

Andreas Brenne

Kunstpädagogische Perspektiven auf gesellschaftliche Dimensionen kultureller Bildung

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird die politische Dimension kunstpädagogischen Handelns analysiert, wobei aus fachgeschichtlichen Entwicklungslinien Potentiale einer kritischen Kunstvermittlung abgeleitet werden.

Schlüsselworte: *Kunstpädagogik, Kritik, historische Kunstpädagogik, Sozialraum*

Abstract

In this paper, the political dimension of art education is analyzed, whereby potentials of a critical art education are derived from the historical development.

Keywords: *art education, criticism, historical art education, social space*

Kunst hat nicht nur eine ästhetische, sondern auch eine soziale Dimension. D.h. sie besteht nicht nur aus der regelgeleiteten Platzierung von Formen, Farben und Objekten mit dem Ziel der Erzeugung von Perfektibilität, sondern auch aus sozial kommunizierten Bedeutungszuweisungen, auf deren Basis Klassifikationen vorgenommen und Urteile gefällt werden. Kunst als soziales System scheidet nicht nur Kunst von Nicht-Kunst, sondern kann auch über die Struktur dieser Kommunikation Aussagen machen. Es handelt sich also um Aushandlungsprozesse, die politisch dimensioniert sind und die Deutungshoheit festlegen. Gleichzeitig ist Kunst auch in der Lage, gesellschaftliche Situationen zu beobachten und ungewöhnliche Perspektiven einzunehmen, um dadurch gesellschaftliche Verhältnisse zu beeinflussen. Diese beiden Dimensionen des Politischen in der Kunst sind auch expliziter oder impliziter Gegenstand einer Kunstvermittlung, die nicht allein formale Inhalte zu transportieren sucht, sondern biographische Relevanz erzeugen möchte.

Im folgenden Beitrag soll untersucht werden, inwieweit die Dimension des Politischen in kunstpädagogischen Konzepten verhandelt wurde und wird, und welche Praxen sich daran

anschließen. Dabei wird zunächst die Fachgeschichte betrachtet, da gezeigt werden muss, in welcher Weise die gestalterische Kompetenzentwicklung in politische Diskurse eingebunden wurde und welche Zielsetzungen zur Entfaltung kamen. Daran anschließend werden Dimensionen einer kritischen Kunstvermittlung entfaltet, wobei institutionelle Grenzen, blinde Flecken sowie deren Überwindung eine Rolle spielen. In diesem Zusammenhang muss auch geklärt werden, inwieweit sozialräumliche Aspekte der Kunstvermittlung relevant sind, wobei dies am Beispiel der räumlichen Dimensionen künstlerischer Arbeiten entfaltet wird. Abschließend wird an einem Fallbeispiel exemplifiziert, ob die politische Dimension in einer sozialraumorientierten Kunstvermittlung und damit das kritische Potential aufgeht.

Zur Fachgeschichte

Die Kunstpädagogik – im Sinne einer pädagogisch gesteuerten Auseinandersetzung mit künstlerischen Ausdrucksformen und Bildprogrammen – ist weit älter als die allgemeinbildende Schule. Bereits die Pädagogen der Aufklärung schrieben der gestalterischen Auseinandersetzung mit der Lebenswelt eine allgemeinbildende Funktion zu (Legler, 2011). Die Philanthropen und auch Rousseau in seinem *Emile* beschrieben und organisierten Bildung als holistischen Prozess, wozu auch der Kanon der musischen Aktivitäten hinzugerechnet wurde (Ehrenspeck, 2014). Wilhelm von Humboldt ging es nicht allein um die Freude an der Gestaltung im Sinne des interessenslosen Wohlgefallens, sondern vor allem um die Möglichkeit, Weltzüge symbolisch zu fassen und dem damit verbundenen Affekte in eine ästhetische Form zu bringen und dadurch kommunikabel zu machen (Hentig, 1999, S. 38f.). Dabei nahm er sowohl auf die rezeptive als auch auf die produktive Dimension von Kunst Bezug. Kunst war demnach eine wichtige gesellschaftliche Größe, der eine gesellschaftsverändernde Potentialität zugesprochen wurde, was sich vor allem in der politischen Romantik Fichtes und Hegels niederschlug (Schmitt, 1998). Durch die curriculare Integration in das Schulwesen des späten 19. Jahrhunderts entwickelten sich dann neue, fachlich bedeut-

same Diskurse im Kontext des staatlichen Schulwesens. Dabei wurde am Vorabend der Reformpädagogik die Frage erörtert, welchen Zielsetzungen das Fach zu folgen habe. Vor allem wurde der Aspekt der beruflichen Propädeutik erörtert, da jeweils genderspezifische Ausprägungen des Faches umgesetzt wurden. Während Jungen sich im technischen Zeichnen zu üben hatten (in Vorbereitung auf handwerkliche oder technische Berufe), ging es bei den Mädchen um Einübung gestalterisch schmückender Grundlagen, die in Form von Zierrat und Handarbeit das häusliche Milieu des wilhelminischen Bürgertums geschmacklich prägen sollten (Stuhlmann, 1879). Bildungsspezifische Aspekte, wie sie die Reformpädagogik ab 1900 einforderte, etwa indem sie das epistemische Element des Selbst- und Weltverhältnisses im künstlerischen Prozess betonte, kamen hier nur in Form einer Anpassungsleistung an die Leitkultur vor. Doch von anderer Seite wurden Kunst und Kultur als politisch relevante Praxis eingeordnet. Der Privatgelehrte Julius Langbehn forderte in seinem einflussreichen Buch „Rembrandt als Erzieher“ eine künstlerische Volkserziehung als Mittel der nationalen Identitätsbildung und grenzte typisch deutsche Kunst von fremden „welschen“ Einflüssen ab (Langbehn, 1879). Viele Reformpädagog/inn/en und vor allem die Kunst-erzieher/-innen folgten zumindest implizit diesen Einlassungen und verbanden mit ihm den geforderten gesellschaftlichen Wandel. Andere Begründungszusammenhänge speisten sich aus der Lebensphilosophie, dem Nietzsche-Kult, aber auch unterschiedliche esoterische und synkretistische Heilslehren fanden ihren Niederschlag. Übergreifend kann man konstatieren, dass die Reformbewegungen der Jahrhundertwende vor allem Kultur (Literatur, Theater, Tanz, Kunst) in Anschlag brachten, um gesellschaftspolitische Änderungen zu initiieren (Kerbs, 2006). Zeitgleich erhoben auch avantgardistische Künstlerkollektive (Arts & Craft, Bauhaus, De Stijl, Russischer Konstruktivismus) den Anspruch mit künstlerischen Innovationen Gesellschaft nachhaltig zu verbessern. Eine Haltung, die bis in die Selbstbeschreibungen von Josef Beuys hineinreichte.

Diese widerstreitenden Diskurse prägten die wilhelminische Kunstpädagogik im Hinblick auf inhaltliche Ausrichtungen und methodische Aspekte. Die Kritik an der technokratischen und im preußischen Schulwesen verbindlichen Zeichenmethode des Hamburger Schulrates Adolf Stuhlmanns (Legler, 2011.) wurde die Forderung nach einer kindbezogenen Auseinandersetzung mit künstlerischen und kunsthandwerklichen Bildungsinhalten gegenübergestellt. Dadurch entwickelte sich ein Bewusstsein für Inhalte, Zielsetzungen, Potentiale aber auch Grenzen schulischer Kunstvermittlung. Das politische Moment von Bildungsprozessen im Kontext staatlicher Bildung intuitionen konnte nur affirmativ und staatstragend sein – was letztlich zur Herausbildung von unabhängigen Institutionen der kulturellen Bildung/Kunstpädagogik führte.

Kritische Kunstpädagogik

Die in den 1970er Jahren sich formierende außerschulische Kunstpädagogik (Mayrhofer & Zacharias, 1977) entstand in Abgrenzung zu einer schulischen Praxis, der man die Relevanz für das Leben junger Menschen absprach. Eine Konzentration auf den bürgerlichen Kunstkanon komme weder den Interessen junger Menschen entgegen, noch beinhalte sie eine aufklärerische und emanzipatorische Komponente. In Projekten wie

„Mini München“ (Grüneisl & Zacharias, 1989) oder „Kinder lernen das Museum kennen“ (Mayrhofer & Zacharias, 1977) ermöglichte man Kindern, sich mit ihrer Umwelt gestalterisch auseinanderzusetzen und dabei prospektiv Entwürfe für ein besseres Leben zu artikulieren. Auch hier wurde eine Beziehung zwischen kultureller und politischer Praxis hergestellt. Nicht als Agitation, sondern im Sinne Adornos als ein Beitrag zur Negativen Dialektik, in der das Verworfenen und Marginale in den Mittelpunkt des Diskurses gerückt wurde (Adorno, 2003). So kommt das Inkommensurable zur Sprache – Kunst entfaltet ihr existentielles, emanzipatorisches Potential, indem sie zur Autonomisierung beiträgt. Eine solche Ausrichtung widerspricht der Position Mollenhauers, der wesentlich radikaler eine Kunst-erfahrung proklamiert, die sich jeglicher Nutzenanwendung entzieht (Mollenhauer, 1990), obwohl auch in seiner Bestimmung aus systemischer Perspektive spezifische Aspekte der Kunst kommunikabel gemacht wurden – es ist die Autonomie des Kunstwerks und das L'Art pour L'Art.

Veranschlagt man die in den erweiterten Auffassungen vorfindlichen Verschränkungen von künstlerischem und politischem Handeln, so ist eigentlich jeglicher künstlerischer Akt zugleich auch eine politische Geste. Dieses emphatische Verständnis von künstlerischer Praxis als politische Praxis verkennt allerdings, dass Handlungen und Absichten immer in Diskurse eingebunden sind, die aus der Perspektive Foucaults wirkmächtig und nicht zu hintergehen sind (Foucault, 2007). Die vermeintliche Individualisierung bedeutete in Wirklichkeit die Unterwerfung unter einen spezifischen Diskurs. Insofern ist es problematisch, wenn man unhinterfragt an die Wirkmächtigkeit künstlerischer Handlungsfelder glaubt, ohne dass latente Machtstrukturen benannt und identifiziert werden. Kunst hat eine genuin politische Dimension, denn es artikulieren sich Diskurse der Macht – aber dies ist nicht gleichzusetzen mit subversiven Praktiken, die gesellschaftliche Strukturen verändern. Anders ausgedrückt – alles was von Kunst berührt wird, wird zur Kunst. Auch eine sich kritisch und emanzipatorisch gerierende Kunst wirkt ästhetisch und fordert Entscheidungen über Qualität und Gütekriterien ein. Adorno hatte darauf bereits in seinem Aufsatz über engagierte Kunst hingewiesen (Adorno, 1981). Doch was bedeutet dies für eine kritische Kunstvermittlung, die sich zur Aufgabe gemacht hat, Kunst biographisch relevant werden zu lassen und z.B. daraus die Forderung ableitet, marginalisierten und unterdrückten Perspektiven mittels Kunst eine Sprache zu geben? Sind diese Bemühungen strukturell gefährdet, da sie den blinden Fleck der Vermittlung nicht sehen können, da sich der Beobachter beim Beobachten nicht beobachten kann (Luhmann, 1997)? Was ist hier zu tun – wie kann Kunstvermittlung in den Sozialraum hineinwirken?

Agonische Kunstvermittlung

Kunstpädagogische Bemühungen versuchen, das Individuum in den Kontext einer gesellschaftlich für wertvoll erachteten kulturellen Praxis einzubinden. Subjektorientierung, wie sie insbesondere in der außerschulischen Bildung stark gemacht wird (Zacharias, 2001), spielt hier nur insofern eine Rolle, als dass kanonisierte Wissensbestände erfolgreich transportiert und implementiert werden sollen. Insofern unterwirft Kunstvermittlung das Subjekt dem Kunstdiskurs. Dies ist nicht nur

negativ zu werten, denn gleichzeitig wird das Subjekt ermächtigt, sich schöpferisch und bedeutsam zu betätigen. Eine Emanzipation und Autonomisierung ist dies im engen Sinne aber nicht. Dies kann nur dann erfolgen, wenn die Kunst selber substantiell befragt werden kann und soll, wobei dies systemische Grenzen sprengt. Insbesondere im Kontext der Migrationsgesellschaft ist dieses Vorgehen von besonderer Bedeutung, treffen hier doch Kunstdiskurse aufeinander, die sich in mancher Hinsicht diametral widersprechen können (Mecheril, 2013). Während die Europäische Kunst der Moderne Singularität einfordert und einlöst, ist Kunst in anderen kulturellen Kontexten Ausdruck einer kollektiven Sinnstiftung. Sie gründet Nationen, Ethnien oder Religionsgemeinschaften wobei individuelle Absetzbewegungen sanktioniert werden. In einer globalisierten, mobilen und intermedialen Gesellschaft kommt es zwangsläufig zu einem Widerstreit unterschiedlicher Kunstbegriffe. Wenn man solche Widerhaken in Vermittlungsprozessen ernst nimmt und offen kommuniziert, entsteht ein Bruch in den linearen Diskursen der Macht (Sternfeld, 2013). Es bildet sich quasi ein dritter Ort, in dem alles anders und Humanität gelebt werden kann. Das nicht Gesehene und nicht Entwickelte wird im Sinne der konkreten Utopie (Bloch, 1985) sichtbar und für Momente verhandelbar. Nun ist politisches Leben im Rahmen der Kunstpädagogik mehr als bloße Einübung in eine bohemistische Kunstpraxis. Sie ermöglicht im agonischen Widerstreit mit kontrastierenden Diskursen die Revision des gelebten Ichs. Grundlage für diese Form der kritischen Kunstvermittlung ist die Beachtung und Integration sozialräumlicher Aspekte. Dem soll im Folgenden nachgegangen werden.

Alle reden vom Raum ...

... insbesondere in der Kunst. Ganz gleich, ob man den zweidimensionalen Bildraum oder den dreidimensionalen Raum der Bildhauer/-innen und Skulpteure oder den zeitlich sich formenden Raum der performativen Kunst heranzieht, wird deutlich, dass Raum für Kunst konstitutiv ist. Eine künstlerische Form ist per se räumlich strukturiert. Komplexer wird die Sache, wenn man die Rezeption von Kunst hinzuzieht. Marcel Duchamps' Diktum vom Betrachter, der das Bild macht, („Ce sont les regardeurs qui font les tableaux“, in: *Le Surréalisme, même, n°2, printemps, 1957*, S. 143–145) ändert alles. D.h. es gibt keine verbindliche Lesart kanonisierter ikonographischer Inhalte, sondern Bedeutung wird in spezifischen Kontexten kommunikativ aktualisiert. Zeitgenössischen Künstler/-innen sind sich dessen nicht nur bewusst, sondern beziehen dies in ihre Arbeitsweise ein. So platzierte Christoph Büchel einen Swingerclub in die traditionsreiche Wiener Sezession (<https://www.artlog.net/en/node/4534>), direkt unter den Beethoven-Friesen von Klimt – ein vorprogrammierter und vor allem räumlich konnotierter Skandal. Es gibt demnach nicht den Fixpunkt, von dem aus die eine richtige Lesart von Kunst begründet werden kann. Dadurch wird Kunstwirklichkeit und -wirksamkeit abhängig von ihrer sozialräumlichen Einbettung. Im Unterschied zum absoluten Container-Raum Kants und Newtons, ist der Sozialraum als ein soziales, durch Handlungen hervorgebrachtes Gefüge, zu verstehen, das sich mit Bezug auf bestimmte Orte materialisiert (Bourdieu, 1985). Diese Auffassung unterscheidet sich von der Vorstellung eines absoluten

Raums, in der sich eine materiell aufgefasste Kunst realisiert (z.B. im Museum).

Um die Spaltung des raumtheoretischen Denkens zu überwinden, entwickelt Martina Löw die Idee eines „relationalen“ Raummodells (Löw, 2001, S. 24ff.). Sie untersucht die „(An)Ordnungen“ (ebd., S. 131) von Lebewesen und sozialen Gütern und untersucht wie Raum in Wahrnehmungs-, Erinnerungs- oder Vorstellungsprozessen hergestellt wird und sich als gesellschaftliche Struktur manifestiert. Die (An)Ordnung verdeutlicht zum einen die „Ordnung“ als Strukturdimension (Räume sind geordnet) und zum anderen „Anordnung“ als Handlungsdimension (Räume sind Ergebnis eines Prozesses des Anordnens). Ähnlich wie bei Bourdieu sind die Individuen in ihren Handlungen nicht frei – und das ist für Vermittlungsprozesse zentral! – sondern von ökonomischen, rechtlichen, sozialen, kulturellen und letztlich räumlichen Strukturen abhängig. Räume können Handlungspotentiale sowohl begrenzen als auch erweitern. Zur Konstitution von Raum bedarf es aber auch einer „Syntheseleistung“, d.h. soziale Güter und Personen werden über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse zu Räumen zusammengefasst (ebd., S. 158f.). Unabhängig von fachlich geprägten Perspektiven auf den Raum gilt er heute nicht mehr als eine vom Menschen getrennte Materialität, sondern als konstruierte und produzierte (soziale) Wirklichkeit.

Raum wird aber nicht nur habituell konstituiert, sondern bedingt auch den Habitus spezifischer Milieus. Bildungsinstitutionen haben den Auftrag, die vorliegenden Sozialstrukturen transparent zu machen, um Teilhabe zu ermöglichen.

Sozialraum und Vermittlung

Versucht man Strukturen und Potentiale einer sozialraumorientierten Kunstvermittlung zu benennen (wobei die traditionellen Dichotomien von progressiv-konservativ oder politisch links und rechts nicht mehr greifen), so muss deutlich werden, dass gesellschaftliche Strukturen nicht als linear festgelegte Formationen zu verstehen sind, sondern als offen und wandelbar (Stutz, 2012). Dieser Raum wird nicht durch solitäre Subjekte geprägt, sondern entsteht durch Interaktion und Kommunikation konkurrierender Gruppen und Institutionen. Sozialraumorientierung in kunstbezogenen Bildungsprozessen kann durch diese Strukturierung in Beziehung zu Entwicklungen von „Bildungslandschaften“ (Weiß, 2011) gesetzt werden, die durch die Kooperation von schulischen und außerschulischen Bildungspartner/-innen entstehen. Dabei müssen aber asymmetrische Machtstrukturen mitgedacht werden. Ursprünglich dienen diese Bemühungen der Ermöglichung von Bildungsgerechtigkeit im Sinne einer umfassenden Partizipation von Kindern und Jugendlichen jeglicher Herkunft und Provenienz am kulturellen Feld – eine Forderung, die durch die UN-Kinderrechtskonvention (United Nations, 2018) gedeckt wird. Gleichzeitig versuchen immer mehr Kulturinstitutionen sich mit offenen Vermittlungsangeboten sozialräumlich zu erweitern. Ob dies erfolgreich ist, hängt maßgeblich davon ab, ob die jeweilige Institution auf diskursive Festlegungen verzichten kann, ohne dadurch ihre Legitimität zu verlieren. So fordert Carmen Mörsch seit langem eine institutionenkritische Kunstvermittlung, die Kunst derart verfügbar macht, dass sie aus unterschiedlichen Perspektiven biographisch relevant werden

kann (Mörsch et al., 2009). Dies bedeutet eine Abkehr einer affirmativen Kunstvermittlungspraxis und einen Wechsel in den politischen Diskurs, der durchaus die Konsistenz künstlerischer Positionen verhandelbar macht.

Im pädagogischen Feld vollzieht sich diese Entwicklung vor allem im Kontext der Etablierung von Ganztagschulen, die – wie von der KMK gefordert (Autorengruppe Bildungsbericht, 2012) – mit einer Stärkung der kulturellen Bildung im schulischen Feld einhergeht. Entscheidend ist dabei die Kooperation unterschiedlicher Bildungsakteure sowie die Öffnung und Verzahnung von Bildungsräumen. Es geht dabei im Kern um die Analyse und den Abbau von Barrieren und hegemonialen Strukturen: Wer darf was wie und vor allem wo tun?

Ein Fallbeispiel – „Ausräumen und Aufräumen – Mapping the Museum“

Eine jahrgangsgemischte Eingangsklasse einer Grundschule (mit Förderschwerpunkt Lernen) und einem hohen Anteil an Migrant/inn/en besuchte eine Ausstellung in der Osnabrücker Kunsthalle. Eine aufsehenerregende Schau, in der der Architekt Michael Beutler und der Künstler Etienne Descloux den Ausstellungsraum (eine alte Kirche) von allen musealen Applikationen (Stellwände, Verkleidungen etc.) befreiten. Daraus entwickelten sich anregende und experimentelle Praxen, die die üblichen Gewohnheiten der Besucher einer Kunsthalle irritierten. Der Kirchenraum mit seinen Fenstern wurde sichtbar, Licht und Schatten strukturierten den Raum, Straßengeräusche waren zu hören. Die Verschalung der Wände wurde in ein kollektives Chorgestühl in Bauhausform umgebaut, das den Kirchenraum umrundete. Es entstand eine Atmosphäre der wechselseitigen Ver- und Entflechtung von Vertrautem und Fremden.

Diesen Raum betrat eine Schulklasse, die bisher wenig mit zeitgenössischer Kunst zu tun hatte. Ob es sich um Kunst handele, war kein Thema – vielmehr ging es unmittelbar um Raumerfahrung. Die Kinder – abgesichert durch die Peers – setzten sich neugierig und explorativ mit dem Ausstellungsraum auseinander (der sich selber ausstellte).

Involviert waren Studierende der Kunstpädagogik und die Kunstvermittlung der Kunsthalle. In Form von Aufgaben wurden zunächst Aktivitäten angebahnt, mit deren Hilfe die Beschaffenheit des dreidimensionalen Raumes erkundet werden konnte, z.B. durch das Steigenlassen eines Ballons. Um sich der materiellen Struktur des Raums zu nähern, wurden mittels Frottage-Technik die umlaufenden Bankinstallationen und der Boden des Kirchenschiffes untersucht.

Nach dieser Phase der Sensibilisierung für räumliche Zusammenhänge erkundeten und kartierten die Kinder zu einem späteren Zeitpunkt ihren häuslichen und schulischen Lebensraum. Aufgabe war es, vertraute Strukturen und Ordnungen des Schullebens zu erfassen und zu verändern. Hierzu arrangieren die Lehrkräfte auf dem Schulgelände Situationen, in denen vertraute Gegenstände und Accessoires der Schullerwirklichkeit wie z.B. Stuhl, Tisch, Tafel oder Globus in ungewöhnlichen Zusammenhängen inszeniert wurden und von den Kindern gefunden werden und in der Aula der Schule zusammengetragen werden sollten. In Folge sollten die Objekte neu geordnet und in neue sinnhafte Zusammenhänge gebracht werden. Diese neuen Raumordnungen wurden durch die Kinder narrativ gedeutet – es entstand z.B. als Verweis auf eine

Reise ein Flugzeug oder ein ausgearbeiteter Vorschlag für die multifunktionale Nutzung einer Wohnung

In einem letzten Schritt wurden die so entstandenen Exponate der Kinder im Rahmen einer Ausstellung öffentlich in der Kunsthalle präsentiert. Verschiedene Narrative überlagern sich: die Kunsthalle, die Schule und die eigene Lebenswelt – es entsteht ein dritter Raum. Der Sozialraum hat sich erweitert, zumindest temporär. Nachhaltige Effekte wären zu untersuchen.

Fazit: Selbstbegegnung und Selbstwirksamkeit

Eine kritische Kunstvermittlung gelingt dann, wenn Erfahrungen von Selbstwirksamkeit möglich sind. Voraussetzung hierfür ist die strukturelle Offenheit einer anregenden Situation, in welcher weder Bedeutungen noch Handlungsfelder festgelegt werden. Notwendig ist auch die Kooperation der Peers – so können Krisen produktiv und prospektiv überwunden werden.

Des Weiteren sind die Präsentation, Kommunikation und Reflexion der eigenen Produkte von besonderer Bedeutung, die auf besondere räumliche Situationen und die Anwesenheit der „Anderen“ angewiesen sind. Solche Präsentationsprozesse sind zwar mit Verunsicherung verbunden – die Bewertung der Reaktion des Publikums ist unklar – kann sich aber bei empfundener erfolgreicher Bestätigung positiv auf das Selbstbild auswirken. Entscheidend für die Wirksamkeit der Präsentation ist aber der dritte Ort – also der professionelle Kunstort, weil er für alle unbestimmt ist und dadurch eine hierarchiefreie Kommunikation ermöglicht. Die Chance Selbstwirksamkeit zu erleben, hängt also elementar von der sozialräumlichen Situation ab. Offene Orte verunsichern, ermöglichen aber Formen der Selbstermächtigung. Sozialraumorientierte Kunstvermittlung braucht eine Raumsituation, die in der Schwebe bleibt. Nur dann ist es möglich, den Raum individuell zu besetzen, ohne anderen zu verdrängen. Gerade aufgrund der Offenheit der Raumkoordinaten können diese unterschiedlich genutzt werden, ohne dass das Gebäude des Anderen ins Wanken gerät.

Abschließend bleibt eine Frage: Impliziert eine sozialraumorientierte Kunstvermittlung die Destruktion der etablierten Kunst durch die Fokussierung von Transfereffekten? Oder wird durch die multiperspektivische Nutzung künstlerischer Zeichen genau das freigesetzt, was immer schon Absicht der künstlerischen Moderne war: Eine Erweiterung der künstlerischen Mittel mit dem Ziel der Entwicklung der nächsten Gesellschaft.

„Es ist die soziale Kunst gemeint, wenn ich sage: ‚Jeder Mensch ist ein Künstler‘. (...) Das ist gemeint: Das In-Erscheinung-Treten einer neuen Kunst, an der alle Menschen teilhaben – wie ich gesagt habe –, nicht nur teilhaben können, sondern teilnehmen müssen, wenn es zu einer idealen Zusammenstimmung dieses Kunstwerkbegriffs kommt“ (Beuys, 1989, S. 17).

Literatur

- Adorno, T. W. (1981). Engagement. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Noten zur Literatur* (1. Aufl., S. 409–430). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (2003). *Vorlesung über Negative Dialektik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beuys, J. & Ende, M. (1989). *Kunst und Politik im Gespräch*. Wangen: Freie Volkshochschule Argental.
- Bloch, E. (1985). Werkausgabe: Band 5: *Das Prinzip Hoffnung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und „Klassen“*. Zwei Vorlesungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Breton, Andre (Hrsg.). (1957). *Le Surréalisme. Mème. 2. Revue trimestrielle printemps*. Paris: Pauvert.
- Ehrenspeck, Y. (2014). Die Bildung der Aufmerksamkeit: pädagogische Konstruktionen eines Wahrnehmungs- und Bewusstseinsphänomens im 18., 19. und 20. Jahrhundert. In J. Bilstein & M. Brumlik (Hrsg.), *Die Bildung des Körpers* (S. 72–89). Weinheim: Beltz Juventa.
- Foucault, M. (1991). *Die Ordnung des Diskurses* (11. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Grüneis, G. & Zacharias, W. (1989). *Die Kinderstadt – eine Schule des Lebens – Handbuch für Spiel, Kultur, Umwelt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt TB-V.
- Grzonka, P. (2010). *Christoph Büchel, «Raum für Sexkultur»*. Zugriff am 27.08.2018 <https://www.artlog.net/en/node/4534>
- Hentig, H. von (1996). *Bildung*. München & Wien: Beltz.
- Kerbs, D. (2006). Ästhetische Reformbewegungen um 1900. In U. Herrmann (Hrsg.), *Mit uns zieht die neue Zeit – Der Wandervogel in der deutschen Jugendbewegung* (S. 115–129). Weinheim: Juventa.
- Langbehn, J. (1890). *Rembrandt als Erzieher*. Leipzig: Hirschfeld.
- Legler, W. (2011). *Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Oberhausen: Athena.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mayrhofer, H. & Zacharias, W. (1977). *Projektbuch ästhetisches Lernen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mecheril, P. (2013). Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten – kunstpädagogische Perspektiven. In B. Lutz-Sterzenbach, A. Schnurr & E. Wagner (Hrsg.), *Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern* (S. 27–36). Bielefeld: transcript.
- Mollenhauer, K. (1990). Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewisheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(4), 481–494.
- Mörsch, C. & das Forschungsteam der documenta 12 (2009). *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Berlin/Zürich: Diaphanes.
- Schmitt, C. (1968). *Politische Romantik*. Berlin: Duncker.
- Sternfeld, N. (2013). *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft*. Wien: Zaglossus.
- Stuhlmann, A. (1879). *Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule*. Hamburg: Nestler & Melle.
- Stutz, U. (2012). *Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung*. München: kopaed.
- United Nations (2018). *Convention on the Rights of the Child*. Zugriff am 08.09.2018 https://treaties.un.org/pages/ViewDetails.aspx?src=IND&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en
- Weiß, W. W. (2011). *Kommunale Bildungslandschaften – Chancen, Risiken und Perspektiven*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Zacharias, W. (2001). *Kunstpädagogik*. Opladen: Leske und Budrich.

Dr. Andreas Brenne

ist Professor für Kunstdidaktik/Kunstpädagogik an der Universität Osnabrück. Er studierte Lehramt Primarstufe (Kunst, Mathematik, Deutsch und Sachunterricht), freie Kunst an der Westfälische-Wilhelms-Universität Münster und der Kunstakademie Münster. Arbeitsschwerpunkte: Künstlerisch-Ästhetische Forschung, Pädagogik der frühen und mittleren Kindheit, Inklusion, Kulturelle Bildung und Empirische Bildungsforschung. <http://kuenstlerischfeldforschung.blogspot.de/>.