

Barocke Spurensuche – Neuere Positionen der Kunstdidaktik am Beispiel von „Schloß Augustusburg“ in Brühl.

von: Lars Reinking

Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um das Manuskript eines Vortrags, den ich am 9.10.2006 am Mozarteum Salzburg/Abteilung Bildnerische Erziehung bei Prof. Franz Billmayer gehalten habe. Der Text trägt einen vorläufigen Werkstattcharakter. Er stellt keine abschließende Druckfassung dar und ist daher nicht zitierfähig. Für kritische Rückmeldungen und Anmerkungen siehe die am Schluß angegebene Adresse.

In meinem Vortrag möchte Ich Ihnen heute einen Überblick über neuere Positionen der Kunstdidaktik geben.¹ Ich gehe dazu von einem konkreten Gegenstand aus: dem Barockschloß „Augustusburg“ in Brühl.² Ich möchte die Frage stellen, ob und wenn ja, in welcher Weise ein historisches Bauwerk Gegenstand des Kunstunterrichts werden kann. Was ist an dem Gegenstand überhaupt lernenswert, und wie könnte man ihn im Unterricht angemessen thematisieren?

Besuche ich das Schloß mit meinen Schüler/Innen und bitte sie, spontane Eindrücke und persönliche Assoziationen schriftlich oder zeichnerisch festzuhalten, und so entlang des Bauwerks selbst künstlerisch tätig zu werden? Oder führe ich den Gegenstand im Rahmen einer Unterrichtsreihe zum Thema historische Architektur selbst ein, weil ich der Meinung bin, daß die Schüler/Innen im Rahmen einer kulturgeschichtlichen Bildung wissen müssen, was das „Barockschloß Augustusburg“ ist. Schließlich gehört es ja zum Weltkulturerbe, und ist damit ein bedeutendes Monument abendländischer Baukunst, das es in Erinnerung zu halten gilt.³

Beide Positionen formulieren Überlegungen dazu, wie ein Unterrichtsgegenstand legitimiert werden kann. Beide Äußerungen enthalten ebenso implizit theoretische Vorannahmen darüber, was Kunstunterricht leisten soll. Etwa, ob er sich erstens an der alltäglichen Erfahrungswelt der Jugendlichen orientiert, um davon ausgehend Wege zur Kunst zu öffnen. Oder ob er davon ausgeht, daß eine Kenntnis historischer Bauten und deren Funktion in der näheren Umgebung ein bedeutsames kulturelles Wissen für die Lebenswelt eines Gymnasiasten darstellt und deshalb gewußt werden sollte? Beide Überlegungen fußen auf je eigenen didaktischen

¹ Einen ähnlichen Ansatz verfolgte, wenn auch mit einer etwas anderen Akzentuierung, jüngst PEEZ, Georg: Kunstpädagogik jetzt. Eine aktuelle Bestandsaufnahme: Bild – Kunst – Subjekt. In: BERING, Kunibert/NIEHOFF, Rolf (Hg.), Bilder – Eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen 2005, S. 75-89.

² Vgl. aus der umfangreichen Literatur zuletzt HANSMANN, Wilfried: Schloß Augustusburg in Brühl (Beiträge zu den Bau- und Kunstdenkmälern im Rehinland 36, Teil 1). Worms 2002.

³ Das jüngere kunstpädagogische Konzept der Welterbepädagogik wird hier nicht eigens aufgegriffen, gehört aber unbedingt in den didaktischen Horizont einer Auseinandersetzung mit historischer Architektur. Vgl. hier grundlegend STRÖTER-BENDER, Jutta: Lebensräume zwischen Kunst und Wissen. UNESCO-Welterbestätten in Nordrhein-Westfalen. Paderborn 2004, zu Schloß Augustusburg hier S. 64-101.

Positionen, die maßgeblich darüber mitentscheiden, ob und wenn ja wie bestimmte Gegenstände im Kunstunterricht behandelt werden können, oder auch nicht.

Im folgenden möchte ich anhand des Schlosses Augustusburg unterschiedliche Leitgedanken der jüngeren Kunstpädagogik herausarbeiten und so abstrakte Theoriegebäude exemplarisch veranschaulichen. In einem zweiten Schritt denke ich darüber nach, welche der vorgestellten theoretischen Aspekte für die Entwicklung eines didaktischen Konzepts zum Schloß Augustusburg im Sinne einer zeitgemäßen Kunstpädagogik hilfreich sein könnten. Diese Überlegungen werden ich abschließend unter dem Begriff der „barocken Spurensuche“ auf den Punkt bringen.

Was ist das „Schloß Augustusburg“?

Das Schloß Augustusburg in Brühl, gelegen zwischen Bonn und Köln, wurde zwischen 1725 und 1761 als Residenz der Erzbischöfe und Kurfürsten von Köln errichtet. Neben dem Schloß in Bonn stellte es damit den zweiten zentralen Regierungssitz der Kölner Fürstbischöfe über das Erz- und Hochstift Kurköln dar. Das Schloß war ein Zentrum staatlicher Machtausübung und Verwaltung und damit ein Bauwerk mit politischer Bedeutung.⁴

Der Bauherr, Clemens August⁵ aus dem bayerischen Fürstengeschlecht der Wittelsbacher, errichtete das Bauwerk auf den Ruinen einer mittelalterlichen Burg und wählte ganz dem Zeitgeschmack entsprechend die Form eines dreiflügeligen Landschlusses, um seiner politischen Macht Ausdruck zu verleihen. Dazu war die in Frankreich entstandene Dreiflügelform besonders geeignet: Durch diese Bauweise entstand vor dem Schloß ein offener Hof, der auf das Hauptportal ausgerichtet war und den die Seitenflügel wie eine Theaterbühne einrahmten. Gegenüber den älteren Schutzburgen ließen sich diese Räume hervorragend für Empfänge und prachtvolle Audienzen nutzen, bei denen sich ein Besucher, der in der Kutsche ankam, von der Pracht des Bauwerks bereits am Haupteingang überwältigt sah. Dieser Eindruck setzte sich im Inneren des Schlosses fort. Besonders das Treppenhaus hatte hier die Funktion, einen ankommenden Besucher nach und nach dem fürstlichen Hausherrn näher zu bringen, der sich ganz am Ende einer großen Raumfolge im Audienzzimmer postierte, um den Besucher so seine Größe erfahren zu lassen. Dazu wurden an den Höfen der Zeit die Räume vom Treppenhaus bis zum Audienzzimmer mit herausragenden Kunstwerken bestückt, die in Form von Skulpturen, Fresken, Porträts und wertvollen Stukkaturen über den politisch-gesellschaftlichen Rang und die Größe des Bauherrn Auskunft gaben. Hinzu kam ein

⁴ Zur politischen Bedeutung historischer Architektur vgl. WARNKE, Martin: Politische Architektur in Europa vom Mittelalter bis heute – Repräsentation und Gemeinschaft. Köln 1984.

⁵ Dazu HANSMANN: Schloß Augustusburg.

ausgefeiltes Hofzeremoniell, daß den Besucher darauf verpflichtete sich langsam und ehrfürchtig durch die Räume zu bewegen und zwischendurch immer wieder zu warten, bis man ein bißchen näher an den Kurfürsten herangelassen wurde, um diesem seine Aufwartung zu machen. Sowohl die Architektur und die künstlerischen Dekorationen als auch die normativen Bewegungsabläufe innerhalb des Schlosses – also das Zeremoniell – besaßen die Funktion, die Größe des Bauherrn zu vergegenwärtigen und seine Bedeutung und Machtansprüche jeden Besucher spüren zu lassen. Darin liegt kurz gefaßt die fundamentale politische Bedeutung des barocken Schlosses als Gesamtkunstwerk aus Architektur, Malerei, Skulptur und Zeremoniell. Es ist ein steingewordenes Zeugnis herrschaftlicher Selbstdarstellung, sprich: ein Zeichen der Repräsentation von politischer Macht.⁶

Was ist daran jetzt so bedeutsam, daß es sich lohnt, wertvolle Zeit im Kunstunterricht darauf zu verwenden? Ich nähere mich dieser Frage, indem ich schaue, welches Verständnis die Größen unseres Faches vom Kunstunterricht haben und suche in deren Konzepten nach Anschlußmöglichkeiten, um meinen Gegenstand mit Sinn und Bedeutung zu füllen. Ich arbeite mich dazu an vier Thesen ab:

These I: Kunstunterricht als Ort ästhetischer Erziehung (Gunter Otto)

Sucht man in der Fachdidaktik nach grundlegenden Aussagen darüber was Kunstunterricht ausmacht, dann kommt man an Gunter Otto nicht vorbei. Der 1999 verstorbene Hamburger Kunstpädagoge und Erziehungswissenschaftler gilt als der Begründer einer systematischen Kunstdidaktik und hat die Entwicklung der bundesdeutschen Kunsterziehung nachhaltig geprägt. Dies zeigt sich bis heute nicht nur im Fortleben seiner Ideen in allen Debatten der Fachdidaktik sondern auch ganz praktisch: Die von ihm seit 1968 herausgegebene Zeitschrift „Kunst und Unterricht“ ist bis heute die größte deutschsprachige kunstdidaktische Zeitschrift, die sich dem Ziel verpflichtet sieht, Kunstunterricht und dessen Bedingungen theoretisch zu reflektieren und in einzelnen Unterrichtsentwürfen themenbezogene Praxisanregungen zu geben.

Wenn Gunter Otto über Kunstunterricht sprach, dann tat er das unter dem Motto der „ästhetischen Erziehung“.⁷ Mit diesem Begriff verband sich für ihn eine klare Grundposition: Im Kunstunterricht geht es nicht primär um Kunst, sondern um die Ausbildung einer bewußten Wahrnehmungshaltung gegenüber der Wirklichkeit und um eine Sensibilisierung der Jugendlichen für die sinnliche Erkenntnis der Welt. Das heißt konkret, im Kunstunterricht

⁶ Dazu allgemein BAUER, Hermann: Barock. Kunst einer Epoche. Berlin 2002.

⁷ OTTO, Gunter: Warum ästhetische Erziehung? Über eine Erkenntnischance, die die Schule zu oft verpaßt oder verweigert. In: DERS.: Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik 1. Seelze 1998, S. 277-284.

werden Schüler/Innen nicht anhand von großen Meisterwerken der bildenden Kunst zum Guten Wahren und Schönen erzogen, und sie werden auch nicht zu kleinen Künstlern ausgebildet. Vielmehr setzen sich Jugendliche dort kritisch und selbstreflexiv mit Bildern auseinander, um sich so ihrer eigenen Identität zu vergewissern und für sich neue Erfahrungsräume und Ausdrucksmöglichkeiten zu erschließen. Das klingt für uns heute selbstverständlich, war es aber in den späten sechziger Jahren keineswegs.

Mit seinen Vorstellungen suchte sich Otto von älteren Modellen der musischen Erziehung⁸ abzugrenzen, welche den Sinn von Kunstunterricht vorrangig in dem Ziel erblickte, eine Ausgleichsfunktion zur kognitiven Bildung herzustellen. Ottos Konzept einer ästhetischen Erziehung war seinerzeit hingegen ausdrücklich an den Modellen der allgemeinen Didaktik orientiert, und zwar indem es darauf pochte, daß ästhetische Erziehung allen zugute kommen solle und im Unterricht in Form strukturierter Lernprozesse lehrbar sein müsse.⁹ Damit versachlichte Otto die pädagogischen Bemühungen um eine Erziehung an und mit der Kunst. Er fundierte Kunst als lehr- und planbaren Unterrichtsvorgang. Auch dies für uns heute eine Selbstverständlichkeit. Was sollte nun konkret passieren?

Für Otto war Kunstunterricht ein Prozeß¹⁰, das heißt, ein langfristiger Entwicklungsverlauf, in dem Jugendliche lernen sollten, durch Reflexion und praktisches Gestalten persönlich Stellung zu der sie umgebenen Wirklichkeit zu nehmen. Wir hören es bereits heraus: Ganz im Geiste der 68er Bewegung verfolgte Otto damit einen ausdrücklich aufklärerischen Ansatz: Bilder waren für ihn Gegenstand der Selbstreflexion und Kommunikation. Ihre Aussageabsichten galt es zu verstehen, zu bewerten und für eigene Positionierungen zu verwenden. Er sagte das folgendermaßen: „*Ästhetische Erziehung beschreibt nicht die Wirklichkeit, sondern schafft Wirklichkeit.*“¹¹ Im Unterricht sollte dies erreicht werden durch das „Auslegen“ in und von Bildern – also durch praktisches Gestalten und Interpretation.¹² Otto verstand unter Bildern ganz klassisch Malerei und Grafik, im weiteren Sinne auch Bilder der Alltagsästhetik, also z.B. Werbung. Es galt Bildbotschaften durch Malen, Zeichnen, Collagieren nachzuvollziehen und für die Artikulation eigener Weltansichten zu nutzen. Ottos große Leistung ist es, Kunstunterricht als theoriegeleitete Disziplin didaktisch fundiert zu haben und unter dem Namen ästhetische Erziehung dessen allgemeinbildende Funktion hervorgehoben zu haben. Die Kunst um ihrer

⁸ Hierzu der Überblick bei PEEZ, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik (Grundriß der Pädagogik/Erziehungswissenschaft 16). Stuttgart 2002, S. 70f.

⁹ Formuliert ist dieser Anspruch in OTTO, Gunter: Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig 1969.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Zit. nach OTTO: Warum ästhetische Erziehung?, S. 280.

¹² Dazu OTTO, Gunter und Maria: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze 1987.

Selbst willen spielt bei ihm indes keine große Rolle, das gilt insbesondere für neuere Verfahren.

Das Schloß Augustusburg wäre ihm damit wohl nicht unmittelbar als Unterrichtsgegenstand in den Sinn gekommen. Der Argumentation, daß dies doch ein wichtiges Kulturgut sei, das man einfach kennen müsse, wäre er sicher kritisch begegnet und hätte zu recht gefragt, was denn an dem Bauwerk so wichtig gewesen sei, daß es für die Allgemeinbildung der Schüler/Innen unerlässlich ist. Dennoch: Auf sein Interesse wäre sicher die damalige Absicht der Fürsten gestoßen, Menschen durch Architektur zu beeindrucken und zu beherrschen. Das wäre für ihn sicher ein Ausgangspunkt gewesen, um im Unterricht – freilich mit älteren Schüler/Innen – darüber gemeinsam nachzudenken, wie diese Herrschaftsstrategien künstlerisch formuliert waren und wo es heute ggf. vergleichbare Phänomene gibt. Eine praktische Arbeit wäre vielleicht gewesen, in Abbildungen heutiger Staatsbauten, z.B. dem Bundeskanzleramt, architektonische Herrschaftsstrategien aufzudecken und diese durch Übermalungen zu konterkarieren. Ästhetische Erziehung wäre hier durchaus politisch zu verstehen, nämlich als Identifizierung und Dekonstruktion visueller Machtstrategien.¹³

These II: Kunstunterricht als ästhetisches Projekt (Gert Selle)

Gunter Otto ist zeitlebens der Vorwurf gemacht worden, daß er auf dem künstlerischen Auge weitestgehend blind gewesen sei. Welche Bilder wie ausgelegt werden, erscheint in seinem Konzept zunächst einmal stark von der jeweiligen Lehrerin geprägt. Bei allen Bemühungen um einen strukturierten und planbaren Unterricht stellt sich das zentrale Problem: Wo ist eigentlich Raum für die persönlichen Interessen der Schüler/Innen? Was interessiert diese an einem barocken Schloß? Was wissen sie überhaupt darüber und welche Bereiche dieser Zeit wecken vielleicht ihr Interesse. Bereiche, die ich als Lehrer unter Umständen gar nicht voraussehe, wenn ich Unterricht plane und mir überlege, was gemacht werden soll.

An der Festlegung der ästhetischen Erziehung als planbarer Prozeß innerhalb des Schulunterrichts setzt die Kritik von Gert Selle an, einem mittlerweile emeritierten Professor für Kunstdidaktik an der Uni Oldenburg: Kunstunterricht, wie er in der heutigen Form gebunden an Lehrpläne, Richtlinien und Stundentafeln stattfindet, so sein Credo, sei überholt und inhaltlich verfehlt. Entfiele er, würde keine Welt zusammenbrechen. Am störendsten empfindet Selle den Abstand schulischer Kunsterziehung zu den Strategien der zeitgenössischen Kunst, zu den neuen Medien und zu gegenwärtigen Subjekttheorien der

¹³ Aus politikwissenschaftlicher Perspektive ist hierzu heute aufschlußreich MÜLLER, Marion G.: Grundlagen der visuellen Kommunikation. Theorieansätze und Analysemethoden. Konstanz 2003.

Pädagogik. Die Sprengung der engen Grenzen, in denen Kunstunterricht heute, seiner Meinung nach, an Schulen stattfindet ist demnach sein erklärtes Ziel.¹⁴

Gestalt gewann diese Zielvorstellung Anfang der 90er Jahre in Form des von ihm postulierten „ästhetischen Projekts“. Darunter versteht er eine Alternative zum herkömmlichen Kunstunterricht, die jenseits des Schulalltags anhand unterschiedlicher Anlässe und Themenangebote jedem Teilnehmer Prozesse der ästhetischen „Selbstbildung“ erlaubt. Die Formulierung ist zentral. Denn Selles Begriff der ästhetischen Selbst-Bildung betont im Gegensatz zu Ottos ästhetischer Erziehung den individuellen Aspekt der gestalterischen und Wahrnehmenden Auseinandersetzung mit der Welt. Diese Auseinandersetzung folgt, und das ist der zweite Unterschied, bewußt den Strategien der Gegenwartskunst. Inhaltlich bedeutet das konkret, das Jugendliche sich innerhalb eines offenen Angebots ein Thema, z. B. einen interessanten Ort oder ein Bauwerk (!) durch praktisches Tun selbst aneignen. Der Tätigkeitsbereich umfaßt hier neben schreiben und erzählen auch malen und photographieren, sowie insbesondere intensive Materialerfahrungen, das heißt, es werden Objekte und Materialien gesammelt und in neue Kontexte überführt. In Präsentationen entstehen so Environments und Installationen zu bestimmten Themen, die von selbstreflexiven Tagebuchaufzeichnungen der Teilnehmenden begleitet werden. Dieser Zugriff verzichtet bewußt auf die Formulierung von Lernzielen und wirft den Teilnehmer des ästhetischen Projekts als Autodidakten auf seine persönlichen Erfahrungsräume zurück.

Was bringt mir das jetzt für mein Schloßprojekt? Der experimentelle Charakter von Selles Konzeption hat meiner Meinung nach seine Reiz. Heute würde man diesen Zugriff wohl als entdeckendes und projektorientiertes Lernen bezeichnen. Ich könnte also tatsächlich mit meinen Schüler/Innen nach Brühl fahren und dort im Rahmen einer Führung und einem anschließenden Rundgang durch den Park persönliche Eindrücke und Assoziationen notieren lassen. Aber was dann? Wie komme ich ausgehend davon zu einer praktischen Aufgabe, welche transparent werden läßt, warum ich genau dieses Schloß als Erfahrungsraum ausgewählt habe. Viel zu didaktisch gedacht, würde Selle mir entgegen halten. Die Jugendlichen werden entlang ihrer persönlichen Wahrnehmungen schon ihre eigenen Themen finden, mit denen sie sich beschäftigen wollen. Vielleicht sammelt ja jemand Blätter im Park, ordnet zu Hause die Pflanzen zu und entwirft davon ausgehend einen botanischen Rundgang durch den Park – tolle Idee!

Und was ist, wenn nichts passiert? Etwa, weil die Schüler/Innen vor dem Hintergrund des nicht vorhandenen Arbeitsauftrags und der weitgehenden Unkenntnis zeitgenössischer

¹⁴ SELLE, Gert: Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. Unna 1992, hier bes. S. 129-136.

Kunststrategien gar nicht wissen, was sie machen sollen? Hier scheint mir doch die Achillesverse des ästhetischen Projekts zu liegen: Es ist im Rahmen von Schule nicht durchführbar – das will es ja auch gerade nicht sein! Aber lassen sich dessen Stärken – die konsequente Einforderung des Schülerbezugs einerseits und die Orientierung an der Gegenwartskunst andererseits – nicht trotzdem für mein Anliegen fruchtbar machen und mit dem Strukturierungsgedanken der ästhetischen Erziehung von Otto verbinden?

These III: Kunstunterricht als ästhetische Forschung (Helga Kämpf-Jansen)

Allerdings, und ich brauche nicht mal selbst alles zusammenzubringen, weil sich schon jemand vor mir die Arbeit gemacht hat: Die Paderborner Kunstdidaktikerin Helga Kämpf-Jansen und ihr Konzept der „Ästhetischen Forschung“.¹⁵ Was hat es damit auf sich?

Das Konzept stellt eine Vernetzung vorwissenschaftlicher, künstlerischer und wissenschaftlicher Verfahren und Methoden zu dem Zweck dar, einen immer wieder neuen Blick auf die Gegenstände von Kunst und Alltag zu ermöglichen und somit stereotype Wahrnehmungen der Welt aufzubrechen und durch persönliche Deutungen zu ersetzen. Die Ästhetische Forschung ist damit einerseits dem aufklärerischen Impetus eines Gunter Otto verpflichtet, wie dem Subjektbezug, den Gert Selle eingefordert hat. Wie letzterer orientiert sich auch Kämpf-Jansen ausdrücklich an den Strategien der Gegenwartskunst, in denen individuelle Weltansichten häufig in komplexen ästhetischen, materialen und medialen Formen verdichtet sind. Als Arbeitsweisen nennt sie in diesem Zusammenhang Forschen, Recherchieren, Sammeln, Experimentieren und Präsentieren, und zwar rund um die Kontexte von Körper, Alltagsdingen, Sprache und Spur sowie Material, Raum und Zeit. Ihr künstlerischer Fokus liegt damit klar im Bereich der sogenannten „Spurensicherung“, einer künstlerischen Strategie der späten 80er Jahre, in welcher der individuelle Zugriff des einzelnen auf die Umwelt im Grenzbereich zwischen Kunst und Wissenschaft zum Inbegriff künstlerischer Äußerung wurde.¹⁶ Gewährsleute von Kämpf-Jansen sind daher in diesem Zusammenhang neben Inez van Lamsweerde und Cindy Sherman vor allem Künstler wie Christian Boltanski oder Sigrid Sigurdsson. Damit wird auch das Kunstverständnis von Kämpf-Jansen deutlich, das ihrem pädagogischen Ansatz zugrunde liegt: Kunst ist eine anthropologische Konstante, in der sich geistige, soziale und ethische Verfaßtheiten von

¹⁵ KÄMPF-JANSEN, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Köln 2002. Für eine konzise Darstellung des Konzepts vgl. DIES.: Ästhetische Forschung. Aspekte eines innovativen Konzepts ästhetischer Bildung. In: BLOHM, Manfred (Hg.), Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule (Diskussionsbeiträge zur ästhetischen Bildung 1). Köln 2000, S. 83-114.

¹⁶ Dazu zuletzt zusammenfassend METKEN, Günter: Spurensicherung – Eine Revision. Texte 1977-1995 (Fundus-Bücher 139). Dresden 1996.

Menschen unterschiedlicher Zeiten und Kulturen verdichten. Es ist das zentrale Ziel der Ästhetischen Forschung, den Jugendlichen dazu anzuregen, seine eigenen Perspektiven auf die Welt zu entwickeln, ihnen eine sinnliche, sprich ästhetische Präsenz zu verleihen und über diesen Prozeß ins Nachdenken zu kommen. Zu verorten ist dieses Vorhaben als subjektbezogene Forschungswerkstatt in und außerhalb des Unterrichts.

Am Anfang jeder ästhetischen Forschung steht stets die alltägliche Wahrnehmung auf unsere Welt (z.B. die Wahrnehmung eines Gegenstandes oder eines Ortes). Dieser wird dann genauer untersucht, und entkontextualisiert, das heißt in neue Sinnzusammenhänge gestellt, um seine Funktionen besser nachvollziehen zu können (aus einem Stuhl oder Tisch wird z.B. ein Kunstobjekt). Über die entscheidenden Fragen dieses Transformationsprozesses soll nachgedacht und Buch geführt werden. (z.B. Wann hört ein Stuhl auf, rein funktional zu sein?). In ausgefeilteren Konzepten begeben sich die Jugendlichen auf eine Reise zwischen Authentizität und Fiktion. Das heißt, das Orte oder Personen, als Ausgangspunkte der Auseinandersetzung in andere – ausgedachte – Sinnzusammenhänge überführt werden. Diese Transformation ist das Prinzip praktischer Gestaltung. Kämpf-Jansen formuliert das so. „*Kunst darf lügen – d.h. sie darf lügen zugunsten einer anderen Wahrheit.*“¹⁷ Diese ästhetisch-gestaltete, subjektive Wahrheit im Sinne einer persönlichen Stellungnahme ist das Ziel jeder ästhetischen Forschung.

Wie kann man sich das am Beispiel meines barocken Schlosses vorstellen? Streng genommen bewegt sich meine Gegenstandsauswahl bereits am Rande der Toleranzgrenze für Kämpf-Jansen. Denn ihr Ansatz ist strikt subjektzentriert, das heißt die Schüler/Innen finden ihre Orte und Gegenstände der Auseinandersetzung eigentlich selbst, ohne Einwirkung der Lehrperson. (Hier hören wir ein Echo des Projektgedankens von Selle nachhallen). Wenn ich also den Ort vorgebe, dann müßte ich darüber hinaus zunächst einmal keine weiteren Vorgaben machen, damit ein forschender Zugriff nicht zu schnell eingeeengt wird. Allenfalls könnten die Informationen einer Führung erste Anregungen für eine weitere individuelle Auseinandersetzung mit dem Gegenstand geben. Ab dann wären die Schüler/Innen aufgefordert, eigene Interessen zu entwickeln und diesen weitgehend selbständig nachzugehen. Etwa in folgender Weise:

1. Einem Schüler ist die ausgefeilte und beeindruckend farbige Freskomalerei in Erinnerung geblieben. Er interessiert sich zunächst einmal für den technischen Aspekt der Farbherstellung und des Auftragens der Farbe auf den frischen Putz. Er recherchiert davon ausgehend die

¹⁷ KÄMPF-JANSEN: Ästhetische Forschung (2000), S. 103.

materialkundlichen Hintergründe und entwickelt anhand der spärlichen Archivquellen zum Hofmaler eine fiktive Künstlerbiographie und gestaltet eine kleine Malerwerkstatt als Installation auf seinem Platz in der Schule.

2. Einer Schülerin ist aus der Führung die Anekdote in Erinnerung geblieben, das der Kurfürst, obwohl ein Geistlicher, eine Geliebte und sogar ein uneheliches Kind hatte. Sie recherchiert davon ausgehend den historischen Kontext und bringt etwas über die Rolle der Frau bei Hofe im 18. Jahrhundert in Erfahrung. Sie präsentiert ihre Erkenntnisse in mehreren fiktiven Briefen an den Kurfürsten, die sie wie in einem Museum in einer Vitrine präsentiert.

Die zwei gedachten Beispiele zeigen den Reiz und die Problematik der ästhetischen Forschung: Sie erlaubt den Schüler/Innen ganz eigene Zugriffsweisen auf einen Unterrichtsgegenstand, sie öffnet damit durch Forschen und Suchen Wahrnehmungshorizonte, anstatt sie durch enge didaktische Vorgaben zu verstellen. Darin liegt auch gleichzeitig die Krux. Denn der Ansatz setzt sehr selbständige Schüler/Innen voraus, die über einen langen Zeitraum bereit und in der Lage sind, eigene Projekte auch über Durststrecken hinweg zu bewältigen und eigenverantwortlich zu organisieren. Es wird also weit mehr von ihnen erwartet, als was ihnen der Unterricht normalerweise abverlangt, dafür muß Bereitschaft und vor allem Zeit vorhanden sein. Darüber hinaus müssen die Schüler/Innen im Unterricht vorher viele verschiedene künstlerische Zugriffsweisen, wie z.B. die Spurensicherung, exemplarisch kennengelernt haben, um diese dann selbstbestimmt anwenden zu können. Wie kann ein forschender Zugriff aber im Rahmen des regulären Unterrichts konkret verortet werden? Dazu eine abschließende Position.

These IV: Kunstunterricht als Bildunggangsspiel (Klaus-Peter Busse)

Mit dem bisher gesagten stehen, grob gesagt, zwei Konzepte von Kunstunterricht einander konträr gegenüber: In Tradition von Gunter Otto kann Kunstunterricht eine Quelle ästhetischen Erkenntnisgewinns sein. In der Deutung Selles ist er vielmehr eine biographieerschließende, Lebenssinn verändernde Instanz. Das Modell der ästhetischen Forschung bemüht sich um Vermittlung, formuliert aber letztlich keine pragmatischen Handlungsanleitungen für die tägliche Schulpraxis. Es ist das Verdienst des Dortmunder Kunstdidaktikers Klaus-Peter Busse sich dieser Herausforderung gestellt zu haben. In seiner Biographie verbinden sich sowohl Schulerfahrung, als auch Lehrerbildung und Hochschullehre.

Sein Handlungskonzept zum Kunstunterricht geht streng vom Schüler/Innen und dessen ästhetischer Erfahrungswelt aus und schließt so an den Subjektbezug an. Es behält aber stets im Auge, daß Kunstunterricht innerhalb der Schule an Lehrpläne und Richtlinien gebunden ist und

daß er, will er allgemeinbildend wirksam sein, strukturierte Handlungschoreographien entwerfen muß, welche ästhetische Erziehung und deren Ziele hinreichend fundieren. Wie Gunter Otto geht Busse dabei vom Bild aus. Sinn des Kunstunterrichts ist es Kindern und Jugendlichen partizipierende, kritische und sinnstiftende Handlungen im Umgang mit Bildern zu ermöglichen. Unter Bildern versteht er in einem weiteren Sinne ästhetisch, also sinnlich wahrnehmbar Objekte, mit denen Schüler/Innen umgehen, daß heißt, die sie Herstellen und rezipieren.¹⁸

Das klingt im ersten Moment recht ähnlich wie bereits bei Gunter Otto, dem sich Busse ausdrücklich verpflichtet sieht. Allerdings geht Busse einen Schritt weiter, indem er fordert, daß aller Umgang mit Bildern, egal ob aus dem Bereich der Kunst oder der Alltagsästhetik, stets in seinen materiellen Entstehungskontexten und kommunikativen Verwendungszusammenhängen zu reflektieren ist, was bedeutet, Bilder als kulturelle Produkte zu verstehen, die in Bezügen von Medien, Institutionen, Materialien und Handlungsabsichten stehen. Bilder sind für Busse – und das ist zentral – Gegenstände der kulturellen Sinnstiftung und dienen damit der Selbstverständigung des Menschen. Die rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit diesen Bildern zum Zweck der Persönlichkeitsbildung nennt Busse Bildunggangsspiele. Wobei der Spielbegriff den forschend-entdeckenden Charakter dieser kulturwissenschaftlich argumentierenden Didaktik akzentuiert.¹⁹

Busses Kunstdidaktik ist insofern pragmatisch, als das sie betont sachlich und ohne ideologischen Ballast versucht, ältere didaktische Handlungsmodelle in den Unterricht zu integrieren. So plädiert Busse im praktischen Bereich für die Ausrichtung des Unterrichts an zwei ästhetischen Lernplateaus zwischen denen sich Kunstunterricht entfalten soll. Erstens, die Auseinandersetzung mit Voraussetzungen zum Werkverständnis und zweitens die Wahrnehmung des Werkes selbst. In der Verbindung beider Ebenen vollzieht sich ästhetische Erfahrung im Spannungsfeld von Kunstwahrnehmung und Wissen.

Was hier zunächst relativ abstrakt daher kommt, integriert de facto die bislang getrennten Ansätze von Subjektorientierung und einer von außen gesteuerten Wissensvermittlung. Für die Praxis heißt das: Der Lehrer muß im Unterricht, egal ob in der Praxis oder der Theorie, einen Lernraum arrangieren, indem die Schüler/Innen die Möglichkeit haben, sich möglichst selbständig auf einer intellektuell-sachlichen Ebene mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen. Das wäre das erste, sagen wir informative Lernplateau. Daneben öffnet der Unterricht Erfahrungsräume für die subjektive Aneignung von Kunst. Das wäre das zweite,

¹⁸ BUSSE, Klaus-Peter: Bildunggangsspiele: Kunst unterrichten (Dortmunder Schriften zur Kunst. Studien zur Kunstdidaktik 2). Norderstedt 2004, S. 16.

¹⁹ Ebd., S. 35

bildnerische, Lernplateau. Beide stehen miteinander in Verbindung und können parallel oder sukzessiv entfaltet werden. Die Kontexte zwischen Werk und Subjekt werden möglichst handlungsorientiert-visuell erarbeitet, etwa durch Kartographien, die historische und soziale Zusammenhänge verdeutlichen und den Akt kultureller Sinnstiftung verdeutlichen. Kunstunterricht wird somit zu einem Erfahrungsraum zwischen experimentellem Spiel und didaktischer Festlegung. Die Lehrperson schafft didaktische Arrangements in denen sich Bildungsspiele entfalten können. Ziel ist es, das Schüler/Innen persönliche Haltungen zur Welt entwickeln, indem sie den Umgang mit Bildern einüben, daß heißt Medien und Materialien hinsichtlich ihrer Funktionalität in Handlungskontexten reflektieren und anwenden lernen. Der Aspekt der Kontextualisierung ist hier zentral: Über Bilder konstituieren sich Identitäten und soziale Räume. Menschen definieren sich über ihre ästhetisch gestaltete Umwelt. Hier ist die Schnittstelle zur Kunstdidaktik.

Wie habe ich mir jetzt ein Bildungsspiel für Schloß Augustusburg vorzustellen?

Ausgehend von der Theorie der zwei Lernplateaus wäre von mir als Lehrperson zu erwarten, daß ich in einem ersten Schritt Materialien bereitstelle, die es den Schüler/Innen erlauben, einzelne Bedeutungsaspekte des Schlosses kennenzulernen, die meines Erachtens zentrale Wissensbestände formulieren, welche die Schüler/Innen für eine weitere eigenständige Auseinandersetzung nutzen können. Denkbar wären vorbereitete Ordner mit Infomaterial zu den Bereichen historischer Kontext, Barockarchitektur, Schloßbau, oder der Frage, was den eigentlich ein „Kurfürst“ ist? Ebenso wären weitere Infos zu den Bereichen Leben und Arbeiten rund um das Schloß, höfisches Leben, Alltag von Herrschern, Künstlern und Frauen denkbar. Parallel dazu könnte ein Besuch des Schlosses dazu dienen, das Wissen um das Bauwerk mit eigenen Eindrücken anzureichern. Hier könnte ein Notizzettel geführt werden, in dem Eindrücke strukturiert formuliert werden könnten (etwa zu den Bereichen: Raum, Farbe, Licht Geruch, Stimmung etc.). Denkbar wäre, den Schüler/Innen eine spannende Quelle oder ein Bildfragment der Schloßeinrichtung vor dem Besuch des Schlosses zukommen zu lassen. Davon ausgehend können sich weitere Fragen entwickeln, die beim Schloßbesuch aufgegriffen werden können und später Anlaß zur bildnerischen Praxis geben. Die Schüler/Innen müßten nach dem Besuch einen Bereich finden, der sie besonders interessiert und an dem sie weiter arbeiten wollen, beispielsweise im Rahmen einer ästhetischen Forschung.

Auf diese Weise ließe sich eine „Spurensuche“ rund um das Barockschloß entwickeln, die im Rahmen einer Präsentation gezeigt werden könnte. Die Schüler/Innen hätten so die Möglichkeit, gestützt durch die Fährten der Lehrperson eigene Themenbereiche zu erschließen, welche für sie bedeutsam sind, ohne daß sie alles alleine machen müssen. Beim

Bildungsgangspiel ginge es damit um eine kulturwissenschaftlich fundierte und didaktisch-gelenkte Initiierung forschend-entdeckender Zugriffsweisen. Gerade in dieser Mischform liegt ihr besonderer Reiz und ihrer pragmatische Dimension.

verwendete Literatur:

- BAUER, Hermann: Barock. Kunst einer Epoche. Berlin 2002.
- BUSSE, Klaus-Peter: Bildungsgangspiele: Kunst unterrichten (Dortmunder Schriften zur Kunst. Studien zur Kunstdidaktik 2). Norderstedt 2004, S. 16.
- HANSMANN, Wilfried: Schloß Augustsburg in Brühl (Beiträge zu den Bau- und Kunstdenkmälern im Rehinland 36, Teil 1). Worms 2002.
- KÄMPF-JANSEN, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Köln 2002.
- KÄMPF-JANSEN, Helga: Ästhetische Forschung. Aspekte eines innovativen Konzepts ästhetischer Bildung. In: BLOHM, Manfred (Hg.), Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule (Diskussionsbeiträge zur ästhetischen Bildung 1). Köln 2000, S. 83-114.
- METKEN, Günter: Spurensicherung – Eine Revision. Texte 1977-1995 (Fundus-Bücher 139). Dresden 1996.
- MÜLLER, Marion G.: Grundlagen der visuellen Kommunikation. Theorieansätze und Analysemethoden. Konstanz 2003.
- OTTO, Gunter: Warum ästhetische Erziehung? Über eine Erkenntnischance, die die Schule zu oft verpaßt oder verweigert. In: DERS.: Lernen und Lehren zwischen Didaktik und Ästhetik 1. Seelze 1998, S. 277-284.
- OTTO, Gunter: Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig 1969.
- OTTO, Gunter und Maria: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze 1987.
- PEEZ, Georg: Kunstpädagogik jetzt. Eine aktuelle Bestandsaufnahme: Bild – Kunst – Subjekt. In: BERING, Kunibert/NIEHOFF, Rolf (Hg.), Bilder – Eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen 2005, S. 75-89.
- PEEZ, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik (Grundriß der Pädagogik/Erziehungswissenschaft 16). Stuttgart 2002.
- SELLE, Gert: Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. Unna 1992.
- STRÖTER-BENDER, Jutta: Lebensräume zwischen Kunst und Wissen. UNESCO-Welterbestätten in Nordrhein-Westfalen. Paderborn 2004, zu Schloß Augustsburg hier S. 64-101.
- WARNKE, Martin: Politische Architektur in Europa vom Mittelalter bis heute – Repräsentation und Gemeinschaft. Köln 1984.

Autor:

Lars Reinking *1974, studierte von 1996-2002 an der Universität Paderborn die Fächer Geschichte und Kunst für das Lehramt der Sek. I/II – 2002-2003: wissenschaftliche Hilfskraft im Fach Erziehungswissenschaft, Schwerpunkt: Medienerziehung, an der Universität Paderborn – 2003-2006: Arbeit an einer Dissertation zum Thema barocker Herrschaftsrepräsentation im Fach Geschichte – Promotion zum Dr. phil (2006) – seit 2006 Referendar für die Fächer Geschichte und Kunst in Remscheid (NRW).

Kontakt: larsreinking@hotmail.com