



Kunst des Anfangs.

Einstiegsszenarien künstlerischer Projektarbeit in Schule und Hochschule

Mario Urlaß

Anfang von Kunst

Künstlerisch Handelnde sind immer konfrontiert mit der Komplexität realisierbarer Wege, die eine Vielzahl von Entscheidungsmöglichkeiten eröffnen, zugleich auch die Handlungsfähigkeit bedrohen können. Diese Situation kann als produktiv, herausfordernd und chancenreich, aber auch als belastend, verwirrend, blockierend erlebt werden. Offenheit und Unbestimmtheit werden subjektiv als Ungewissheit erlebt. Diese ist Bestandteil künstlerischer Handlungen. Dafür, dass ein künstlerischer Prozess am Ende gelingen kann, zu einem befriedigenden Ergebnis führen wird, gibt es keinerlei Garantien. Wer künstlerisch handelt, lässt sich auf einen Prozess voller Unwägbarkeiten ein. Künstlerisch zu arbeiten, Neues schaffen zu wollen, bedeutet immer, mit Unsicherheit zu handeln. Dies widerspricht der gängigen Auffassung, dass am Anfang eines künstlerischen Prozesses eine Idee, eine Vision steht, die lediglich umzusetzen ist. Oft haben Künstlerinnen und Künstler zwar eine Anfangsidee, jedoch das Verhältnis dazu ist lebendig, oszillierend, beweglich und muss im Verlaufe des schöpferischen Prozesses erst gänzlich entdeckt, präzisiert und manchmal sogar völlig neu geschaffen werden. Deshalb ist die Beziehung künstlerisch Handelnder zu dem, was sie hervorbringen wollen, ein nicht stets von Vorwissen geleitetes Vorgehen. Es bedarf der eigenen Offenheit gegenüber dem, was sich zeigt. Die Malerin Maria Lassnig beschreibt dies eindringlich:

„Die Absicht wäre etwas Bestimmtes, im Wege Stehendes. Ich habe aber etwas Unbestimmtes als Anfang, das ich erst während der Arbeit bestimmen möchte, etwas Geheimnisvolles, das ich zu verdeutlichen mich bemühe, damit es, wenn es da ist, mich überrascht.“¹

Den Beginn und das Ende eines Gestaltungsprozesses ins Auge fassend, äußert sich Gerhard Richter in ähnlicher Weise: „Ich möchte am Ende ein Bild erhalten, das ich gar nicht geplant hatte. Ich möchte ja gern etwas Interessanteres erhalten als das, was ich mir ausdenken kann.“² Es geht also nicht um das bloße Verwirklichen eines im Kopf bereits

¹ Lassnig: Die Feder ist die Schwester des Pinsels - Tagebücher 1943 – 1997, S. 99

² Wilmes: Gerhard Richter. Abstrakte Bilder, S. 24

fertigen Konzepts, sondern um die Bereitschaft, Neues zuzulassen und sich von dem überraschen zu lassen, was entstehen will. Diese Erkenntnis und Haltung kann wiederum Leitidee für die Initiierung und Realisierung künstlerischer Erfahrungs- und Gestaltungsprozesse in Schule oder Hochschule sein.

Kunstorientiertes Lernen

Kunst kann als existenzielle Grundlage des menschlichen Wesens verstanden werden. Künstlerisches Gestalten ist, über alle Zeiten und Kulturen hinweg, Sinnsuche und Form zwischenmenschlicher Begegnung. Auch pädagogisches Handeln kann als Form kunstanaologer bzw. kunstorientierter Praxis begriffen werden. Ein Konzept, welches sich seit einigen Jahren in den kunstpädagogischen Diskurs einmischt, ist der Ansatz *künstlerischer Bildung*.³ Künstlerische Bildung zielt darauf ab, „kunstpädagogische Prozesse als künstlerische Prozesse zu gestalten, welche künstlerische Weisen des Denkens und Handelns schulen.“⁴ Darin liegt die Abkehr von einer rein vermittlungsorientierten Kunstdidaktik, deren Fokus auf Erkenntnisgewinn oder operationalisierbaren Zielen liegt. Vielmehr ist die künstlerische Bildung eine Bewegung, durch die Vermittlungs- und Handlungsprozesse "kunstgemäß" initiiert werden. In Analogie zur Kunst entfaltet sich künstlerische Bildung von Anfang an als ein Ausloten von Möglichkeiten, die im weiteren Verlauf jedem Lernenden einen weitgehend individuellen Weg der Auseinandersetzung eröffnen. Dies erfordert auf Seiten der Lehrenden und Lernenden Offenheit gegenüber dem, was sich entwickelt, es impliziert das Spiel mit Alternativen, Zufällen, sich einlassen auf Vages, Unsicheres, Vieldeutiges, Widersprüchliches, das Erkunden und Variieren von Zugängen, Perspektiven, Ausdrucksmitteln aber auch das Aushalten von Ziellosigkeit, Leere, Prozessen des Scheiterns. Als grundlegende Praxisform der künstlerischen Bildung kann das *künstlerische Projekt* angesehen werden, welches als künstlerische Bildungsform innerhalb und außerhalb von Schule und Hochschule praktikabel ist.

Anfänge künstlerischer Projektarbeit

Beim künstlerischen Projekt, dem Praxisformat des Ansatzes „künstlerische Bildung“, steht ein Wesensmoment des Künstlerischen, der Werkprozess, im Mittelpunkt. Am Anfang dieses Prozesses geht es zunächst um das Ausloten von Möglichkeiten. Das Feld der Möglichkeiten ist zugleich Herausforderung, denn es stellt erste Ansätze und Kriterien für Gestaltungsarbeit bereit, erste Versuche, die in eigenen Vorhaben zur Geltung kommen können. Dabei bedarf es in besonderer Weise eines *Möglichkeitssinns* wie ihn Robert Musil beschreibt:

³ Das Konzept der künstlerischen Bildung begründet seine Zielsetzungen, Bildungsmethoden und –inhalte von der Kunst her. Grundlegend dabei sind der erweiterte Kunstbegriff von Joseph Beuys und die Philosophie der Lebenskunst von Wilhelm Schmid.

⁴ Buschkühle: Perspektiven künstlerischer Bildung, S. 33

"Wenn es aber Wirklichkeitssinn gibt, und niemand wird bezweifeln, dass er seine Daseinsberechtigung hat, dann muss es auch etwas geben, das man Möglichkeitssinn nennen kann. So ließe sich der Möglichkeitssinn⁵ geradezu als die Fähigkeit definieren, alles, was ebenso gut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist."⁶

In der Anfangsphase eines künstlerischen Projekts sollte die Lehrperson Ausgangsszenarien schaffen, die zunächst auf arrangierte Erfahrungen zielen. Die Absicht dieses Anfangs besteht darin, ein Feld von inhaltlichen und formalen Eigenschaften, gestalterischen Optionen, handwerklich-technischen Möglichkeiten zu eröffnen. Geprägt ist der Anfang durch unzensierte Versuche, durch Explorieren, durch Abwarten, auch durch das Erdulden chaotischer Unsicherheit. Es geht um das Erzeugen von Wachheit, INTERESSE, Neugier, Entdeckerlust, um Konzentration und Aufmerksamkeit durch das Heraustreten aus dem Alltag und Trennen des Sachverhaltes aus dem gewohnten Kontext. Grundlegend verfolgt der Einstieg in ein künstlerisches Projekt das, was Richard Seyfert 1905 als oberste aller Lehrvorschriften bezeichnete: „Wecke schöpferische Selbsttätigkeit!“.⁷ Lernende sollen von vornherein zum Forschen, Entdecken, Erweitern ihrer eigenen Denkräume, zum Suchen, Fragen, Probieren angeregt werden. IMPULSE sind dabei sehr wesentlich „sinnlich-handlungsorientierte Elemente“⁸, die sich zur Übung von aufmerksamer Wahrnehmung, kritischer Reflexion im Hinblick auf relevante Sachzusammenhänge sowie IMAGINATION, als Elemente künstlerischen Denkens, erweisen. Dabei wird ein induktiver Einstieg gewählt. Ziel dieser INDUKTION ist es, einerseits Impulse zu liefern und orientierende Grundlagen bereitzustellen, andererseits möglichst individuelle Wege der gestalterischen Auseinandersetzung zu eröffnen. Ein induktiver Zugang erzeugt häufig eine mehr oder weniger chaotische Ausgangssituation, die zu weiteren Erkundungen und Versuchen herausfordern soll.

Wie sich das Eröffnen von Möglichkeiten in schulischer und hochschulischer Praxis im Rahmen von künstlerischen Projekten vollziehen kann, soll blitzlichtartig erhellert werden. Angemerkt sei, dass die Beispiele aus Schule und Hochschule der eigenen Unterrichtspraxis entstammen und einen wechselseitigen Transfer künstlerischer Lehre zwischen Schule und Hochschule als Hintergrund haben. Der Fokus liegt ausschließlich auf dem Beginn ausgewählter künstlerischer Projekte.

Ausgangsszenarien

Sonnenblume. Das strukturierte künstlerische Projekt, realisiert im regulären Kunstunterricht, erstreckte sich über den Zeitraum eines Jahres, beginnend in Klasse 1. Ausgangspunkt der

⁵ Der Möglichkeitssinn ließe sich durchaus gleichsetzen mit Erfindungsgabe, Einbildungs- oder Vorstellungskraft, Imagination.

⁶ Musil: Der Mann ohne Eigenschaften, S. 16

⁷ Seyfert: Die Unterrichtslektion als Kunstform, S. 7

⁸ Gudjons: Unterrichten jenseits von Routinen, S. 56

ersten Unterrichtsstunde bildete eine Samentüte mit Sonnenblumenkernen. Wir gingen sozusagen vom Kern aus. Die Rückseite der Samentüte verriet, dass die Sonnenblumen der Sorte „Helianthus annuus giganteus“ nahezu drei Meter hoch wachsen können. Der Sachinformation schlossen sich eine Problemfrage und ein Arbeitsimpuls an. „Was steckt in einem kleinen Sonnenblumenkern, damit daraus eine drei Meter hohe Pflanze wachsen kann? Zeichnet, was ihr euch vorstellt.“ (Abb.1). Am Anfang stand eine Frage, die durch die besondere Form der Verrätselung, durch das Konstruieren von scheinbaren Widersprüchen, den Auslöser für Imaginationen als ein Aufdecken von Möglichkeiten bildete. „Die wichtigste Seite der Pädagogik ist die Kunst, den Geist der Kinder durch Fragen zu bilden.“⁹

Beim Zeichnen des Inneren eines Samenkorns ging es nicht zuerst und vordergründig um naturwissenschaftliche Objektivierung und Klärung, sondern die Einbildungskraft sollte höchst individuell herausgefordert werden. Nach Sophies Vorstellung ist die Sonnenblume im Kern bereits fertig, nur winzig klein. Sie symbolisierte das bevorstehende Wachsen durch einen nach oben gerichteten Pfeil. Jan sprach von einer „Kraft“ im Samen, die dazu führt, dass die Blume so groß wird, verbildlichte es durch dichte, wilde, expressive Linien, die von einem Zentrum ausgehen. Christina zeichnete die Umrisse eines Sonnenblumenkerns, saß schweigend vor der Form und bekannte schließlich, dass sie sich einfach nicht vorstellen könne, wie aus einem winzigen Kern eine riesige Blume entsteht. Für sie standen am Anfang Leere, Nichts, Unsicherheit und Nichtwissen.

„Gute kunstorientierte Bildung ermutigt die Kinder dazu, Risiken einzugehen, und erlaubt ihnen, Fehler zu machen. Auf Kontrolle zu verzichten und darauf zu vertrauen, dass es richtig ist, Kinder Fehler machen zu lassen, spielt eine wichtige Rolle dabei, Kinder zu Eigentümern ihres kreativen Prozesses zu machen. Zu gelungener künstlerischer Arbeit gehört Unsicherheit. Diese Einsicht gilt es zu stärken.“¹⁰

Von der Schülerin selbst wurde die offenkundige *Leerstelle* nicht als negativ empfunden, vielmehr weckte diese, von Faszination getragene Tatsache, ihre Neugier. Es war eine Situation geschaffen, die zum Erkunden und Hinterfragen von Besonderheiten lebendiger Vegetation anregte, die im weiteren Verlauf des Projektes¹¹ neben Imaginationen auch objektivierbarem Wissen Raum gab. Von jedem Kind wurden nach dem zeichnerischen Einstieg drei Samen in Töpfchen gepflanzt, um den Vorgang des Werdens und Vergehens von Sonnenblumen zu beobachten, mit Intensität und Langsamkeit in die forschende und gestalterische Auseinandersetzung mit Pflanzen zu treten.

55 CENT. Ein auf künstlerische Bildung ausgerichteter Unterricht muss sich auf Unvorhersehbares absichtsvoll einlassen, wenn Schülerinnen und Schüler zur Arbeit mit Unklarheiten,

⁹ Goerth, Albrecht: Die Lehrkunst, S. 18

¹⁰ Bamford, Anne: Der Wow-Faktor, S. 129

¹¹ Eine ausführliche Projektdarstellung findet sich in Urlaß: Pendeln und Bündeln, S. 335 ff.

zur Selbstorganisation und Strukturierung von Lernsituationen, zu eigenen künstlerischen Aussagen befähigt werden sollen. Dies bedeutet, Unvorhersehbares bereits in Anfangssituationen eines Projekts zu provozieren. Kinder einer dritten Klasse besuchten die „55-Cent-Abteilung“ eines großen Einkaufsmarktes. Jedes Kind durfte sich aus dem Sortiment etwas aussuchen, der Lehrer spendierte den Einkauf. Die Wahl der Dinge durch die Kinder entzog sich dem Zugriff der Lehrperson und war zum Großteil spontanen Kaufentscheidungen der Kinder geschuldet (Abb. 2). So unterschiedlich ein Hampelskelett, künstliche Haarsträhnen, eine Saugglocke, Küchenschwämme, Trinkhalme, Aufziehmonster, Ohrstecker, Duftessenz oder Frischhaltefolie sind, so unterschiedlich konnten die Dinge mit individuellen Bedeutungen der Kinder besetzt werden. Die gekauften 55-Cent-Artikel markierten den Anfang einer sukzessive und langfristig entwickelnden Auseinandersetzung im Kunstunterricht.¹² So zwangen die gekauften Waren durch Experimente, Umdeutung, neue Kontextualisierungen wesentlich die INSPIRATION herbei und bestimmten die weiteren Transformationsprozesse.

BABY MEESE. Im Falle eines Projektes, in dem Drittklässler Bild-Text-Bücher gestalteten, wobei sie selbst als Protagonisten der Handlungen auftraten, markierte ein Buch von Jonathan Meese den Anfang. Meese selbst ist in dem Buch „Meine Schneekönigin. Ein Märchen von Jonathan Meese für Hans Christian Andersen“¹³ permanente Leitfigur. Der Einstieg mit dem Künstlerbuch bezog sich insbesondere auf das Problem der Formgestaltung, auf die Analyse von Besonderheiten der Schrift, der Zeichnung, der Farbe, der Collageelemente und deren Bedeutung. Diese zusammengetragenen, weitgehend formalen Aspekte bildeten Anregungen, die in einem eigenen Buch zur Anwendung kamen. Dabei bestimmten die Kinder den Inhalt selbst. Lilly zum Beispiel ging mit Pinguinen auf Fischstäbchenjagd, Jan-Phillip offenbarte in seinem Buch, wie er Oberbürgermeister wurde, Jakob erschreckte seitenweise Menschen, indem er sich immer wieder als Monster erfand, Marie gestaltete ein Bilderbuch zu „König Rosch“, eine Abwandlung des bekannten Märchens vom Froschkönig. Meeses Buch lieferte nicht nur Impulse in der Form, auch die darin enthaltene Versponnenheit, der Witz, die seltsamen Wortschöpfungen und die Verknüpfung unterschiedlichster Motive erwiesen sich als befreiend und inspirierend bei der individuellen Ideenfindung der Kinder. Betrachtet man im konkreten Fall Imitation als Übernahme der stilistischen Eigenart eines Künstlers, so trifft dies für das Buchprojekt einerseits zu. Andererseits entsprechen viele Werke des obsessiven Künstlers Meese, die seinem kindischen Privatkosmos entsprungen sind, formal und in Grundzügen der Gestaltungseigenart von Kindern selbst (Abb.3, 4). In diesem Sinne handelt es sich um keine Nachahmungsdidaktik, vielmehr um eine Form wechselseitiger Inspiration.

¹² Projektdokumentation unter <http://www.ph-heidelberg.de/kunst/personen/hauptamtlich-lehrende/biographie-prof-mario-urlass/urlass-downloads.html>

¹³ Das Bilderbuch "Meine Schneekönigin" von Jonathan Meese erschien 2005 anlässlich der gleichnamigen Inszenierung von Frank Castorf nach Hans Christian Andersen.

Als kreative Wahrnehmung und Erforschung von eigenen und fremden Konstellationen stellt das künstlerische Projekt einen Bildungsprozess dar, der sich in unbekanntes Terrain hineinwagt und sowohl künstlerische als auch pädagogische Intentionen vereint. Dreh- und Angelpunkt künstlerisch orientierter Didaktik ist letztlich eine künstlerische Praxis, die als tätige Exploration die eigenen Wahrnehmungen auf ihre Gestaltungsmöglichkeiten und Widerstände hin befragt, um Perspektiven für die Entwicklung der eigenen künstlerischen und der daraus hervorgehenden pädagogischen Tätigkeit zu gewinnen. Von dieser Intention werden sehr wesentlich künstlerische Projekte in der Hochschule getragen. Zwei Beispiele für Projektanfänge:

Essen und Trinken. Der Einstieg in das themenorientierte künstlerische Projekt verstand sich als Provokation, als Regelverletzungen entgegen der Norm. Auf einem Tisch im Seminarraum lag ein frisches Brot, daneben ein Zettel mit der Aufforderung: „Zerstören Sie das Brot!“ Auf einem zweiten Tisch erhob sich ein Berg Reis. Die Aufforderung dazu: „Spielen Sie mit Reis!“ Die Studierenden wandten sich dem Reisberg zu, breiteten die Körner aus, legten bedeutungsvolle Formen oder spielten (Abb. 5). Niemand tastete das Brot auch nur an. Die schriftlichen Aufforderungen galten der Störung von Grundauffassungen und Routinen, der Täuschung von Gewohnheit. Im folgenden Gespräch wurden Differenzen zwischen der intendierten Destruktion und dem Spiel mit Grundnahrungsmitteln aufgedeckt, in Gedanken die Aufgabenstellung umgekehrt, die Zweckentfremdung von Lebensmitteln in Frage gestellt und dem Aspekt nachgegangen, was künstlerischer Umgang mit Nahrung bedeutet. Die Brisanz der herausfordernden Ausgangssituation stieß Recherchen zu Brot und Reis im Kunstkontext an, deckte kulturelle Zusammenhänge in Verbindung mit Essen auf und regte an, den individuellen Prozess theoretisch und praktisch als kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit Lebensmitteln als Kunstmaterial zu betreiben. Am Anfang des Projektes wurden bewusst Eigenschaften einer Sachlage verändert, um widersinnige, provokante, ungewöhnliche Wirkungen hervorzurufen.

Schwarz/Weiß. Das Projektthema „Schwarz/Weiß“ impliziert eine Vielzahl von Zugriffsweisen, von inhaltlichen Bezügen, wie etwa das Denken in Schwarz-Weiß-Kategorien, von formalen Aspekten, wie bestimmte mediale Ausdrucksweisen, beispielsweise die Schwarzweißfotografie oder die Druckgrafik. Wenn man etwas schwarz auf weiß hat, in gedruckter Form, dann bedeutet dies Bestätigung und Sicherheit. "Denn was man schwarz auf weiß besitzt, kann man getrost nach Hause tragen"¹⁴ Die Studierenden waren aufgefordert, das, was sie an schwarzen Dingen besitzen, zur ersten Projektsitzung in die Hochschule zu tragen. Auf bereitgestellten weißen Tischen wurden die Dinge im Freien ausgelegt (Abb. 6), nach vorgeschlagenen Kategorien sortiert. Funktionen der Gegenstände wurden erläutert und demonstriert. Eine Studentin platzierte ihren Dalmatiner im Schwarz-

¹⁴ Goethe: Faust I, 1966 f. /Schüler

Weiß-Feld, die persönlichen Bedeutungen einzelner Gegenstände rückten in den Blick und abschließend wurde die Auslegung aus dem 4. Stock fotografiert. Bestehend bei all den Aktivitäten war die visuelle Wirkung, war die Anhäufung einer Vielzahl unterschiedlicher schwarzer Dinge, die sich kontrastierend von den weißen Tischplatten abhoben und aus der Vogelperspektive den Charakter von Grafiken bekamen. Den Anfang markierte demnach eine Aktion, die vorerst fertige und beeindruckende „Bilder“ lieferte, ohne dass sich die Beteiligten tiefschürfender mit den zahlreichen Kontexten der Thematik beschäftigten. Es war eine zielgerichtete Gruppenarbeit, die individuelle Zugriffsweisen weitgehend ausblendete und eine vordergründige Verführung zu einer visuell ansprechenden Wirkung vorsah. Jedoch gerade diese anfängliche Engführung machte den Studierenden die Begrenztheit des ersten Zugriffs bewusst und regte, nach dem „Spiel“, das Bemühen um Ernsthaftigkeit, das Ringen um subjektiver Prägnanz und Verdichtung an. So entwickelten sich im Verlauf des Semesters vielfältige Zugriffsweisen, die unterschiedliche Sinnschichten, Inhaltsbezüge und mediale Formen zur Thematik Schwarz/Weiß vorführten. Nur eine Studentin nahm die Ausgangssituation des Auftischens auf, arbeitete sich akribisch in kulturelle Erscheinungsformen von Schwarz und Weiß ein, unterwanderte deren oft vorhandene Bedeutungsschwere, indem sie in Schwarz-Weiß-Häkelei eine Tischdecke erschuf, die in Symbolen, Chiffren und Mustern Banales und Tiefsinniges vereinte (Abb. 7,8).

Spiel mit Möglichkeiten

Die Einstiegsszenarien aus Schule und Hochschule sollen verdeutlichen, dass künstlerische Projekte in ihrer Grundstruktur ähnlich initiiert werden, unabhängig vom institutionellen Rahmen, unabhängig davon ob eine Frage, Materialimpulse, gestalterische Experimente oder künstlerische Werke impulsgebend sind. Hier wie dort geht es am Anfang um das Assoziieren und Imaginieren, das Spiel mit Alternativen, Brüchen, Zufällen, das Sich-Einlassen auf Vages, Unsicheres, Widersprüchliches, das Erkunden und Variieren von Zugängen, Perspektiven, Ausdrucksmitteln, das Aushalten von Ziellosigkeit, Leere und Ungeduld.

„Ästhetische Symbole erfordern das Herstellen des Produktes „Als ob“, als ein Vorschlag auf Probe, als ein Spiel mit Möglichkeiten. In diesem Spiel geschieht Mannigfaches. Nicht nur Selbstbezüge, gleichsam nach innen hin, werden konturiert, sondern auch Wahrnehmungscharakteristiken, Erinnerungsspuren, Mitteilungsgesten. Damit derartiges zum Vorschein kommen kann, ist intensive Konzentration erforderlich.“¹⁵

Der Anfang künstlerischer Projektarbeit gleicht einem Spiel mit Möglichkeiten, einem Feld von Optionen. Dabei geht es um Veränderung und Erweiterung bestehender Denk- und Handlungsschemata, um Überwindung einschränkender Gewohnheiten, nicht hinterfragter

¹⁵ Mollenhauer: Grundfragen ästhetischer Bildung, S. 259

Selbstverständlichkeiten oder nicht mehr funktionaler Sinnstrukturen. Dieser Anfang gestaltet sich meist als offener Einstieg mit dem Ziel, Impulse zu liefern, Orientierung zu geben und individuelle Gestaltungswege anzubahnen.¹⁶

„Die Forderung nach Berücksichtigung der Individualität ist der innerste Ring der umfassenden Forderung nach Weckung und Pflege der Selbsttätigkeit. Selbsttätigkeit verlangt Berücksichtigung der Natur des Selbst, verlangt Berücksichtigung der Individualität.“¹⁷

Die der künstlerischen Bildung immanente Werkorientierung kennzeichnet das Herausarbeiten des noch Ungeformten, eigener Bedeutungen, des Ringens um Verdichtung und Prägnanz. Relevante Probleme werden analysiert, bedeutsames Wissen aktiviert, Informationen gesammelt, geordnet und gewichtet. Es gilt IDEEN zu bewerten und auszuwählen, Prioritäten zu setzen, Einfälle auf ihre Realisierbarkeit und Effektivität zu überprüfen.

„Die Hauptarbeit des bewussten Denkens findet vor dem Einfall statt. Der Einfall soll vorbereitet, soll provoziert werden. Dazu ist es vor allem nötig, das Problem richtig zu stellen und klarzumachen. Die Bedingungen zu formulieren, denen der Einfall zu genügen hat, den Vorstellungen eine Richtung zu geben, das ist die Aufgabe des bewussten Denkens.“¹⁸

Der Einstieg soll dabei zu Erkundungen, Recherchen und Versuchen herausfordern, die in Prozessen eigener Werkgestaltung, der Realisierung des Einfalls, einfließen. Die Einstiegs-szenarien künstlerischer Projektarbeit, die Phasen der INKUBATION von Ideen, lassen sich in gewissem Sinne mit INSZENIERUNGEN im Sinne Gottfried Hausmanns ‚Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts‘¹⁹ vergleichen. Zunächst formuliert die Lehrperson das Thema, entscheidet über die Organisation des Anfangs, bevor sich Lernende *in eigener Sache*, im Prozess künstlerischen Handelns, in Gang setzen. Künstlerisches Lehren und Lernen lässt sich als einen Prozess verstehen, in dem Lehrende und Lernende gemeinsam und für sich selbst Klarheit darüber gewinnen können, was ihre Sache ist oder sein könnte. Die Erforschung der bildsamen Anteile in diesen künstlerischen Such-, Finde- und Gestaltungsprozessen stellt schließlich die „Frage nach der Kunsthaftigkeit der künstlerischen Lehre selbst“.²⁰

„In der Künstlerschaft des Pädagogen liegt zugleich der tiefere Grund für sein Streben nach Freiheit. Jeder echte Pädagoge wird aus innerem Antriebe naturnotwendig zum Freiheitskämpfer. Er kann nur dann seinem Berufe voll Genüge leisten, wenn er in der eigenen, wenn er vor allem in der künstlerischen Sphäre seiner Tätigkeit frei ist, frei wie der freie Künstler.“²¹

¹⁶ Buschkühle: Die Welt als Spiel II, S. 221

¹⁷ Weber: Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft, S. 211

¹⁸ van der Waerden: Einfall und Überlegung, S. 10

¹⁹ Hausmanns Pädagogik war die der Fragen und nicht der Antworten und zielte darauf, das Intellektuelle im Menschen zu achten und Kreativität in ihrer zentralen Bedeutung zu fördern. Seine Ansätze zur Didaktik und Methodik sind sowohl psychologisch-pädagogischen als auch künstlerischen Ursprungs.

²⁰ Kettel: SelbstFREMDheit, S. 415

²¹ Weber: Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft, S. 357

Diesem Freiheitsanspruch nachzukommen, bedeutet zugleich eine Herausforderung für die Lehrperson. Sie muss die Balance zwischen Kunst und ihrem konstruktiven Charakter und Lernen als Annäherung an Möglichkeiten von Kunst entfalten können. Ihr obliegt es, etwas anzustiften, was bei Lernenden eine Veränderung, Verschiebung, Verfremdung gegenüber herkömmlichen Sichtweisen bedeutet, sie in Ungewissheit führt. Der Einstieg in künstlerische Projektarbeit erweist sich dabei als Summe von INSZENIERUNGEN, INKUBATION, IMPULSEN, INDUKTION, INSPIRATION, INTERESSEN, IMAGINATIONEN und IDEEN. In deren Folge entwickelt sich künstlerische Gestaltungspraxis, die in individuellen Werken mündet. Schließlich erweist sich der Anfang eines künstlerischen Projektes als Arbeit an der Haltung, die sich als Offenheit demgegenüber erweist, was entstehen will, was sich zeigt. Aufgabe von künstlerischer Bildung in Schule und Hochschule muss es sein, all dies zu stimulieren.

Literatur

Bamford, Anne: Der Wow-Faktor: Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster 2010.

Buschkühle, Carl-Peter: Perspektiven künstlerischer Bildung. Köln 2003.

Buschkühle, Carl-Peter: Die Welt als Spiel. II. Kunstpädagogik. Theorie und Praxis künstlerischer Bildung. Oberhausen 2007.

Goerth, Albrecht: Die Lehrkunst. Leipzig 1902.

Gudjons, Herbert: Unterrichten jenseits von Routinen. Bad Heilbrunn 2006.

Kettel, Joachim: SelbstFREMDheit. Elemente einer anderen Kunstpädagogik. Oberhausen 2001.

Lassnig, Maria: Die Feder ist die Schwester des Pinsels. Tagebücher 1943-1997. Köln 2000.

Meese, Jonathan: Meine Schneekönigin. Ein Märchen von Jonathan Meese für Hans Christian Andersen. Berlin 2004.

Mollenhauer, Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim 1996.

Musil, Robert: Der Mann ohne Eigenschaften. Reinbek 1987.

Urfaß, Mario: Pendeln und Bündeln. Potentiale künstlerischer Bildung in der Grundschule. In: Buschkühle C.-P./ Kettel J./Urfaß, M.(Hgg.): Horizonte. Internationale Kunstpädagogik Beiträge zum Internationalen InSEA-Kongress »horizons/horizonte – insea2007germany«. Oberhausen 2009.

[van der Waerden](#), Bartel L.: Einfall und Überlegung. Basel 1954.

Weber, Ernst: Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft. Leipzig 1907.

Wilmes, Ulrich: Gerhard Richter. Abstrakte Bilder. München 2008.

Abbildungen



Abb. 1: Wachstum imaginieren

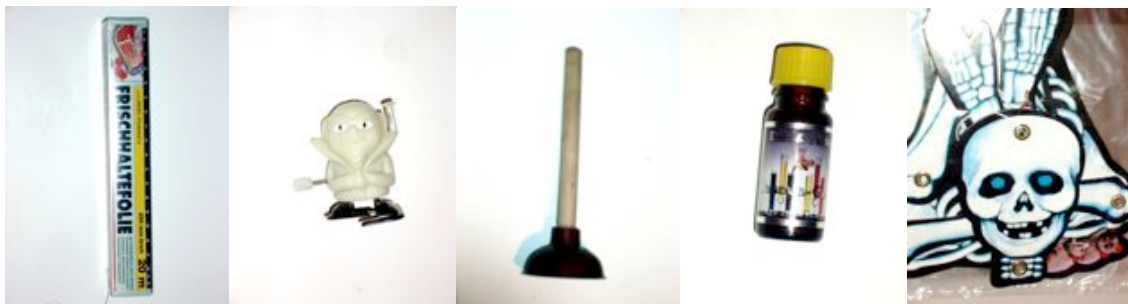


Abb 2.: 55-Cent-Dinge



Abb. 3, 4: Buchseite J. Meese „Meine Schneekönigin“ / Buchseite Jan P.



Abb. 5: Spielen mit Reis

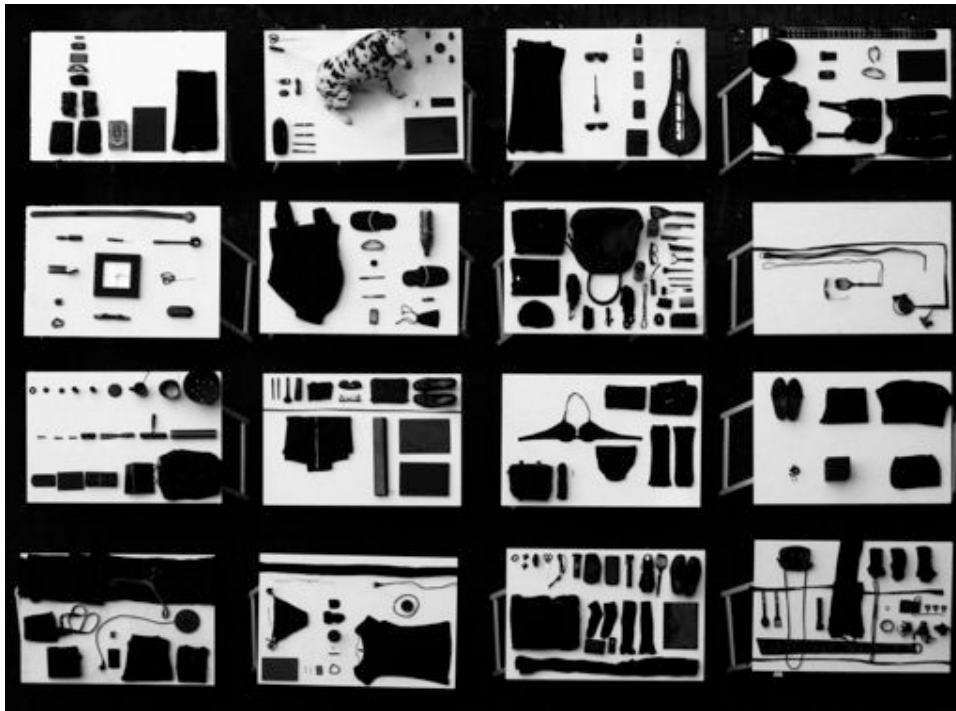


Abb. 6: Auslegung von Schwarzdingen



Abb. 7,8: Ausstellungsansicht / Schwarz-Weiß-Häkelei

Mario Urlaß ist Professor für Kunst und ihre Didaktik am Institut für Kunst, Musik und Medien der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Seine kunstpädagogischen Schwerpunkte liegen in künstlerischer Bildung, Projektarbeit und Gegenwartskunst. In eigener künstlerischer Arbeit widmet er sich Malerei, Fotografie und Objektkunst. www.mario-urlass.de