis, dass der Geschmack in enger Abhängigkeit zur jeweiligen Schichtenzugehörigkeit steht (Bourdieu 1987). Nach Bourdieu ist Geschmack kein individuelles Ergebnis persönlicher Bildung, sondern schichtenspezifisch verankert und zum Erhalt des Systems statischer Klassenzugehörigkeiten funktionalisiert.

Bourdieu schuf ein dreistufiges Geschmacksmodell, differenzierte einen „legitimen“, „mittleren“ und einen „populären Geschmack“ und ordnete diesen den „Höheren Klassen“, den „Mittelklassen“ und den „Unteren Klassen“ zu (Bourdieu 1987, S. 37). Als Begriffe der Klassifizierung der „Höheren Klasse“ dient der Soziologin Annette Treibl auch das „Bildungsbürgertum“ und die „Herrschende Klasse“ (Treibl 2006, S. 234).

In der Folge entwickelt Bourdieu einen erweiterten Kapitalbegriff, in welchem er das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital differenziert. Unter ökonomischem Kapital versteht er Kapital im



Abb. 4 I. K.: „Schneeglöckchen“, 2014, Acryl auf Papier, 42 x 59 cm.



Abb. 3 I. K.: „Sonnenblumen“, 2014, Acryl auf Papier, 42 x 59 cm.

konventionellen Sinn als materielles Eigentum. Das soziale Kapital ist hingegen immateriell und meint die Verflechtungen des Individuums in einem sozialen Netzwerk und das sich daraus ergebende Potenzial für den Einzelnen. Dieses Material ist immateriell, weshalb Bourdieu auch vom symbolischen Kapital spricht. Das kulturelle Kapital (auch „Bildungskapital“) kann im Gegensatz zu den anderen Kapitalformen an Entäußerungen abgelesen werden. Es findet sich im „Habitus“ des Menschen, worunter Bourdieu mehr versteht als das äußere Erscheinungsbild, das umgangssprachlich diesem Begriff zugeordnet wird: „Im Habitus kommt das zum Vorschein, was ihn zum gesellschaftlichen Wesen macht: seine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder Klasse und die Prägung, die durch diese Zugehörigkeit erfahren“ (Treibl 2006, S. 228) wird. Dieser Habitus, der in informellen Bildungsprozessen über die familiäre Sozialisation erworben wird, wird zur zweiten Natur des Menschen.

Die Frage dieser Kapitalform spielt im System Schule eine besondere Rolle, da diese beim Erwerb kulturellen Kapitals als zweite Sozialisationsinstanz nach der Familie eine wichtige Funktion übernimmt. In diesem System verantwortet der Lehrer die Weitergabe kulturellen Kapitals. Die Kultur der Schule orientiert sich aber nahezu ausschließlich an der Kultur des Bildungsbürgertums, dem in der Regel auch der Lehrer entstammt und deren Prägungen den von ihm initiierten Bildungsvorgängen zu Grunde liegen. Der Lehrer unterliegt deshalb der großen Gefahr, die unterschiedlichen sozialen Hintergründe der Schüler nicht zu reflektieren und den Habitus der Schüler mit Begabung gleichzusetzen. Was vom Lehrer als Talent gedeutet wird, ist vielmehr eine intuitiv verstandene Anpassungsleistung, die kulturelle Vereinbarungen bestätigt und soziale Ungleichheiten manifestiert. „Geschmack klassifiziert – nicht zuletzt den, der die Klassifikation vornimmt.“ (Bourdieu 1987, S. 25)



Abb. 5 I.K.: Studien, 2013, 2014, Bleistift und Acryl auf Papier, je 7x11 cm.

Geschmackliche Vielfalt

Migrationsgesellschaften wie unsere lassen sich nicht mehr in einfachen Schichtenmodellen abbilden. In deutschen Klassenzimmern treffen Menschen aufeinander, die nicht nur unterschiedlichen sozialen Schichten entstammen, sondern aus mannigfaltigen Gesellschaften, in welchen sie divergierendes kulturelles Kapital erworben haben. All die Zugehörigkeiten manifestieren sich in bildnerischen Prozessen in spezifischen ästhetischen Ausprägungen. Wer aber könnte sagen, wie eine adäquate Ästhetik für Menschen, die aus Asien oder Afrika zu uns gekommen sind, zu definieren wäre? Wie die körperliche Bindung des Geschmacksvermögens muss auch diese soziale Dimension bei der Frage nach einer möglichen Bildbarkeit reflektiert und abstrahiert werden: Welche allgemeinen ästhetischen Kriterien könnten für Kindergarten-, für Grundschulkind oder für Studierende wirksam werden?

Geschmacklose Sonnenblumen

In ihrer Abschlussausstellung präsentierte die Studentin I. K. eine Reihe von Malereien, die phänotypisch auf eine Geschmacksbildung deuten, die im akademischen Milieu nur im Falle einer ironischen Grundhaltung zu rechtfertigen wäre (Abb. 3 u. 4). Die von ihr gewählten Themen weisen keine zu ergründende Einmaligkeit auf, sondern sind von allgemeiner Bekanntheit: Seit Vincent van Gogh Ende des 19. Jahrhunderts Sonnenblumen malte, wurde das Motiv im Laufe der Zeit „abgelagert“ und findet sich heute vornehmlich in Deko- oder Poster-Shops. Die scheinbare Huldigung des Naturschönen offenbart eine unkritische Naivität: In idyllischem Einklang leben Schmetterlinge und Pflanzen auf dem Bild „Sonnenblumen“ in Eintracht miteinander. Diese Grundhaltung offenbart sich auch auf

dem zweiten Gemälde der Schneeglöckchen vor einer kleinstädtischen Straßenkulisse. Die Farbgebung unterstützt die These der Ferne zur Lebenswirklichkeit. Die Farbigkeit wirkt ins Künstliche übersteigert und lässt unmittelbar an Hans Meyers Beschreibung des Farbeinsatzes Walt Disneys denken. Diese allzu bunte Anhäufung findet ihre Krönung in den plakativ lauten, goldenen und grünen Kunststoffrahmen.

Bei der Präsentation der Gemälde fanden sich auch zahlreiche, konzentriert wirkende Zeichnungen und weitere kleinformatige Acrylmalereien (Abb. 5 u. 6). Die vorgelegte Breite vermittelt, dass die Gemälde keine Zufallsprodukte, sondern Ergebnisse einer systematischen Auseinandersetzung sind. Dieser sich steigernde Reiz beim simultanen Betrachten wirkt auch auf die großen Gemälde zurück, die auf den „zweiten Blick“ spezifische Qualitäten erkennen lassen. Bei der Darstellung des Gebüsches hinter den Schneeglöckchen hat die Malerin mit disziplinierter Energie Blatt für Blatt neben- und übereinander geschichtet und so eine bemerkenswerte bildnerische Verdichtung erreicht. Hier kommt zum Ausdruck, dass das Ziel der Erarbeitung einer eigenständigen Position offensichtlich erreicht wurde und die Werke keine unreflektierten Nachahmungen trivialer Motive sind. Die Studentin hat Verantwortung für eine eigene Position übernommen.

Geschmacklose Beratung

Ein Geschmacksurteil geht über einen unmittelbaren ästhetischen Reflex hinaus und bedarf wie ästhetische Erfahrungen eines Reflektionsprozesses. Dieser Doppelcharakter von sinnlicher und erkenntnisgeleiteter Wahrnehmung kennzeichnet auch den Begriff der ästhetischen Erfahrung: „Eine reflexive Distanz des Subjekts zu den Gegenständen seines Erlebens wie zu sich selbst gehört zur Bestim-



Abb. 6 I. K.: Studien, 2013, 2014, Bleistift auf Papier, 7x11 cm.

„Gegenstände des Erlebens“ in der Beratung in kunstpädagogischen Situationen weit mehr als die entstandenen Werke.

In bildnerischen Handlungen drückt sich vieles materiell aus, was über eine formale Bildqualität hinausgeht und Zugang zur Person und zu den entsprechend zu Grunde liegenden Situationen schaffen kann. Es gibt neben dem Geschmack noch weitere personale Aspekte, die in kreativen bildnerischen Prozessen beachtet und kommuniziert werden können, wie die Fähigkeiten eines erkundenden, forschenden Verhaltens oder die Bedeutung künstlerischer Aspekte wie das Erfindungsvermögen, das Vermögen, Vorbilder zu nutzen oder das intuitive Vermögen. Daneben kann in Gesprächen die Intensität der Auseinandersetzung und die Reflexionshöhe thematisiert und gefördert werden, was die ästhetische Sensibilität als Basis eines ästhetischen Urteilsvermögens des Beratenen fördert.

Solche Gespräche vollziehen sich nicht nach einem Verständnis eines überlegenen ästhetischen Geschmacks, den es zu vermitteln gilt, sondern bieten Möglichkeiten eines allmählichen Verstehens des Denkens und Handelns der Einzelnen. Dieses Verstehen-Zu-Verstehen kann nur gelingen, wenn die Perspektive des Schülers eingenommen wird und dieser als kompetentes Individuum angesehen wird, dessen Handlung grundsätzlich sinnvoll ist. Ziele eines solchen Unterrichts sind es, ein offenes, experimentelles, eigenständiges und eigenverantwortliches Verhalten der Kinder zu fördern, das sich aus der Idee der Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung ableitet.

Wie können Gespräche verlaufen, die am Paradigma des „An-sich-selbst-Arbeitens“ gerecht werden sollen? Das primäre Erkennen, was ist, kann auf Sachebene durch Fragen („Wie hast Du Deine Aufgabe formuliert?“, „Wie funktioniert das?“, „Was hast Du gedacht und gemacht?“), auf der prozessualen Ebene („Was hast Du gefunden, erfunden und erfahren?“) und schließlich auf der personalen Ebene

(„Wie ist es Dir gelungen, in Deine Aufgaben hineinzufinden?“, „Wie bist Du mit unvorhergesehenen Ereignissen oder mit Schwierigkeiten umgegangen?“) zu einer komplexeren Auseinandersetzung führen. Das Ziel dabei ist die Förderung der Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung bzw. Selbstbeurteilung (Lindström 2007, S. 167).

Solche Gespräche beinhalten auch immer die Produktebene, denn all den skizzierten Fragen stehen Werke als abgeschlossene Punkte einer un abgeschlossenen Entwicklung der Individuen gegenüber. Schüler als Berater in ihrer individuellen Lernbiografie zu begleiten bedeutet nicht, dass der Lehrer seine eigenen Maßstäbe verbergen muss. Dies bezieht sich auf die oben genannten Kriterien, aber auch auf formale Dimensionen. Warum sollen nicht Farbklang, Komposition und Textur zum Thema gemacht werden? Die Betreuten erfahren diese ihnen häufig unbekannteren Kategorien und dabei zugleich, dass ihr Prozess und Werk wertgeschätzt werden. Sie können in solchen Gesprächen auch eigene Maßstäbe einbringen, wodurch die Erfahrung wächst, dass das eigene bildnerische Handeln nicht nur um sich selbst kreist, sondern in vielfältigen Beziehungen steht.

Summary

Aus fachlicher Perspektive birgt das Verschwinden des Geschmacksbegriffes aus dem Diskurs die Gefahr, dass er in Beratungs- und Bewertungsprozessen unreflektiert bleibt. Wer Möglichkeiten erkundet, kunstpädagogische Prozesse ohne Basis des eigenen kulturellen Kapitals zu versuchen, muss sich zuerst der Spannungen bewusst werden, die sich in jedem Beratungsgespräch zwischen Lehrer und Schüler zeigen.

Die Betreuenden müssen sich klarmachen, dass sie – wie die Betreuten – einen Geschmack haben, doch keinen „besseren“, den sie vermitteln sollten – Geschmack ist nicht Kunst. So können Gestaltungen der Betreuten dem Kunstpädagogen unangenehm sein, das Produkt kann den eigenen ästhetischen Standards nicht genügen. Der Geschmack wirkt aber als Voreingenommenheit bei kunstpädagogischen Bildungsprozessen mit. Nehmen die Betreuten den Anspruch individueller Förderung ernst, müssen sie versuchen, dem Paradigma des „An-sich-selbst-Arbeitens“ prinzipiell gerecht zu werden, und reflektieren, dass sie Bildungsprozesse unterstützen, die außerhalb ihres eigenen Geschmacksbereichs liegen.

Literatur

- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 1987.
- Küpper, Joachim/Menke Christoph: Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt am Main (Suhrkamp) 2003.
- Lindström, Lars: Kriterien zur Bewertung der kreativen Fähigkeiten von Schülern in den bildenden Künsten: Eine Handreichung für Lehrer. In: Niehoff, Rolf: Denken und Lernen mit Bildern. München (kopaed) 2007.
- Mattenklott, Gundel: Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung. Baltmansweiler (Schneider) 1998.
- Meyers, Hans: Erziehung zur Formkultur. Frankfurt am Main (Waldemar Kramer) 1966.
- Schäfer, Lutz/Heyl, Thomas: Der schlechte Geschmack und sein Begleiter. In: Brenne, Andreas; Griebel, Christina; Ullrich, Mario (Hg): MitEinAnder. Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik der Grundschule. München (kopaed) 2013.
- Treibel, Annette: Einführung in die soziologische Theorie der Gegenwart. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften) 2006.