



herausfordernd
Musik inspirieren präsentieren fragen Künstler
Jugendliche Lernanlass forschen gestalten irritieren Freiraum
Tanz Lernmöglichkeit Kinder Pädagogen
explorieren
Lernlabor
art as a learning environment

Symposium under construction

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft



under construction
art as a learning environment

Dokumentation zum internationalen Symposium
am 23. und 24. September 2009 in Bonn

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft





Inhalt

Lernen im künstlerischen Kontext

- 5 Innerer Reichtum aus eigener Kraft **Carl Richard Montag**
- 6 Kunst im Kontext sozialästhetischen Lernens und Lehrens **Dr. Karl-Heinz Imhäuser**
- 9 under construction – art as a learning environment **Nana Eger**

Bausteine künstlerischer Bildung

- 16 Künstlerisches Lernen: Warum und wie? **Prof. Dr. Anne Bamford**
- 20 Auf die Atmosphäre kommt es an **Prof. Dr. Gerald Hüther**
- 26 Konstruktive Lernstrategien **Prof. Dr. Kersten Reich** im Gespräch mit Ulrike Meier
- 35 Künstlerische Prozesse an Schulen **Ulrich Schötter** im Gespräch mit Yvonne Vockerodt
- 38 Stirn und Nase. Einsteins pädagogische Formel **Dr. Marco Wehr**
- 44 Künstlerische Forschung **Prof Dr. Gesa Ziemer** im Gespräch mit Sabine Huth

Künstlerische Workshops

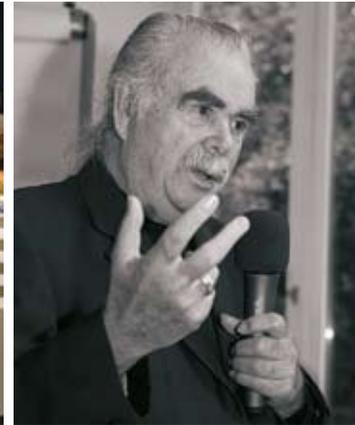
- 50 Der Körper als Instrument **Constanze Albrecht**
- 53 rhythm, improvisation, now **Dieter Markowsky**
- 56 Expansion Tanz **Karen Bößer**
- 59 Krisenfest: Theater **Peter Frohleiks**
- 61 Variationen des Sehens **Elmar Mauch**

Epilog

- 65 Wie aus Bäumen dicke Hunde werden **Kerstin Huven**
- 68 Installationen **Ulrike Meier, Burkhard Schröder**

- 69 Biografien
- 72 Impressum

„Was ist mir wichtig für das Lernen im künstlerischen Kontext?“ Diese Frage diskutierten die Teilnehmenden während des Symposiums. Als Ergebnis entstand das „ABC-Wortband“, das die Vielfalt der Antworten und die Mehrfachnennungen dokumentiert.



Innerer Reichtum aus eigener Kraft

Auch in unserer Zeit des Umbruchs, in der vieles brüchig geworden und Neues noch nicht zur Hand ist, sind unsere Wahrnehmungssinne unser wertvollstes Kapital. Durch sie sind wir fähig, uns der Außenwelt zu öffnen und Verbindung zu ihr aufzunehmen. Dank unserer Sinne können wir Eindrücke sammeln und Erkenntnisse gewinnen. Sie sind das Rüstzeug für einen lebendigen Austausch und sie bieten uns damit auch die Chance, uns selbst zu entdecken. Sie sind der Schlüssel zu dem, was uns im Innersten bewegt. Nur wer in der Lage ist - und sich auch traut - seine Sinne zu gebrauchen, wird seine eigentliche Bestimmung erkennen. Dies ist ein spannender Prozess, in dem wir Selbstvertrauen gewinnen und damit auch Überzeugungskraft und Durchsetzungswillen entwickeln können.

Vor allem in der Begegnung mit Natur und Kunst finden junge Menschen den Freiraum, um diesen Weg erfolgreich zu gehen. Hier erleben sie die ganze Vielfalt des Lebens, erfahren Spannung und Harmonie und werden eingeladen, selbst zu gestalten. Wenn dieser Gestaltungswille erst einmal geweckt ist, dann ist der Grundstein für lebenslanges Lernen gelegt. Dabei werden unsere wahren Interessen und Begabungen sichtbar - und das ist unser größtes Eigenkapital.

Die Bedeutung und den Wert, den dieser Prozess für das Leben des Menschen hat, sollten Begleiter und Erzieher immer im Auge haben.

Wie bedeutungsvoll eine auf diese Weise selbst entdeckte und gestaltete Welt sein kann, habe ich während der Zeit des Zweiten Weltkrieges erlebt. Ein eindrucksvolles Schauspiel, welche Macht in der Kunst steckt und welche Kraft sie einem Menschen geben kann. Ich war Augen- und

Ohrenzeuge, wie ein russischer Kriegsgefangener im Lager leidenschaftlich auf einer Geige spielte, seine Bewacher sprachlos machte, beschämte und zum Nachdenken über die Folgen von Gewalt zwang. Ich erinnere mich auch, wie nach dem Zweiten Weltkrieg ein Künstler die Rolle des Mutmachers übernahm. Der Maler Eberhard Viegener, der mich ermutigt hatte, an der ersten Kunstausstellung nach dem Kriege im sauerländischen Arnsberg teilzunehmen, hielt dort die Eröffnungsrede. Den ersten Satz habe ich auch heute, nach 60 Jahren, immer noch im Ohr: „Der Resignation unserer Tage werden wir unsere Freude am künstlerischen Schaffen und unsere Lust, Neues zu entdecken, entgegensetzen.“

Dieser Satz hat mich tief beeindruckt. Wer ihn beherzigt, wird selbst in schwierigen Lebenssituationen innerlich reich werden und ein Vermögen besitzen, das ihm niemand auf der Welt mehr nehmen kann.

CR.



Carl Richard Montag

Kunst im Kontext sozialästhetischen Lernens und Lehrens



DR. KARL-HEINZ IMHÄUSER

Das Symposium „under construction – art as a learning environment“ ist eng mit wichtigen Grundideen der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft verbunden. Um eine kurze Einordnung in den Stiftungskontext vorzunehmen, möchte ich beginnen mit einem Konzept, das wir inzwischen als Leitbild – man kann auch sagen als „Nordstern“ – unserer Stiftungsaktivitäten ansehen: die Sozialästhetik. Mit diesem Begriff entwickeln, gestalten und steuern wir die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, die unter diesem Leitbild somit auch die Verantwortung für das vorliegende Symposium trägt.

Sozialästhetik ist für uns ein normativer, die Haltung im Denken und Handeln bestimmender Ausgangspunkt für all unsere Aktivitäten, die ihren Antrieb aus der Formel „Veränderung durch Handeln“ beziehen. Dabei geht es uns NICHT um eine „soziale Ästhetik“, in der man lediglich der Ästhetik das Soziale als Bestimmung des Begriffs voranstellen würde. Und es geht uns auch nicht um eine „Ästhetik des Sozialen“, bei der die Ästhetik das Soziale bestimmen würde. Uns geht es ganz bewusst und gewollt um eine Einwortschöpfung: die Sozialästhetik. In ihr sehen wir die untrennbare Verbindung zweier Begriffe zu einem dritten neuen – einem ganz neuen Begriff, der aus der Zusammenfügung des Begriffspaares erzeugt wurde, „emergiert“ ist, und aus dem nun Handeln mit dieser Grundhaltung entsteht.

Die beiden Bestandteile dieser Grundhaltung – das Ästhetische und das Soziale – verstehen wir folgendermaßen: das Ästhetische als „die sinnliche Wahrnehmung von Qualität“, das Soziale als „die uns allen gemeinsame Fähigkeit, zu einem Beitrag begabt zu sein, der das Ganze unserer uns gemeinsamen und gemeinsam erzeugten Kultur inspiriert, erweitert und bereichert.“¹ Das Soziale bezieht sich dabei auf die Gemeinschaft aller eines wie auch immer gearteten – eines überschaubaren, eines abgrenzbaren, aber auch eines aufeinander verweisenden, eines zusammenhängenden und zusammengehörenden – Gemeinwesens.

Bezogen auf das vorliegende Symposium „under construction – art as a learning environment“ möchte ich diese Gedanken ergänzen, um eine Sicht bzw. Deutung in Anlehnung an zwei große „Denker des Zusammenhangs“, die das Verbindende, den Zusammenhang, immer als unteilbares Ganzes verstanden haben: Gregory Bateson und Heinz von Foerster. Für beide ist das Ganze mehr als die Summe seiner Teile: Der Teil ist im Ganzen und das Ganze ist im Teil. Das Ganze ist der Teil und der Teil ist das Ganze.

In diesem Zusammenhang finden wir bei Gregory Bateson auch den Begriff der Ästhetik: „Ästhetik ist die Aufmerksamkeit für das Muster, das verbindet.“² Ein Satz, dem Heinz von Foerster die aus seiner Sicht notwendige Ergänzung anfügt: „... und für die Matrix, den Nährboden, der diese Aufmerksamkeit für die verbindenden Bezugsmöglichkeiten einbaut, oder besser einbettet und nährt.“

Nach Fredmund Malik, einer der wohl wichtigsten Stimmen der Gegenwart zur systemisch-kybernetisch orientierten Gestaltung jeglicher Organisation und Institution, tritt der Begriff der Einbettung hier an die Stelle von Hierarchie: Sie ermöglicht überhaupt erst die Ausweitung von Einflussnahmen über die begrenzte Einflussnahme durch Hierarchie

**DER TEIL IST IM GANZEN
UND DAS GANZE IST IM TEIL.
DAS GANZE IST DER TEIL
UND DER TEIL IST DAS GANZE.**

hinaus. Im und durch den Modus des Einbettens verändert sich die Charakteristik der Operationslogik des Gestaltens, Entwickelns und Steuerns – von uni-direktional zu bi-direktional, von nicht-kommunikativ zu kommunikativ, von ungesteuert zu feedback-gesteuert.

Hier wird deutlich, dass Gregory Batesons Verständnis von Ästhetik implizit bereits ein sozialästhetisches Verständnis ist. Kunst hat für ihn dabei die funktionale Aufgabe – genau wie im Übrigen die Religionen –, unvermeidliche epistemologische, also unsere Erkenntnis betreffende Probleme anzusprechen: Dazu gehören die Begrenzungen der Erkenntnis,

die unumgänglichen Lücken in jeder Beschreibung von Erkenntnis und das Problem der Paradoxien, die aus unserem immer zirkulären, das heißt auf uns selbst zurückkommenden Handeln entstehen. Paradoxien also, die wir in der Welt mit und aus jedem Anfang erzeugen.

Dieser letzte Punkt sei illustriert an einem kleinen Beispiel, das ich wiederum von Heinz von Foerster übernehme: Beginnen wir, unseren rechten Nachbarn zu zwacken, der wiederum seinen rechten Nachbarn zwackt, der wiederum seinen rechten Nachbarn zwackt etc. An einem bestimmten Punkt werden wir selbst gezwackt – das heißt, unser Handeln wirkt auf uns selbst zurück, wir haben uns sozusagen selbst gezwackt. Das ist paradox und gleichzeitig logisch – wie das Verhältnis des Teils zu einem Ganzen und umgekehrt.

Eine weitere für unser Symposium interessante Paradoxie ist die von Identität und Wandel oder, anders ausgedrückt, die Paradoxie der Aussage: „Das Konstanteste ist der Wandel.“ Das Paradox der Gleichzeitigkeit von Konstanz und Veränderung ist gerade für das Nachdenken über identitätsbildende Aspekte, die uns ja im Zusammenhang mit Jugendlichen und Heranwachsenden besonders interessieren, irritierend.

Die Suche nach Antworten auf beunruhigende Tatbestände und Fragen zu den prinzipiellen Begrenzungen unserer Erkenntnis, ihrer prinzipiellen Lückenhaftigkeit und zu den Paradoxien, die wir durch unser Denken und Handeln erzeugen, liegt für Gregory Bateson im Handlungsbereich der Kunst. Kunst ist für ihn ein Erfahrungsbereich, der im Transformationsprozess von Eindruck zu Ausdruck „im Allgemeinen vielfältige Zyklen der Selbstkorrektur, wiederholtes Testen und Lauschen, Korrigieren und Bearbeiten durchläuft“, die in besonderer Weise geeignet sind, Antworten für die oben genannten Erkenntnisprobleme zu erzeugen.

Und hier schließt sich nun der Kreis meiner kurzen Kontextualisierung des Symposiums in die Arbeit der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft: In unserer Veranstaltung erleben wir Kunst als Umgebung zum Lernen und

KUNST ERLEBEN WIR ALS UMGEBUNG ZUM LERNEN UND (NACH-)FORSCHEN, ALS SINNLICH ERFASSBAREN ZWISCHENRAUM „UNDER CONSTRUCTION“.

(Nach-)Forschen, als sinnlich erfassbaren Zwischenraum „under construction“. Hier entsteht für uns der Zusammenhang, der verbindet, der Fragen beantwortet und neue aufwirft, der Paradoxien aufspürt, erlebbar macht und wieder auflöst.

Genau darin besteht für uns die Idee einer sozialästhetischen Lehr- und Lernpraxis, die wir in unserer Seminarreihe „einzueins“ bereits umsetzen und die wir stetig weiterentwickeln und ausbauen. Dieser Gedanke steht auch hinter unserem Symposium, das Nana Eger im Rahmen ihres Promotionsprojekts konzipiert und organisiert hat. Sie beschäftigt sich mit international erfolgreichen Ansätzen, in denen durch Künstlerinnen und Künstler initiiertes ästhetisches Erleben, Erfahren und Erkennen im Fokus pädagogischen Handelns stehen. Diese Themen finden sich auf vielfäl-

tige Weise im vorliegenden Programm, das sich so auch als Anregung und Anleitung zu einer sozialästhetischen Praxis versteht.

Ich wünsche uns allen eine konstruktive Offenheit, in der „Vertrautes brüchig und Neues noch nicht zur Hand ist“, um so gemeinsam in diesem Symposium Lernende zu sein, uns inspirieren zu lassen von Impulsen, Gesprächen und neuen Eindrücken, die uns hoffentlich bereichern und zu neuen ertragreichen Erkenntnissen führen, um Kindern und Jugendlichen Erfahrungsräume zum künstlerischen Gestalten und Lernen zu eröffnen.

¹ Definitionen nach Theo Eckmann, Gründungsvorstand der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, in seinem Buch „Sozialästhetik – Lernen im Begegnungsfeld von Nähe und Freiheit“, Bochum/Freiburg 2005/2008.

² Aus dem posthum erschienenen Buch „Wo Engel zögern“ mit Texten, die Gregory Batesons Tochter aus dem Nachlass zusammengestellt hat.



under construction- art as a learning environment

Das Potenzial und – für Bildungseinrichtungen – insbesondere das Lernpotenzial, welches in der Begegnung mit den Künsten und im aktiven künstlerischen Gestalten für Kinder und Jugendliche liegen kann, wird derzeit vielerorts diskutiert. Ob als Unterrichtsfach oder als Projektwoche, in AGs, der offenen Ganztagschule oder als Medium zur Unterstützung anderer Lerninhalte: Künstlerische Angebote und KünstlerInnen als Unterrichtende haben, dank vielfältiger Initiativen, Hochkonjunktur. Die Gründe liegen auf der Hand: Im künstlerischen Gestalten und Erfahren, z.B. einer Tanzimprovisation oder eines Theaterstückes, können SchülerInnen eigene Erfahrungen machen, individuelle Kompetenzen und Lernstrategien entwickeln sowie ihre ganz persönliche Bedeutung (nicht nur) von künstlerischen Prozessen und Kunstwerken konstruieren. „Es gehört zum Wesen der Kunst, etwas zu konstruieren, was eine Veränderung, Verschiebung, Verfremdung usw. gegenüber herkömmlichen Sichtweisen und Deutungen bedeuten kann. Kunst in ihren vielfältigen Formen und ihrer Unabgeschlossenheit benötigt das Konstruktive als Kern ihrer Variation.“⁴¹

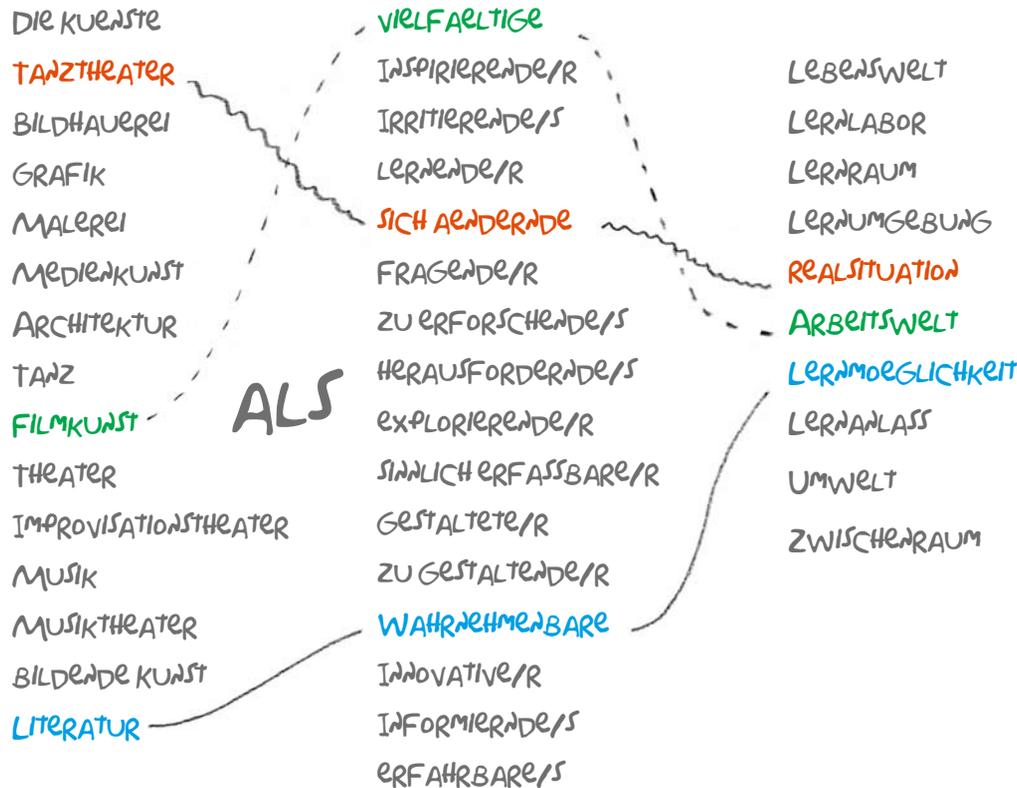
NANA EGER

Gut ausgebautes Straßennetz:

Lernen muss sehr unterschiedliche Wege gehen, sehr unterschiedliche Zugänge erschließen und verschiedene Ergebnisse produzieren, um erfolgreich zu sein.



ART AS A LEARNING ENVIRONMENT



SPIELANLEITUNG

Kunst ist mehr als eine Lernumgebung

- Nehmen Sie ein Wort aus jeder Spalte, welches Sie besonders anspricht.
- Verbinden Sie diese und probieren Sie verschiedene Kombinationen. (Beispiele s. links)
- Bei Bedarf Begriffe ergänzen!
- So entsteht ihre ganz persönliche Bedeutung von „art as a learning environment“.

Unterstützt werden solche Projekte und Programme nicht mehr nur von Künstlern und Pädagogen. Inzwischen engagieren sich auch Bildungspolitiker im Verbund mit Kulturpolitikern für die Idee, dass die Künste einen bedeutenden Beitrag zur Bildung von Kindern und Jugendlichen leisten können, und unterstützen entsprechende Projekte.²

Die Formen dieser aktiven Auseinandersetzung mit den Künsten gestalten sich – abhängig von den Rahmenbedingungen, Inhalten und Zielen – so unterschiedlich wie ihre Kontexte selbst. Die derzeitige Praxis und deren Evaluationen zeigen allerdings auch, dass sich die Beschäftigung mit den Künsten nicht per se positiv auf Kinder und Jugendliche auswirkt, sondern wie viel Kompetenz und gute Zusammenarbeit aller Beteiligten auf den unterschiedlichen Ebenen zur Durchführung und insbesondere für das Gelingen und die Qualität solcher Kooperationen nötig sind.³

under construction

Mit ihrer Seminarreihe „einszueins“⁴ engagiert sich die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft bereits seit vielen Jahren für eine stärkere Einbindung der Künste in die Aus- und Weiterbildung von (Lehramts-) Studierenden und Pädagogen. Aus diesen wissenschaftlichen und praktischen Erkenntnissen heraus entstand das Vorhaben, ein Symposium zu veranstalten, das die mannigfaltigen Potenziale von „art as a learning environment“ repräsentiert. Das Ziel: durch vielfältige Blicke auf Kunst- und Lernstrategien die Komplexität der künstlerischen Bildung in ihrer Faszination und ihren – auch problematischen – Zusammenhängen deutlich zu machen. Dabei interessierte uns besonders,

- wie künstlerische Freiräume in/an/mit Bildungseinrichtungen geschaffen und gestaltet werden können, die Denk- und Erfahrungsräume eröffnen,
- wie in diesen Räumen gelungene Kunst-Lern-Strategien aussehen können,
- wie künstlerische Lernprozesse andere Fachgebiete beeinflussen können,

Lernen in Zusammenhängen

Interpretation, Assoziation, Abstraktion, Gestaltung, Komposition, Wahrnehmen, Entscheiden, Auswählen – Kunst eignet sich besonders, Lern-Zusammenhänge herzustellen und dabei Lernende und Lehrende, Disziplinen, Fächer und Methoden zu verbinden.

Eigene Sprache

Damit die Künste und Bildungseinrichtungen überhaupt zusammenkommen können, braucht es neben den gemeinsamen Erfahrungen auch eine gemeinsame Verständigungsmöglichkeit, d.h., es muss vielleicht erst ein spezifisches Vokabular geschaffen werden, um diese Prozesse und Erfahrungen angemessen kommunizieren und auch evaluieren zu können.

Scheitern!

Keith Johnstone, Begründer des Improvisationstheaters, betrachtet Lernen als Experiment. Er ermutigt seine Improvisierer mit der Aussage, dass nichts wirklich interessanter für ein Publikum sein kann, als wenn die Chancen zum Scheitern 50:50 stehen. Diese relativ große Möglichkeit des Scheiterns kann einen Perspektivwechsel ermöglichen: Unsicherheiten und Unvorhergesehenes nicht als Bedrohung oder Nicht-Vermögen zu betrachten, sondern als normalen Bestandteil von Lernen.

Lernen mit Begeisterung!

Auch die Neurobiologie unterstreicht, dass Lernen umso besser gelingt, je stärker es mit positiven Gefühlen besetzt ist und in einer anregenden Lernumgebung stattfindet: Kinder und Jugendliche brauchen möglichst viele und möglichst unterschiedliche Angebote und Herausforderungen, in denen sie individuell und eigenverantwortlich gestalten können, um eigene „First hand“-Erfahrungen machen zu können – und dazu eignet sich natürlich besonders die Beschäftigung mit den Künsten.

Abrissbirne

„Kunst durchbricht Barrieren, die die Menschen voneinander trennen und die im gewöhnlichen Zusammenleben undurchdringlich sind.“
(John Dewey)

Versuch und Irrtum

Es finden im Forschen und Lernen so viele Prozesse auf ganz verschiedenen Ebenen statt, dass es „die Methode“, gerade im künstlerischen Bereich, nicht geben kann - aber vielleicht eine eigene (künstlerische) Methode?

Denken mit dem Knie?

Dass das Knie nicht zum Denken da ist, muss man Kindern und Jugendlichen nicht erklären. Dass es Spaß macht, inspiriert und neue Wahrnehmungsräume öffnet, wenn man auch mal scheinbar absurde, experimentelle Ideen in das Lernen und Lehren mit einfließen lässt, auch nicht.

Hierarchie?

Education in the arts? Arts in education?
Arts and education? Arts or education?
Welche Form der künstlerischen Bildung ist für die Situation passend, gewünscht, machbar? Unter welchen Bedingungen?
„Will eine Institution ihre gewohnten Abläufe beibehalten (Stundenplan, 45-Minuten-/Stundeneinheit etc.), kann das Projekt nicht stattfinden.“ (Royston Maldoom)
Wie können Kooperationen von Künstlern bzw. außerschulischen kulturellen Einrichtungen und Bildungseinrichtungen auf Augenhöhe aussehen?

Virus Kunst

Kunst ist „eine ansteckende Tätigkeit, je ansteckender, desto besser.“
(Leo N. Tolstoi, russischer Schriftsteller (1828-1910))

- welche Erfahrungen und welches Handwerkszeug KünstlerInnen und LehrerInnen dazu benötigen und schließlich
- wie Theorie und Praxis dieser künstlerischen Bildung voneinander profitieren und verknüpft werden können.

Mit den Begriffen Information, Inspiration und Irritation sowie Innovation sind wir auf die Suche gegangen und haben einige Bausteine für erfolgreiches und lustvolles Lernen im künstlerischen Kontext zusammengetragen, um das Nebeneinander der Möglichkeiten, die Schnittstellen und Verbindungen sowie Zwischenräume in „art as a learning environment“ sichtbar zu machen. Es war uns wichtig, dies durch ganz unterschiedliche Formen der Aktivität anzuregen und erfahrbar zu machen: durch theoretische Beiträge von ExpertInnen aus unterschiedlichen Disziplinen ebenso wie durch praktische Erfahrungen in den Workshops der KünstlerInnen. Darüber hinaus wollten wir den Teilnehmenden ein Forum/ Freiräume/Zwischenräume zum Austausch untereinander und mit den Experten ermöglichen.

Schließlich diskutierten, hörten, trommelten, spielten in der Villa Prieger in Bonn über 70 KünstlerInnen, KunstpädagogInnen, LehrerInnen, EntscheidungsträgerInnen, Organisatoren der künstlerischen Bildung und „fachfremde“ Interessierte. So entwickelte sich ein gemeinsamer, von ganz unterschiedlichen Ausgangspunkten inspirierter Forschungsprozess.

Die verschiedenen Ansätze, Inhalte und Ergebnisse haben wir in der vorliegenden Dokumentation zusammengestellt. Dabei ist uns eine Erkenntnis ganz wichtig: Kunst ist als Lehr- und Lernumgebung vielseitig, bereichernd und – immer in Bewegung. Jeder kann diese Umgebung selbst gestalten, sich inspirieren lassen, neue Wege finden, Bekanntes neu interpretieren. Deshalb verstehen wir unsere Dokumentation auch

als Aufforderung und Anleitung, sich – wie die Teilnehmenden des Symposiums – auf diese Umgebung einzulassen und zu entdecken, wie ein immer neuer Rahmen neue Bilder und Bedeutungen von Welt hervorbringen kann und Lernen, z.B. durch eigene praktische Erfahrungen, ein stetiges Lernen „under construction“ ist.

¹ Kersten Reich (2003): Muss ein Kunstdidaktiker Künstler sein? Konstruktivistische Überlegungen zur Kunstdidaktik. In: Buschkühle, C.-P. (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung. Köln. Salon Verlag.

² Vgl. Projekte wie z.B. „Jedem Kind ein Instrument“, „Kultur und Schule“, die vom Land NRW unterstützt werden.

³ Vgl. dazu insbesondere die internationalen Studien über die Wirkung von „Arts education“ von Anne Bamford, „The wow factor“, 2006.

⁴ www.montag-stiftungen.com/einszueins/



Perspektivwechsel

Wie verändern sich die eigenen Perspektiven durch Erfahrungen in/mit den Künsten? Welche Konzepte, Ideen und Ziele im Bereich der künstlerischen Bildung entstehen, wenn Erfahrungen eines künstlerischen Schaffensprozesses bei allen Beteiligten, von SchülerInnen, LehrerInnen, SchulleiterInnen bis hin zur organisatorischen Ebene vorhanden sind? Wie verändert sich dadurch der Blick auf Lernen und die Künste?

Was machen die ändern?

Internationaler Austausch ist immer eine anregende Inspirationsquelle für die Weiterentwicklung der künstlerischen Bildung. In Finnland gibt es ein Gesetz, welches das Recht auf künstlerische Grundbildung garantiert. Dies wird in künstlerischen Angeboten sichtbar, zu denen tatsächlich alle finnischen Kinder und Jugendlichen einen Zugang haben. In den Niederlanden erhalten Jugendliche mit 15/16 einen „Kultur-rucksack“ in Form eines 50-Euro-Gutscheins, den sie in kulturelle Veranstaltungen investieren. Die gemachten Erfahrungen beschreiben sie dann in einem Bericht für die Schule. In England gibt es das Bestreben, künstlerische Fächer verstärkt in Schulen zu etablieren. Ziel ist es, pro Woche fünf Stunden qualitativ hochwertigen Kunstunterricht anzubieten.

Die Antwort ist die Frage

„Jedes Mal, wenn du alle Antworten gefunden hast, wechseln alle Fragen.“

(Frei nach Oliver Otis Howard, Gründer der Howard University (1830-1909))

Lernen im Zwischenraum

Lernen und (Nach-)Forschen in diesem Sinne ist keine Anhäufung von Informationen, sondern möglicherweise ein besonderer Zwischenraum „under construction“ – im Bau befindlich, konstruktiv, gestaltend.

Bausteine künstlerischer Bildung

Künstlerisches Lernen: Warum und wie?

PROF. DR. ANNE BAMFORD



In der Kunst schwingen stets die Grundprinzipien der Natur, unserer Erde, des Universums und der Menschheit mit. Kunst ist Ausdruck unserer menschlichen Identität, und sie erfüllt uns mit einem Gefühl von Gemeinschaft und Austausch. Mithilfe der Kunst vermessen wir die non-verbalen Bereiche unseres Denkens und entwickeln Wege zum Lernen in einer stark fragmentarisierten Welt, die voller vielschichtiger Symbole und Bedeutungen ist. Kunst ist wichtig – für das Kind, die Schule und die Gesellschaft.

In der Kunst artikulieren sich menschliche Belange. Kunst macht die Dinge zum Thema, die uns am stärksten berühren. Wenn wir uns mit Kunst beschäftigen, lernen wir etwas über unseren Platz in der Welt. Kunst gehört zu einem wahrhaft erfüllten Leben, weil sie sich den großen menschlichen Fragen widmet – Leben, Liebe, Tod, Erinnerungen, Leiden, Macht, Verlust und Sehnsucht. Wenn Kunst menschliche Grundwerte zum Ausdruck bringt, spricht sie in der Sprache der Gefühle – über kulturelle und historische Grenzen hinweg. Sie meint alle Menschen und fördert unser gegenseitiges Verständnis.

Kunst gibt dem Menschen nicht nur ein Gefühl der Verbundenheit und Zusammengehörigkeit mit anderen und unserer Umwelt, sie trägt auch

unmittelbar zur intellektuellen Entwicklung bei. Durch Kunst lernen wir räumliche Wahrnehmung, kognitive Klassifizierung – die Fähigkeit, Materialien aus vielfältigen Quellen in bedeutsame Kategorien einzuordnen –, Metapher und Analogie, Veränderbarkeit und Anpassung. In der Vergangenheit spielte die Kunst eine wichtige Rolle als vitales Kommunikationsmittel – und das wird auch in Zukunft so sein. Es gibt zahlreiche Kommunikationsformen – sprachliche, visuelle, auditive, gestische und räumliche – und die moderne Kommunikation ist raffinierter geworden. Kinder müssen sich heute der versteckten Bedeutungen und der Überzeugungskraft, die Kunst als Kommunikationsform haben kann, bewusst werden. Kinder, die nicht gelernt haben, Kunst kritisch zu beurteilen, verkennen die Bedeutungen und Anspielungen, die unterhalb der Oberfläche liegen.

Die Tragödie unserer Schule, wie wir sie heute kennen, liegt darin, dass sie diese Form des Lernens weitestgehend ausblendet. Wir erwarten von unseren Schulen, dass sie unseren Kindern Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben oder Rechnen beibringen, weil wir dies als wesentliche Grundlagen für ihr späteres Berufs- und Erwachsenenleben betrachten. Der ästhetischen und kulturellen Bildung schenken die Schulen indes wenig Aufmerksamkeit. Aber Kunst war schon immer eine wichtige Form der Kommunikation, und wir stehen heute vor einem Zeitalter, das von der Kunst als multidimensionaler Kommunikation beherrscht sein wird. In den Lehrplänen unserer Schulen spielt die Kunst jedoch noch immer eine untergeordnete Rolle.

Wie können wir es schaffen, dass die Kunst an den Schulen einen größeren Stellenwert erhält? Und was meinen wir überhaupt, wenn wir

WENN KUNST MENSCHLICHE GRUNDWERTE ZUM AUSDRUCK BRINGT, SPRICHT SIE IN DER SPRACHE DER GEFÜHLE – ÜBER KULTURELLE UND HISTORISCHE GRENZEN HINWEG.

von Kunst sprechen? Meiner Ansicht nach gibt es mindestens vier mögliche Arten, wie Kunst Eingang in die Schulen finden kann. Die erste ist vielleicht die offensichtlichste, ich nenne sie Bildung in den Künsten. Hierunter verstehe ich das systematische, fortgesetzte Erlernen von Kenntnissen und Fähigkeiten in den Bereichen Musik, bildende Kunst, Theater, Tanz, Medien, Kunsthandwerk und verschiedenen Hybrid- und neuen Kunstformen. Die zweite Art, wie Kunst Eingang in die Schulen finden

kann, ist Bildung durch die Künste. Beispiele hierfür sind etwa visuelles Lernen, Erlernen einer zweiten Sprache durch Theater, die Verwendung neuer Technologien, Ton und Bild bei der Präsentation eines Geschichts-

referats oder das Erтанzen von mathematischen Raumkonzepten. Bildung durch Kunst wird häufig als kreativ, spielerisch oder kindgerecht bezeichnet. Das dritte Konzept ist, dass Bildung selbst eine Kunstform sein kann (d.h. Bildung als Kunst), wenn sie sich an kreativen, innovativen Pädagogikformen orientiert, die sich einem kulturellen, ästhetischen Verständnis von Bildung verpflichtet fühlen. Das letzte Modell wäre dann Kunst als Bildung. In anderen Worten: Kunst und Kultur werden zu einem Medium oder einer Umgebung, durch die Kinder lernen. So können wir zum Beispiel durch Bilder und Musik viel mehr über uns oder andere lernen als durch einen Vortrag oder ein Buch.

Die zunehmende Bedeutung der Technologie führt heute zu einem neuen Interesse an Kunst. Benutzerfreundlichkeit und Innovation werden inzwischen als Synonyme für Ästhetik verwendet. In unserer heutigen Wirtschaftswelt sind Innovation und neue Produkte für Unternehmen überlebenswichtig. Innovation heißt, dass Gedanken und Ideen frei fließen können, und dies bedeutet wiederum, dass die Menschen kreativ und

gebildet sein müssen. Die Wirtschaftswelt hat die Welt der Künste längst zu ihrem Partner gemacht.

Wie aber lernt ein Kind, kreativ oder innovativ zu sein? Platon war der Ansicht, dass Kreativität durch das Erleben von Kunst gefördert wird. Würde man Kinder also einem Kunstkanon aussetzen, würde die Kreativität der Meister auf sie „abfärben“. Aktuelle Untersuchungen zeigen, dass Platon zumindest teilweise recht hat. Eine detaillierte Untersuchung zum Besuch kultureller Veranstaltungen und zu „Taking Part“ 2009 in Großbritannien

ARISTOTELES WAR DER MEINUNG, DASS DER KÜNSTLER DURCH DEN HERSTELLUNGSPROZESS SELBST KREATIV WIRD.

kam zu dem Ergebnis, dass gebildete Eltern, die als Kinder zu kulturellen Veranstaltungen mitgenommen wurden, mit höchster Wahrscheinlichkeit auch ihre Kinder zu kulturellen Ereignissen mitnehmen und für ihre Kinder höhere Bildungsziele verfolgen. Dies wird von einigen als das „kulturelle Kapital“ eines Kindes bezeichnet. Der Indikator, mit dem sich der Schulerfolg eines Kindes am zuverlässigsten vorhersagen lässt, ist die Höhe seines kulturellen Kapitals.

Aristoteles war hingegen der Meinung, dass der Künstler durch den Herstellungsprozess selbst kreativ wird. Es hat sich gezeigt, dass auch diese Vorstellung richtig ist. Kreativität ist ein Prozess, und ein Prozess wird weitestgehend durch Nachahmung und Partizipation erlernt. Die Kinder, die „künstlerisch reiche“ Schulen besuchen – Schulen, wo zahlreiche künstlerische und kulturelle Aktivitäten ausgeübt werden – sind den Kindern, die weniger kunstinteressierte Schulen besuchen, auf allen Bildungsebenen überlegen, und die Wirkung der künstlerischen Betätigung setzt sich auch noch Jahre nach dem Schulbesuch im Erwachsenenleben fort.

Welche Schlussfolgerungen sollten wir daraus für die Zukunft unseres

Bildungswesens ziehen? Unsere Schulen müssen zu Orten werden, wo unsere Kinder angeregt werden, von der Zukunft zu träumen. Die jungen Menschen von heute sind die Schöpfer der kulturellen Muster und Sozialphilosophien von morgen. Schüler müssen deshalb einen nachhaltigen, regelmäßigen Kunst- und Kulturunterricht erhalten und in einer von Kunst und Kultur geprägten Umgebung lernen. Wir brauchen flexiblere Lehrpläne, die außerdem mehr in die Tiefe gehen. Schulen sollten die engen Grenzen ihrer Klassenräume verlassen und mit künstlerischen und kulturellen Ins-

PLATON WAR DER ANSICHT, DASS KREATIVITÄT DURCH DAS ERLEBEN VON KUNST GEFÖRDERT WIRD. WÜRDEN MAN KINDER ALSO EINEM KUNSTKANON AUSSETZEN, WÜRDEN DIE KREATIVITÄT DER MEISTER AUF SIE „ABFÄRBN“.

stitutionen zusammenarbeiten. Die Stundenpläne müssen flexibler sein, damit die Schüler Zeit haben, sich in ihre Aufgabenfelder zu vertiefen. Schüler müssen sich Fähigkeiten und Kenntnisse im Rahmen einer selbstständigen aktiven Kunstaübung aneignen. Aber nicht nur diese vorzeigbaren Fähigkeiten sind für Schüler wichtig. Kunst und Kultur sollten im gesamten Unterricht eine große Rolle spielen. Es hat sich gezeigt, dass Kunst in den Schulen auch dazu beitragen konnte, das inhärente Bildungsungleichgewicht auszugleichen. Je wohlhabender eine Familie ist, desto mehr beschäftigt sie sich tendenziell mit Kunst. Die Einführung von Kunst und Kultur in sozioökonomisch schwächeren Schulen zeigte umgehend positive Wirkungen. Kunst und Kultur konnten die Unterschiede zwischen den sozioökonomischen Gruppen gewissermaßen ausgleichen.

Abschließend möchte ich noch einmal betonen, welche unschätzbare Bedeutung die Kunst für unser Leben hat. Stellen Sie sich nur einmal vor, Sie

würden in einer Welt leben, in der es keine Kunst gibt. In den furchtbarsten Diktaturen sind die grausamsten Strafen nicht körperlicher, sondern geistiger Natur. Die Menschen werden ihrer Träume, ihrer Fantasie, ihrer Kultur, Geschichte, ihrer Rituale und ihrer schönsten Gegenstände beraubt. Dieses Jahr ist das europäische Jahr der Kreativität und Innovation. Vielleicht bietet das den notwendigen Anreiz, damit unsere Bildungssysteme die Rolle von Kunst und Kultur in den Lehrplänen überprüfen und sicherstellen, dass Kunst und Kultur im Mittelpunkt ihres Bildungsangebots stehen. Wir brauchen nicht noch mehr „Lippenbekenntnisse“, die uns den Wert der Kunst bestätigen. Der versteht sich von selbst. Was wir brauchen, sind hochwertige kulturelle und künstlerische Angebote, zu denen alle Kinder Zugang haben.



DIE INSPIRIERENDEN, LEBENDIGEN UND ÜBERZEUGENDEN VORTRÄGE HABEN MEINE ERFAHRUNGEN IN DER SCHULE IN HOHEM MAßE BESTÄTIGT UND BEFLÜGELN UND ERMUTIGEN MICH, GEGEN ALLE WIDERSTÄNDE IM SCHULALLTAG AUF MEINEM WEG FORTZUFAHREN.... DER ALLTAG ZEIGT, WIE SICH KREATIVE PROZESSE IN DEN MUSISCHEN FÄCHERN IMMER WIEDER POSITIV AUF DIE KLASSENGEMEINSCHAFT UND AUCH AUF DAS ZUSAMMENLEBEN DER GANZEN SCHULE AUSWIRKEN KÖNNEN.

ULRIKE SOMMER
KGS SCHLOSSBACHSCHULE, BONN

Auf die Atmosphäre kommt es an

PROF. DR. GERALD HÜTHER



Erkenntnisse und Konsequenzen für das Gelingen von Bildungsprozessen aus der Hirnforschung

Die Zukunft unseres Landes wird von den Kindern gestaltet, die heute heranwachsen. Wollen wir keine Bruchlandung erleiden, müssen wir sie auf die Herausforderungen vorbereiten, die auf sie zukommen und denen wir schon jetzt gegenüberstehen. Wir müssen ihnen das nötige Rüstzeug zur Bewältigung dieser Aufgaben mit auf den Weg geben. Und das Wichtigste, was ihnen helfen wird, diesen Herausforderungen gewachsen zu sein, ist nicht mehr allein ihr Wissen – das kann künftig jederzeit verfügbar gemacht und abgerufen werden –, sondern vielmehr ihre Bildung, also die Fähigkeit, sich das vorhandene Wissen nutzbar zu machen, es zu beurteilen, zu verstehen, anzuwenden und dadurch wieder neues Wissen hervorzubringen. Und diese Bildung beginnt nicht erst in der Schule, sondern bereits im Kindergarten, in Kinderkrippen und den jeweiligen Herkunftsfamilien.

In der alten Industriegesellschaft des vorigen Jahrhunderts sollten die Menschen das in der Schule erworbene Wissen ein ganzes Leben lang anwenden. Deshalb brauchten sie gut eingprägtes Sachwissen und solide Kenntnisse, auf die sie zeitlebens zurückgreifen konnten. In der Wissens- und Ideengesellschaft des 21. Jahrhunderts hat sich dieser

Wissenspool enorm erweitert. Jetzt kommt es immer stärker darauf an, neue Herausforderungen annehmen und unbekannte Probleme lösen zu können. Die Schule wird ihre Schüler daher künftig nicht nur auf die Durchführung von Routinen, sondern in erster Linie auf die Bewältigung von Vielheit und Offenheit vorbereiten müssen.

Damit ändert sich aber schlagartig auch die traditionelle Vorstellung von Bildung und Erziehung. Überall dort, wo Bildung stattfindet, geht es nun viel stärker um die Aneignung sogenannter Metakompetenzen, um die Entwicklung von Haltungen und Einstellungen, um die Bereitschaft, sich auf neue Herausforderungen einzulassen, um die Lust am Entdecken und Gestalten, um Engagement, Teamfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft. „Die Zeit ruft nach Persönlichkeiten, aber sie wird so lange vergeblich rufen, bis wir die Kinder als Persönlichkeiten leben und lernen lassen, ihnen gestatten, einen eigenen Willen zu haben, ihre eigenen Gedanken zu denken, sich eigene Kenntnisse zu erarbeiten, sich eigene Urteile zu bilden; bis wir, mit einem Wort, aufhören, in den Schulen die Rohstoffe der Persönlich-

KINDER, UND ZWAR ALLE KINDER, KOMMEN MIT EINER UNGLAUBLICHEN LUST AM EIGENEN ENTDECKEN UND GESTALTEN ZUR WELT.

Suche nach Lösungen, wie sich diese Forderungen in unserem gegenwärtigen Bildungssystem umsetzen lassen, bekommen diese Bemühungen plötzlich Schützenhilfe und eine enorme Bestätigung ihres Ansatzes von einer Disziplin, der man das eigentlich kaum zutraut hätte: der Neuro-

keit zu ersticken, denen wir dann vergebens im Leben zu begegnen hoffen.“ (Ellen Key, schwedische Reformpädagogin, 1900)

Und genau hier, bei der

biologie. Die Hirnforscher haben in den letzten zehn Jahren eine Vielzahl von Erkenntnissen darüber zutage gefördert, wie das Lernen funktioniert, unter welchen Voraussetzungen Bildungsprozesse gelingen können und unter welchen sie scheitern, unter welchen Bedingungen Kinder ihre Lust am Lernen, am Entdecken und am Gestalten entfalten können und unter welchen sie ihnen vergeht.

Die Grunderkenntnis der modernen Neurobiologie heißt: Kinder, und zwar alle Kinder, kommen mit einer unglaublichen Lust am eigenen Entdecken

WAS WIR BRAUCHEN SIND PROGRAMME, DIE VERHINDERN, WAS VIEL ZU HÄUFIG HEUTE NOCH IMMER PASSIERT, NÄMLICH DASS KINDER IRGENDWANN DIE LUST AM LERNEN VERLIEREN.

und Gestalten zur Welt. Nie wieder ist ein Mensch so neugierig und so entdeckungsfreudig und so gestaltungslustig und so begeistert darauf, das Leben kennenzulernen, wie am Anfang seines Lebens. Diese Begeisterungsfähigkeit, diese enorme Lernlust und diese unglaubliche Offenheit der Kinder sind der eigentliche Schatz der frühen Kindheit. Und diesen Schatz müssen wir besser als bisher bewahren und hegen. Es geht also weniger darum, mithilfe von Förderprogrammen Kindern immer schneller immer mehr Wissen beizubringen. Was wir brauchen sind Programme, die verhindern, was viel zu häufig heute noch immer passiert, nämlich dass Kinder irgendwann die Lust am Lernen verlieren.

Die Frage, unter welchen Bedingungen Kinder ihre intrinsische Lust am Lernen und Gestalten weiter entwickeln und zu starken, verantwortungsbewussten und teamfähigen Persönlichkeiten heranreifen können, lässt sich inzwischen aus neurowissenschaftlicher Sicht recht gut beantworten. Interessanterweise bestätigen die Hirnforscher mit ihren neuen Erkenntnissen

vieles von dem, was von vielen Erziehern und Pädagogen seit jeher eingefordert und in erfolgreichen innovativen Bildungseinrichtungen längst umgesetzt worden ist: Anstelle der bisherigen extrinsischen Ver-

fahren zur Verbesserung der Lernleistungen müssen Bedingungen, also Erfahrungs- und Gestaltungsräume, geschaffen werden, die die intrinsische Motivation der Kinder zum Lernen und Gestalten, zum Mitdenken und Mitgestalten wecken und stärken.

Allerorten wird eine Erhöhung der Qualität von Bildungsmaßnahmen gefordert und angestrebt. Die konkrete Gestaltung von Bildungsangeboten, die Art der Wissensvermittlung, die Didaktik und Methodik des Unterrichtens kann auf eine Vielzahl von sehr gut validierten und bewährten Verfahren zurückgreifen. Viele dieser Verfahren sind auch aus neurobiologischer Perspektive sinnvoll und begründbar.

Doch bevor man an Einzelmaßnahmen geht, um die Qualität von Bildungsangeboten zu erhöhen, sind folgende „hirngerechte“ Voraussetzungen für gelingende Bildung grundsätzlich voranzustellen:

„Hirngerecht“ sind Bildungsangebote für Kinder (wie auch für Jugendliche und Erwachsene) immer dann,

1) wenn sie „Sinn machen“, d. h. bedeutsam und wichtig für das betreffende Kind sind, sei es auch nur, dass sich jemand über das, was das Kind gelernt hat, aufrichtig freut.

2) wenn sie als eigene Erfahrung am ganzen Körper, mit allen Sinnen und unter emotionaler Beteiligung erfahren werden, wenn sie also „unter die Haut“ gehen.

3) wenn die so gewonnenen Einsichten, Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten sich im praktischen Lebensvollzug als nützlich und vorteilhaft, d.h. praktisch anwendbar erweisen, auch und gerade außer-

KINDER BRAUCHEN AUCH VORBILDER, DENEN SIE NACHEIFERN UND ZIELE, FÜR DEREN ERREICHEN ES SICH ANZUSTRENGEN LOHNT.

halb von Kindergarten und Schule. Aber selbst dann, wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, wenn das neue Wissen und Können also bedeutsam, anknüpfbar, ganzheitlich und emotional erfahrbar und als

praktisch nutzbar erkannt und erlebt werden kann, wird die Frage der Qualität, der Didaktik und Methodik der Wissensvermittlung erst dann interessant, wenn die Kinder auch offen für diese Bildungsangebote sind. Kinder brauchen also nicht nur Aufgaben, an denen sie wachsen können, und Herausforderungen, die sie zu bewältigen lernen, sie brauchen auch Rahmenbedingungen, die es ihnen ermöglichen, sich diesen Aufgaben zu stellen und diese Herausforderungen anzunehmen.

„Die Pflanzen wachsen nicht schneller, wenn man daran zieht“, lautet eine alte Gärtnerweisheit, die nun ebenfalls durch die Befunde der Entwicklungsneurobiologen bestätigt wird. Die kleinen Pflänzchen muss man gießen, gelegentlich düngen und auch einigermaßen von Unkraut freihalten, damit sie optimal gedeihen können.

DIE PFLANZEN WACHSEN NICHT SCHNELLER, WENN MAN DARAN ZIEHT.

Auf unsere Kinder bezogen heißt das, wir brauchen eine neue Kultur in unseren Bildungseinrichtungen, eine Kultur der Wertschätzung, der Anerkennung, der Ermutigung und der gemeinsamen Anstrengung.

„Supportive leadership“ heißt dieses neue Modell in der Wirtschaft. Und überall dort, wo diese wertschätzende, unterstützende und gleichzeitig zu Höchstleistungen ermutigende und anspornende Beziehungskultur entwickelt wird, sprechen die Erfolge für sich.

Der umgekehrte Weg eines überhöhten Leistungsdruckes, einer rein an vermeintlicher Effizienz ausgerichteten Betreuung und



MIT BEGEISTERUNG UND HUMOR LERNT ES SICH VIEL BESSER ! GENAU DAS DURFTE ICH WÄHREND DIESES SYMPOSIUMS DURCH INTERESSANTE UND LEBENDIGE VORTRÄGE, HUMORVOLLES, KREATIVES IMPROVISATIONSTHEATER UND SPANNENDE GESPRÄCHE MIT TEILNEHMER/INNEN ... ERLEBEN. ES HAT MICH IN MEINER ARBEITSWEISE BESTÄTIGT UND DARAN ERINNERT, MICH NOCH BEWUSSTER UM DIE BEGEISTERUNG DER LERNENDEN ZU BEMÜHEN UND AUF DIE WÜNSCHE DER MUSIKSCHÜLER/INNEN EINZUGEHEN.

ILSE GRAEF

MUSIKSCHULE SANKT AUGUSTIN

Verwaltung der Kinder hat aus neurowissenschaftlicher Sicht fatale langfristige Konsequenzen: Die unter solchen Bedingungen erworbenen Erkenntnisse und Fertigkeiten werden mit den in der betroffenen Situation erlebten negativen Gefühlen von Angst, Verunsicherung, Abwertung und Ohnmacht verkoppelt. Diese Koppelungsphänomene haben zwangsläufig zur Folge, dass nicht nur die jeweilige Tätigkeit (also das Lernen und Üben), sondern auch der Ort (also der Kindergarten oder die Schule) und sogar die betreffende Person (die Erzieherin oder der Lehrer) fortan „angstbesetzt“

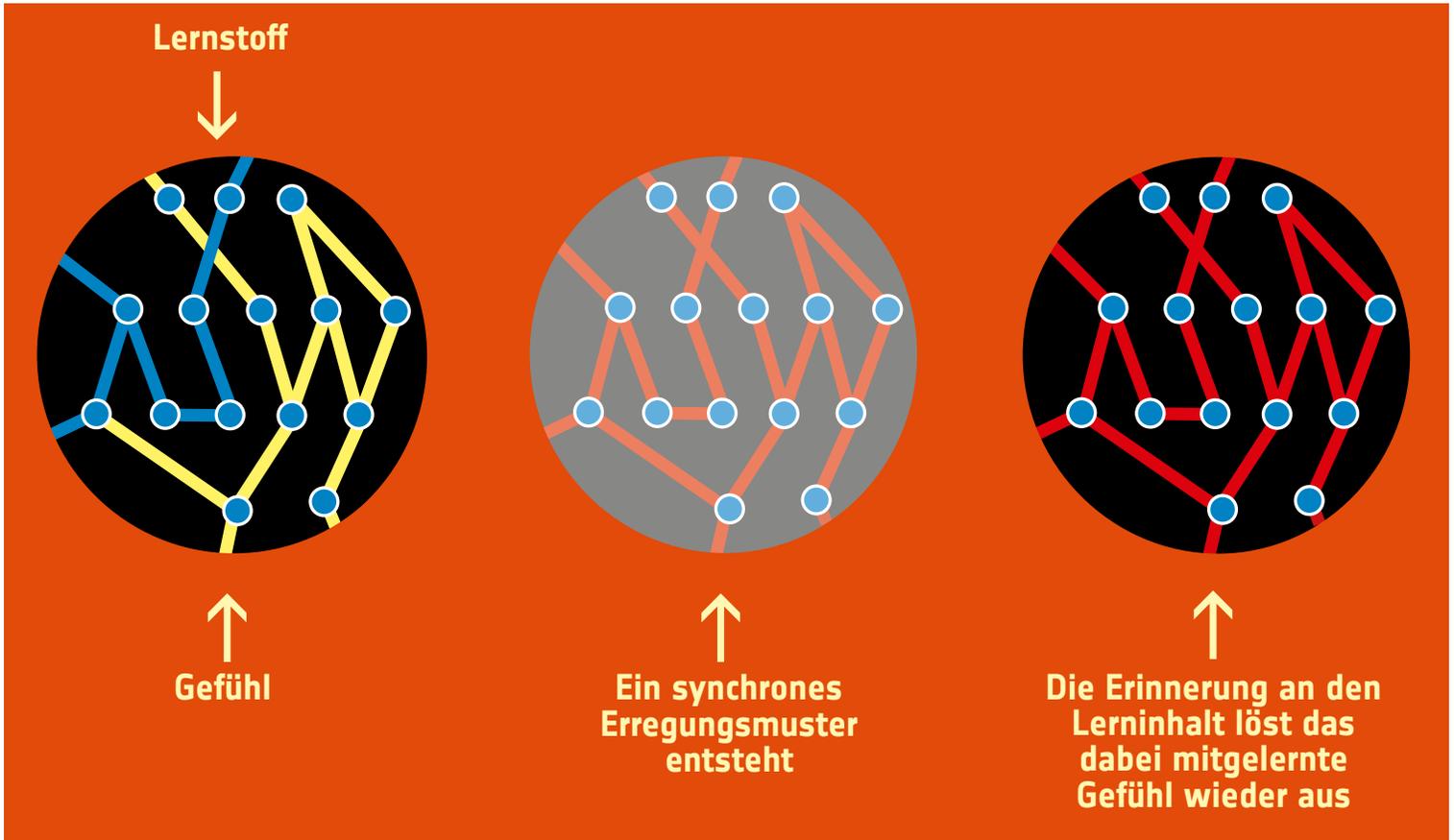
AUS DER STRESSFORSCHUNG IST HINREICHEND BEKANNT, WAS DIE ENTSTEHUNG UND AUSBREITUNG VON ANGST VERHINDERT: VERTRAUEN.

wahrgenommen und bewertet werden. Das freilich sind die schlechtesten Voraussetzungen für die weitere Entfaltung von Offenheit, Interesse und Kreativität in der betreffenden Bildungseinrichtung. Aus der Stressforschung ist hinreichend bekannt, was die Entstehung und Ausbreitung von Angst verhindert: Vertrauen.

Damit Bildung aus neurowissenschaftlicher Sicht gelingen kann, müssten die Bildungseinrichtungen also zu Orten werden, und die ErzieherInnen und LehrerInnen Beziehungspersonen sein, die die Kinder gern aufsuchen, wo sie sich sicher und geborgen, unterstützt und wertgeschätzt und natürlich maximal gefordert und optimal gefördert fühlen. Entscheidend ist dabei – auch das ist eine wichtige neue Erkenntnis der Hirnforschung – immer die subjektive Bewertung. Das eigene Gefühl des Kindes, nicht die objektiv herrschenden Umstände oder die behördlich geregelten Verhältnisse sind ausschlaggebend dafür, ob ein Kind seine Potenziale entfalten kann oder ob es sie aus Angst unterdrücken muss.

Aber allein dadurch, dass anstelle der bisher vorherrschenden Angst sich mehr Vertrauen in unseren Bildungseinrichtungen ausbreitet, gelingt noch immer keine Bildung. Kinder brauchen auch Vorbilder, denen sie nahekommen und Ziele, für deren Erreichen es sich anzustrengen lohnt. Und sie brauchen irgendwann auch Visionen davon, wie ihr Leben gelingen kann.





Quelle Grafik: Prof. Dr. Gerald Hüther

Konstruktive Lernstrategien



PROF. DR. KERSTEN REICH im Gespräch mit Ulrike Meier

Herr Professor Dr. Reich, Sie haben einen eigenen konstruktivistischen Ansatz entwickelt, den Interaktionistischen Konstruktivismus. Worin unterscheidet sich dieser Ansatz von anderen konstruktivistischen Ansätzen?

Konstruktivistische Ansätze sind schon sehr alt und haben ihre Vorläufer in der Philosophie, Kulturtheorie und Erziehungswissenschaft; vor allem auch in der pädagogischen Psychologie. Klassiker sind z.B. Piaget, Vygotsky oder Dewey. All diese Ansätze gehen davon aus, dass Menschen ihre Wirklichkeitsbilder, ihre Bilder von Realität und von Welt durch Lernen entwickeln und dabei mit hoher Subjektivität ihr eigenes Weltbild konstruieren. Im heutigen Konstruktivismus wird der Anteil der Subjektivität, Lernumgebung oder der Kultur in diesem Vorgang der Wirklichkeitskonstruktion unterschiedlich gedeutet. Der Ansatz, den ich vertrete, nennt sich Interaktionistischer Konstruktivismus und betont mit dem Stichwort Interaktion die Beziehungen der Menschen untereinander. Er ist damit deutlich stärker kulturell orientiert als die eher subjektiv orientierten Ansätze des Radikalen Konstruktivismus (www.konstruktivismus.uni-koeln.de).

Was unterscheidet eine interaktionistische Didaktik und Methodik von anderen didaktischen Konzepten?

Die konstruktivistische Didaktik versucht, für Lerner wie auch für Lehrende ein Modell zu entwickeln, in dem wesentliche Grundsätze der Lehr- und Lernforschung zusammengefasst und auf unterrichtliches Handeln bezogen werden. Diese konstruktiven und systemischen Methoden stellen

wir online zur Verfügung (www.methodenpool.de). Eine solche Didaktik bezieht die Lerner von vornherein ein, sie geht partizipativ vor und will den Lernern nicht Konzepte von außen aufdrücken. Die Lerner selbst sind immer auch Experten ihres Lernens, aber sie müssen diese Expertise nach und nach erlernen. Dazu benötigen sie geeignete Methoden, die ihnen einen kompetenten Umgang mit Inhalten und Möglichkeiten der Anwendung und des Transfers erschließen. Im Zentrum der konstruktivistischen Didaktik stehen zudem die Beziehungen der Lerner untereinander wie auch die zu den Lehrenden. In der Lehr- und Lernpraxis wie auch in den entsprechenden empirischen Untersuchungen zeigt sich: Je sympathischer uns die Lernenden sind, mit denen wir zusammen arbeiten, oder die Lehrenden, die uns anleiten und helfen, umso effektiver kann unser Lernen stattfinden.

Wie wird der Lernprozess zu einem besonders wirkungsvollen und nachhaltigen Geschehen?

Wir wissen heute - und auch die Hirnforschung kommt zu ähnlichen Ergebnissen, dass emotionale Beziehungen, auch emotionale Einstellungen zu sich selbst, darüber entscheiden, inwieweit die gewählten Lernstrategien für den individuellen Lerner erfolgreich sein können. Zu einem erfolgreichen Lernen können insbesondere drei positiv wirkende Bereiche führen:

1) Wir brauchen Strategien, die unsere Perspektiven erweitern und zu denen wir ein emotionales Problembewusstsein oder Situationsbewusstsein entwickeln können.

2) Wir brauchen unterschiedliche Wege als unterschiedliche Lerner. Wir haben uns von Kindheit an bestimmte, erfolgreiche Strategien für unsere Wahrnehmungs- und Erinnerungsleistungen sowie für unsere Anwendungen angewöhnt, die wir später immer wieder emotional bevorzugen. Für ein kompetenzorientiertes Lernen ist aber entscheidend, möglichst

unterschiedliche Zugänge und Wege des Lernens zu beschreiten, was in Deutschland insbesondere durch die Überbetonung des Frontalunterrichts unterlaufen wird.

3) Die Produktivität der Lernstrategien wirkt immer wieder auf den Erfolg der Strategie selbst zurück. Das heißt, die Ergebnisse, die wir im Lernen erzielen, müssen wir für uns und andere dokumentieren können, um daraus den Ertrag der Strategien auch in einer Metaperspektive, sozusagen als Beobachter unserer eigenen Beobachtung über das Lernen, auszudrücken. Dadurch erreichen wir eine Art Metalernen, das heißt, wir können uns in unserem eigenen Lernen reflektieren. Zudem benötigen wir immer wieder Erfolgserlebnisse in unseren Lernergebnissen, um uns weiterhin zu motivieren, mit Anstrengung lernen zu wollen.

Wir wissen ja mittlerweile, welche große Rolle Emotionen für das Ge- oder Misslingen von Lernprozessen spielen. In Ihrem Vortrag haben Sie außerdem den Begriff „Glücksstrategien“ benutzt. Was können wir genau darunter verstehen?

Menschen mit positiven Emotionen oder bestimmten „Glücksstrategien“ – ein Begriff den beispielsweise die „Positive Psychologie“ benutzt - sehen das berühmte halb volle (und nicht das halb leere) Glas Wasser. Sie sehen und verstehen z.B. ein Problem oder eine bestimmte Situation als Ausgangspunkt für ihr Lernen. Glücksstrategien wählen heißt, sich positiv gelaufene Lernprozesse und Strategien zu verdeutlichen, nach den „Juwelen“ und guten, gelingenden Bedingungen zu suchen und diese zu verstärken. In dem Ansatz des „Appreciative Inquiry“, der im englischen Sprachraum verbreitet ist, versteht man unter solchen Glücksstrategien auch die Fähigkeit, sich positiv gegenseitig zu verstärken. Wenn das gelingt, entsteht eine gute Lernatmosphäre. Wenn wir den Lernprozess dadurch erschweren, dass wir uns Wissen in einer schwierigen emotionalen

Situation aneignen wollen, wird der Wissensprozess selbst für viele Lerner gefährdet. Diejenigen, die da positiv durchkommen, lernen unter dem Wissensdruck nicht nur das „Wissen“, sondern auch den Druck als eine Strategie. Als Eltern oder politische Entscheidungsträger werden sie, wie es in Deutschland weit verbreitet ist, den Druck unter allen Umständen und auch gegen die Einsichten der internationalen Lehr- und Lernforschung verteidigen, denn es war für sie eine erfolgreiche Strategie. Hier müssten wir in Deutschland als vermeintlich gebildetes Land darüber erschrecken, dass die meisten Industrieländer deutlich höhere Abiturientenquoten als wir erreicht haben. Dies liegt vor allem daran, dass dort eher Förderkulturen im Lernen herrschen, wohingegen wir am veralteten Modell einer inhaltsorientierten Stoffkultur festhalten wollen, die dann in der Praxis noch nicht einmal hinreichend funktioniert. Wenn wir umgekehrt eine positive emotionale Situation haben, dann wird der Wissensprozess und die Aneignung eher erleichtert. Aber dies muss dann auch noch mit dem Willen nach Förderung möglichst aller Lerner verbunden werden.

Welche Rolle spielt der Lehrende im interaktionistisch-konstruktivistischen Verständnis von Wissensvermittlung und was sind seine wichtigsten Aufgaben?

Der Lehrer ist nicht nur Coach, der Lehrer hat sehr viele Rollen. Notwendig bleibt der Lehrer auch heute noch InstruktEUR, Experte, er hat bestimmtes Wissen und auch Stoff zu vermitteln. Das müssen Lehrerinnen und Lehrer für unterschiedliche Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen gut leisten. Sie treten auch im selbstorganisierten Lernen nicht ganz in den Hintergrund, indem sie beispielsweise nur noch im Lehrerzimmer oder am Rand ihrer Klassen sitzen und ihre Vorbereitungen machen und die Lerner sich allein überlassen. Das wäre ein großes Missverständnis konstruktivistischer Didaktik. Lehrende sind Konstrukteure

von Materialien und Lernsituationen, sie schaffen eine Lernumgebung, instruieren, aber vorrangig sollen sie diese Instruktionen so einsetzen, dass die Lerner zu möglichst vielfältiger eigener Konstruktion gelangen. Material müssen Lehrende so gestalten, dass der Lerner einen positiven und emotional ansprechenden Lernanlass sehen kann. Wenn es den Lehrenden nicht gelingt, dem Lerner schon zu Beginn des Lernprozesses das Problem so darzustellen, dass er es emotional akzeptiert und für sich selbst als relevant empfindet, dass er den dahinter liegenden Sinn versteht, dann kann der Lernprozess erst gar nicht positiv beginnen. Lehrende haben dann, wenn der Lernprozess läuft, auch die Rolle Ermöglicher, Erleichterer, Förderer und Evaluierer, Helfer, aber auch Bewerter zu sein. Eine Vielzahl von Rollen, die der Lehrende heute wahrnehmen muss. Leider spielt das Lehrerbild des InstruktEURs und WissenskontrolleURS heute im Sekundarstufenbereich in Deutschland, vor allem an Gymnasien, noch eine große Rolle. Im internationalen Vergleich und in den internationalen Schulsystemen ist die Hauptrolle der Lehrenden heute die von Förderern. Optimale Förderungen erreichen Lehrende aber nur durch die angemessene Umsetzung der Vielfalt der Rollen im Sinne einer kontinuierlichen und differenzierten Förderung, die jeden Lerner dazu bringt, seine Lernchancen umfassend zu erhöhen. Je besser dies gelingt, desto höheres Ansehen erwerben Lehrende übrigens auch in der Gesellschaft. Deshalb zählt in Finnland, das als Pisa-Siegerland gilt, der Lehrberuf zu den angesehensten Berufen. In Deutschland hingegen werden Lehrende entsprechend dem Pisa-Stand gesellschaftlich als unterdurchschnittlich erfolgreich bewertet, was unserer Gesellschaft einen deutlichen Spiegel für ihre Versäumnisse vorhält. Wir haben es vielen Lehrenden eben nicht durch hinreichendes Lernen beigebracht und ihnen auch nicht hinreichende Ressourcen bereitgestellt, um bessere Lernumgebungen zu schaffen.

LEHREN IN GRUPPE INDIVIDUALITÄT INSPIRATION INSPIR

Wie sieht es auf der Seite des Lerners aus, welche inneren Voraussetzungen müssen denn bei ihm vorhanden sein, damit sich Lernprozesse wirkungsvoll vollziehen können?

Wir lernen immer. Wir können, ganz gleich, was wir tun, unsere Wahrnehmung nicht abstellen und damit auch Konsequenzen aus unserer handlungsbezogenen Verarbeitung dessen, was wir erleben, erleiden, erfahren und dabei lernen. Meist wird das Lernen allerdings ganz anders

verstanden, indem wir Lernen als einen Prozess beschreiben, in dem Wissen bereits angeeignet ist. Wir gehen also eher von der Abprüfung des Wissens aus. Wenn das erfolgreich war, sagen wir, jemand hat etwas gelernt. Die Lehr- und Lernforschung geht ganz anders an die Angelegenheit heran. Sie erkennt, dass auch dann, wenn die Wissensaneignung gescheitert ist, der Lerner etwas gelernt hat. Schlimmstenfalls hat er gelernt, dass er kein guter Lerner ist. In unserer Kultur geht es heute



sehr oft darum, dass wir in möglichst kurzer Zeit möglichst viel mit möglichst geringem Aufwand erreichen. Je schneller jemand etwas gelernt hat, desto besser scheint sein Lernen zu funktionieren. Die Lernforschung setzt dem entgegen, dass Lernen nicht nur individuell sehr unterschiedlich abläuft, sondern immer auch Zeit kostet. Die Entschleunigung des Lernens ist eine wesentliche Bedingung, um den Lernern Chancen für ihr Lernen in einem Zeitalter der Beschleunigung zurückzugeben. Wir erwarten heute, besonders bei der Stofflastigkeit des deutschen Schulsystems, dass eine große Menge an Wissen angeeignet wird. Die Lernforschung kann dem entgegensetzen, dass Wissen nachhaltig nur behalten werden kann, wenn die Menge reduziert wird. Sinn unseres Lernens ist, uns auf das Wesentliche zu konzentrieren und das, was wir tatsächlich anwenden können, zu behalten.

Das gelingt am besten dann, wenn Lernende den Sinn ihres Lernens verstehen, also den Anwendungsraum durch eigene Erfahrungen einschätzen können. Der größte Feind des Lernens aber ist das viele tote Wissen, das insbesondere ein stofflastiges Schulsystem mitschleppt. Das ist ein Wissen, das ich mir durch Informationssuche beschaffen kann, z.B. hoch spezielles Wissen bestimmter Fächer. Hier kommt es darauf an, den Lernern Kompetenzen zu ermöglichen, sich Wissen eigenständig zu beschaffen und es in den größeren Rahmen eines Faches einzuordnen. Dann muss ich nicht mehr jede Spezialität schon in der Schule erfassen, sondern kann dies dann tun, wenn ich es im weiteren Leben tatsächlich brauche. Es wird immer eine heikle Balance sein, zwischen notwendigem Rahmenwissen als Kompetenzaufbau und speziellem Wissen zu unterscheiden. Hier sind die Schulsysteme heute erfolgreicher, die dies verantwortlich den Lehrenden vor Ort überlassen (mit nachträglicher kontrollierender Evaluation), und nicht ausschließlich den Experten, die von der Lehr- und Lernpraxis weit entfernt sind.

In Hinblick auf Fragen der Kunstvermittlung in der Schule ist neben der Erwartung an das rein künstlerische Lernen in der Vergangenheit immer häufiger zusätzlich die Erwartung an sogenannte Transferleistungen geknüpft. Mit der Bastian-Studie, einer Langzeitstudie von 1992-1998 an sieben Berliner Grundschulen, konnte beispielsweise nachgewiesen werden, dass durch die intensive Beschäftigung mit Musik das Sozialverhalten verbessert, der IQ-Wert erhöht, Konzentrationsschwächen kompensiert und damit die schulischen Leistungen insgesamt verbessert werden konnten. Welche Erwartungen haben Sie an den Bereich ästhetischen Lernens in der Schule?

Künstlerische Fächer können dazu beitragen, dass das Lernen breiter und besser wird. Insbesondere Howard Gardner hat mit seinem Konzept der multiplen Intelligenzen gezeigt, dass das schulische Lernen sich viel zu sehr auf den Typus des sprachlich operationalen Lernens und der mathematischen Leistungen konzentriert hat. Damit gehen andere Intelligenzen verloren. Aber hier ist der Begriff der Intelligenz auch irreführend, denn Intelligenz ist stets nur das, was der in bestimmter Weise konstruierte Test misst. IQ-Tests werben ja damit, dass sie den unveränderlichen Intelligenzwert des Menschen beschreiben. Hier wird die Sehnsucht der Menschen nach einer gerechten Beurteilung ihrer Leistung deutlich. Dies ist in meinen Augen eine der großen Illusionen von Bildungsgerechtigkeit. Denn solche Messungen erfassen immer nur einen bestimmten Teil unserer Persönlichkeiten in bestimmten Momenten. Es gehört zu einer Breite des Lernens und zu einem breiten Erwerb von Kompetenzen für das Leben, dass wir einer Engstellung allein auf eine Intelligenz hin im schulischen Lernen heute deutlich entgegentreten. Dies kann durch Förderung gelingen. Hier gibt es in Bezug auf die künstlerischen Fächer interessante Ergebnisse. Es hat sich in vielen Untersuchungen gezeigt, dass fachliche Leistungen selbst in den Hauptfächern wie Mathematik, Fremdsprachen

oder Deutsch deutlich verbessert werden können, wenn Künstlerisches an die Seite dieser Fächer tritt. So ist beispielsweise bekannt, dass Theaterspielen einen großen Effekt auch auf die fachlichen Leistungen in den Hauptfächern haben kann, wenn es zu einer Steigerung des Selbstbewusstseins der Lerner kommt. Je mehr das künstlerische Lernen im Sinne einer Teilhabe an Lernprozessen die eigenen Erfahrungsräume fördert und somit Selbstbewusstsein und Selbstwert, umso breiter wird der Lerner in seinen Kompetenzen gestärkt: Im Darstellen von Sachverhalten, in der Breite seiner Perspektiven, in seinen Zugängen und Ergebnissen.

Im internationalen Rahmen bieten Schulen heute verstärkt Wahlfächer an, die gerade diese Kompetenzbereiche stärken, um damit auf die Verbesserung auch in den sogenannten Hauptfächern einzuwirken. In der deutschen Schule haben wir ein sehr starres Lehrplankonzept, in Neuseeland, Kanada oder anderen Ländern könnten wir auch Fächer wählen – und dies auch kurz vor dem Abitur –, die unsere Kompetenzen sehr breit erweitern. Dazu gehören nicht nur künstlerische Fächer wie etwa Fotografie sondern auch allgemeine Lebensstilkunde wie Kochen und Hauswirtschaften. Alles Fächer, die im postmodernen Lebenszyklus heute eine große Bedeutung haben, weil in der Kultur viel von dem verlernt wurde, was früher in Familien zur Erziehung gehörte.

Wie kann Schule aus Ihrer Sicht generell in einen Ort ästhetischen Lernens verwandelt werden und gibt es bestimmte Modelle, die Ihnen hierfür besonders geeignet erscheinen?

Die Schulsysteme unterscheiden sich weltweit sehr stark. Deutschland zeichnet sich dadurch aus, dass die Freiräume für künstlerische Fächer besonders eng gehalten sind und nach der Reform des Gymnasiums hin auf acht Schuljahre noch enger wurden. Das heißt, wir haben besondere Probleme, künstlerische Freiräume an Schulen zu schaffen und ästhetisches

SEHR „BEGEISTERT“, SPRUDELND, EUPHORISCH UND VOLLER TATENDRANG BIN ICH VON DIESEM AUSSERGEWÖHNLICHEN SYMPOSIUM HEIMGEKEHRT. ALL DIE VIELEN ANREGUNGEN UND „INSPIRATIONEN“ WIRKTEN SICH SOGLEICH POSITIV AUF MEIN (BERUFS)LEBEN AUS, BESONDERS AUCH AUF MOMENTAN „BRÜCHIGES“. DIE ERLEBTE UND FEIN AUF EINANDER ABGESTIMMTE AUSWAHL AN „INNOVATIV“ DENKENDE UND HANDELNDE REFERENT/INNEN MACHEN MIR GROSSE HOFFUNG AUF EINE NEUE BESSERE GESELLSCHAFT UND GEBEN MIR WIEDER KRAFT.

CLAUDIA LEHMANN
TANZTANGENTE BERLIN



Lernen breit mit hinreichender Zeit auch für Projekte oder fachübergreifendes Lernen zu entwickeln. Die Dominanz des Wissens und der Wissensreproduktion ist sehr ungünstig für die künstlerischen Freiräume. Auf der anderen Seite ist zu erkennen, dass sowohl Eltern als auch Schüler sehr stark zu Schulen hin tendieren, die solche künstlerischen Freiräume in Sonderformen, etwa als Musikschulen oder besonders künstlerische Schulen oder sportlich orientierte Schulen, gestatten. Prinzipiell ist es für das Lernen aus meiner Sicht günstig, wenn Schulen sich ein Profil geben, in dem das ästhetische Lernen mit enthalten ist und nicht bloßes Beiwerk bleibt. Besonders im Privatschulsystem gibt es Modellschulen, in denen z.B. das Theaterspielen einen großen Raum einnimmt und die damit Schülern eine große Erweiterung ihres Lernrepertoires bieten. Reinhard Kahl und andere versuchen zum Beispiel, solche Schulversuche oder andere gelingende Lernkonzepte zu dokumentieren (vgl. www.archiv-der-zukunft.de/).

Welches Handwerkszeug benötigen Ihrer Meinung nach KünstlerInnen und LehrerInnen, um ästhetisches Lernen anzuregen und künstlerische Lernerfahrungen zu ermöglichen?

Diejenigen, die Kunst oder künstlerische Fächer in den Schulen unterrichten, müssen zunächst einmal eigene Erfahrungen im künstlerischen Bereich machen. Ohne diese wäre es sehr schwierig, sich in Lerner hineinzuversetzen, die auch solche Erfahrungen machen sollen. Das heißt, zunächst einmal muss die künstlerische Kompetenz durchaus im Vordergrund stehen. Der reine Künstler im Unterricht, der ohne pädagogische Ambitionen auftritt, wäre allerdings ein Problem. Denn die pädagogische Kompetenz muss darin bestehen, dass die Lerner dort abgeholt werden, wo sie selbst mit Sinn Kunst erkennen, leben, artikulieren können, das heißt, wo sie Anschlussfähigkeiten für sich entdecken, aus denen he-

raus sie dann eigene Kompetenzen entwickeln. Künstlerische Prozesse im Unterricht sollen den Lernern nicht zeigen, was sie alles nicht können und warum sie einen großen Abstand zur professionellen Kunst haben, sondern sie sollen ihnen ermöglichen, wiederum eigene Perspektiven in Kunst zu gewinnen, als Künstler selbst tätig zu sein und dabei auf unterschiedlichen Wegen und mit unterschiedlichen Ergebnissen Erfolgserlebnisse zu haben. Selbstverständlich sind sie keine professionellen Künstler, aber der Unterschied von Schülerkunst und Kunst in der Gesellschaft wird in gelingenden Lernprozessen immer ein Übergangsfeld darstellen, sodass im Grunde auch das, was Lerner als Kunst erzeugen, schon von ihnen und anderen als Kunst angesehen werden kann.

Was muss von den Universitäten im Bereich der Lehrerausbildung geleistet werden, um diese Qualitäten in das Bildungssystem Schule zu tragen?

Die Lehrerbildung in Deutschland hat im internationalen Vergleich ein grundsätzliches Problem: Bei uns wird sehr stark auf das Fachliche gesetzt, das heißt die Ausbildung in zwei Fächern ist so dominant, dass 4/5 der Ausbildungszeit dafür verwendet wird. Wir erwarten am Ende der Ausbildungszeit einen Fachexperten, der im Studium überwiegend Fachwissen erworben hat, das er in der Schule gar nicht vermittelt. International gesehen ist das Verhältnis genau umgekehrt: In anderen Ländern wird 4/5 der Zeit in der Lehrerbildung dafür aufgewandt, pädagogisch-psychologische Grundlagen zu vermitteln, die auch Grundlagen inklusiven Unterrichts, insbesondere auch Umgang mit behinderten oder benachteiligten Schülern, einschließt. Wenn man die Lehrerausbildung in Deutschland und im Ausland miteinander vergleicht, fällt das Defizit des deutschen Lehrers hinsichtlich der pädagogisch-psychologischen Kompetenzen besonders auf. Dieses Defizit an nicht ausgebildeten Kompeten-

zen führt dazu, dass Lehrende in der Praxis von ihren Schülerinnen und Schülern oft überfordert sind. Die Überforderung wurzelt darin, dass man ihnen an der Universität auch nicht hinreichend hat beibringen können – angesichts der geringen Zeit der Ausbildung –, wie sie Förderung und diagnostische Leistung miteinander kombinieren können, um möglichst allen Lernern gute Lernchancen zu geben. Die reine Wissensvermittlung, die in der Schule sowie an der Hochschule im Vordergrund steht, führt dazu, dass der deutsche Lehrer insbesondere ineffektiv in pädagogisch-psychologischer Hinsicht arbeitet.

Eine persönliche Frage zum Schluss: Welches sind Ihre drei wichtigsten Anliegen für eine Schule der Zukunft, in die Sie Ihre Kinder gerne und unbesorgt schicken möchten?

Die drei wichtigsten Anliegen an eine Schule der Zukunft heißen für mich: 1) fördern, 2) fördern, 3) fördern! Heute sind die Lernchancen eines Lerners sehr stark davon abhängig, wie die Schule auf die familiäre Herkunft und die sozialen Bedingungen der Lerner reagiert. Immer mehr Lerner kommen aus sozial schwierigen Milieus, und diesen Lernern geeignete Lernchancen zu geben, ist der wesentliche Punkt meiner Forderung nach Förderung! Förderung kann sehr vielfältig sein und sie unterscheidet sich auch von Lerner zu Lerner. Ein Optimum an Förderung zu erreichen, das ist international gesehen eine Herausforderung für Bildungsgerechtigkeit geworden. Gerade an dieser Stelle zeigt sich das deutsche Schulsystem als Verlierer im Vergleich der Industrieländer. Dies wiederum ist für uns die Herausforderung, diesen Zustand endlich zu ändern.

S FRI FRFN AI S BEGEGNUNG | FREUNDIGKEIT | FICHTIG



Künstlerische Prozesse an Schulen

ULRICH SCHÖTKER im Gespräch mit Yvonne Vockerodt

Du sagst: „Kunstpädagogik muss ein widersprüchliches Verhältnis aushalten und kultivieren“ – welcher Widerspruch ist gemeint?

Als Lehrer begreife ich einen künstlerischen Prozess als eine sehr hoch kultivierte Form, an die ich die Kinder bestenfalls durch meinen Unterricht heranführen kann. Es ist schöner Unterricht, der versucht, eine künstlerische Erfahrung zu initiieren. Die ästhetische Erfahrung ist dabei höchst subjektiv. Ästhetik und Kunst sind höchst subjektiv. Eine ästhetische Erfahrung zu spüren, geht nicht nur über mein Reden. Das ist nur eine Übertragung. Ich möchte eine ästhetische Erfahrung ermöglichen, die sowohl die Kinder wie auch mich in einen Fremdheitszustand bringt.

Wie baust du künstlerische Prozesse in deinen Unterricht ein?

Künstlerische Prozesse baut man nicht ein. Man kann versuchen, künstlerische Prozesse zu initiieren. Das Interessante daran ist, dass man selbst bei einem Versuch nicht garantieren kann, dass der Prozess ausgelöst wird. Es gibt natürlich Momente, die sich besser dafür eignen, über ein bestimmtes Thema oder Motiv sein Gegenüber anzusprechen. In der Zusammenarbeit mit Kindern kennt man das schon: Man muss nur sagen: „Morgen hast du Geburtstag!“ Dann sieht man das Leuchten in den Augen. Dann geht das Kopfkinos ab!



Wie gelingt es, entlang der Motivation der Schüler den Unterricht zu entwickeln?

Wenn ich zu den Kindern sage: „Wir machen eine Aufführung!“, gehen die Reaktion von „Das ist geil!“ bis „Da habe ich Angst vor!“. Die einen gehen gleich auf die Bühne. Die anderen ziehen sich aus der Affäre, indem sie zwei Wochen lang im Hintergrund zum Beispiel die anderen Kinder schminken. Und dann kommen sie doch heimlich auf die Bühne, riechen das Publikum, spüren die Atmosphäre und die Wärme der Scheinwerfer. Wichtig ist es auch, zu reagieren, wenn sich irgendetwas ereignet hat, dann zu sagen: „Ach ist egal, wir verschieben unseren Stoff und sprechen über das, was passiert ist.“ Doch Programmänderungen funktionieren nur, wenn man ein Programm hat.

In welchem Verhältnis stehen für dich pädagogischer Prozess und künstlerischer Prozess?

Der pädagogische Prozess ist nah dran am künstlerischen Prozess. Der Entwurf des Pädagogischen und der Entwurf des Künstlerischen werden durch die Moderne eng zusammengedacht: Beide haben ihre Unvorhersehbarkeiten. Ich unterscheide darin auch Erziehung und Pädagogik. Die Tradition der Erziehung ist eher ein moralisches Geschäft. Auch die tagesaktuelle Demokratieerziehung unterscheidet zwischen gut und böse. So gibt es auch in der Kunst die politisch korrekte und die politisch unkorrekte Kunst. Wenn Kunst politisch verfügt wird und mir ein Bild gleich sagt, was ich denken soll, dann ist sie moralinsauer. Für mich ist es wichtig, dass Kunst Beurteilungen für richtig und falsch offen lässt und mich erst mal da packt, wo ich innerlich Erfahrungsbedürfnisse habe.

Wie kann in der Schule Kunst als Evaluationsinstrument genutzt werden?

Ich wünsche mir eine sehr umfassende ästhetische Bildung in der Schule

und begreife Schule als potenziellen „Kulturort“. Man muss schauen, wie weit man mit den Kindern kommt: Bis zu welchem Grad haben sie Lust, ihren Schulort zu gestalten? Bis zu welchem Punkt ist ihr Handeln freiwillig? Kinder haben ja sehr individuelle Bedürfnisse. Wir haben in unserer Schule am Schulrestaurant, an der Bibliothek und an der Gestaltung des Ruheraumes mitgearbeitet. Die Curricula in der Kunstpädagogik sind immer so offen gestaltet, dass dies möglich ist.

Schulen wollen sich auf Kompetenzen konzentrieren und diese müssen sich durch Wissensbefragung oder durch Handeln ablesen lassen. Wenn man diese Erfahrungen eins zu eins auf die ästhetischen Fächer übertragen möchte, verwehrt sich die Kunst. Kunst bleibt uns nebulös. Sie ist inkommensurabel. Sie ist nicht mit gleichem Maß zu fassen.

Sowohl die Lernziele früher als auch die Kompetenzraster heute sind ein Kontrollsystem dafür, ob die Unterrichtsvermittlung funktioniert. Aus der Kunst kennen wir eine andere Form der Evaluation: das Ausstellen. Man kommt z.B. in die Schule hinein und sieht, dass sich etwas verändert hat. Dann kann man sich fragen: Spricht mich das an oder ist mir das egal? Wenn ich das Gefühl habe, ein Beispiel für eine ästhetische Auseinandersetzung zu sehen, ist das ein erster „Evaluationscheck“.

Wie können wir Schule durch die Künste weiterentwickeln?

Wenn ich im Zusammenhang mit Kunst von Schulentwicklung spreche, geht es mir darum, das fachdidaktische Denken zu lassen, sich von einer Unterrichtsdidaktik zu lösen und in Zusammenhängen zu denken. Wir brauchen mehr Möglichkeiten, verschiedene Unterrichtsfächer miteinander zu verbinden. Über die eigene Fachdisziplin hinaus mit anderen zusammenzuarbeiten, bekommt eine ganz andere Dynamik. Zum Beispiel kann die ganze Schule mit allen Klassen ihre Werke ausstellen oder es gibt eine kulturelle Woche an der Schule, man verbindet sich mit anderen

Institutionen, um die Schule nach außen wachsen zu lassen. Es geht um Projektieren bzw. Ausstrahlen, und zwar an den eigenen Wänden und in den Stadtteil hinein.

Wie fließen deine vielfältigen Erfahrungen bzgl. Kunstvermittlung in deinen Unterricht und in die Weiterentwicklung deiner Schule ein?

Mir geht es darum, ästhetische Bildung als einen Schwerpunkt der schulischen Bildungsbiografie zu verorten. Das hat mich dazu bewogen, in die Schule zu gehen; ich wollte ein Erprobungsfeld haben. Ich arbeite derzeit an einem Konzept zur ästhetischen Bildung für die Schule. Der Großteil des Kollegiums findet das, was wir haben „in Ordnung“. Doch ich möchte Leitfragen zur Verbesserung entwickeln – einen Plan, der die nächsten fünf Jahre läuft. Und die Grundfrage dazu lautet: „Was ist machbar?“ Wofür können wir Formen der Vereinbarung finden? Wie können wir das ganze Kollegium gewinnen?

Welche Bedeutung haben für dich künftig die Künste in der Schule?

Der Anteil der ästhetischen Bildung ist noch zu gering und vor allen Dingen herrscht ein zu geringes Bewusstsein darüber, wo sie stattfindet. Der Kleidungs- und Musikstil der Kinder, ihre Turnschuhe, die Bilder auf den Mobiltelefonen, das sind völlig unbewusste Formen. Man müsste viel stärker über diese Phänomene der ästhetischen Bildung reflektieren und wie sie sich auf die gegebene Schulstrukturen auswirken. Ich kann sie lesen und weiß, dass sie Auswirkungen auf das Schulleben haben, deshalb frage ich mich auch, wie ich sie nutzen kann.



MICH HAT SEHR BESCHÄFTIGT, DASS JEDES KIND ZUNÄCHST EINMAL MOTIVIERT IST ZU LERNEN. DENN DIESE ERKENNTNIS SCHAFFT RAUM DAFÜR, DAS LERNEN GETRENNT VON LEISTUNG ZU VERSTEHEN. LETZTLICH KANN DANN DAS LEBENSLANGE LERNEN ALS LEBENSKUNST BETRACHTET WERDEN.

ALMUT LANDGRAF
MUSIKSCHULE SANKT AUGUSTIN

Stirn und Nase. Einsteins pädagogische Formel

DR. MARCO WEHR



Albert Einstein ist eine intellektuelle Ikone. Wer sich auf seinen Intellekt etwas einbildet, trägt sein Konterfei auf dem T-Shirt oder kultiviert eine ähnliche Frisur. Zu allem Überfluss schwebt das Konterfei des berühmten Physikers wie ein kosmischer Sehnsuchtspunkt über den Köpfen der Bildungstheoretiker, die sich bemühen, wissenschaftliche Exzellenz am Schreibtisch zu planen. Aus einem solchen Holz müssten unsere künftigen Geistesheroen geschnitzt sein! Albert Einstein hätte sicher gelacht. Im Unterschied zu den Menschen, die ihn bewundern, bildete sich der Physiker auf seine analytische Intelligenz, die wir heute wie ein goldenes Kalb umtanzen, wenig ein. Auch gängigen Exzellenzinitiativen und Hochbegabtenprogrammen wäre er mit Skepsis begegnet.

„Nur meine Stirn und meine Nase“, entgegnete er einem erstaunten Journalisten, der wissen wollte, was das Geheimnis seines Erfolgs sei. Der verunsicherte Fragesteller bohrte nach, hatte er doch erwartet, dass Einstein Intelligenz und Begabung in den Mittelpunkt rücken würde. Aber Einstein, der sich selbst nicht für einen sonderlich begabten Mathematiker hielt, führte aus, was er meinte: Seine große Nase bräuchte er, um die richtigen Fragestellungen zu erschnüffeln und die harte Stirn sei Ausdruck seiner maultierhaften Starrnäckigkeit. Die Nase als Sinnbild für Kreativität und wissenschaftliche Intuition, die Stirn als Symbol für außergewöhnliches Beharrungsvermögen, aber auch für den Mut, entschlossen die eigene Meinung zu vertreten.

Stirn und Nase, das könnte man deshalb als *Einsteins pädagogische Formel* bezeichnen. Bemerkenswerterweise steht diese Formel in einem eklatanten Widerspruch zu den Charaktereigenschaften, die uns heute bei begabten Schülern und Studenten förderungswürdig erscheinen. Von einem hohen IQ und einem Studium in Rekordzeit sprach Einstein nicht. Irrte er also oder klingt in seinen Worten eine Wahrheit an, die auf der Strecke verloren gegangen ist? Tatsächlich wird auch heute noch gerne die Legende vom Musenkuss kultiviert. Ein über die Maßen begabter Mensch durchzuckt plötzlich das Licht der Erkenntnis: Dem sinnierenden Newton fiel erst der Apfel auf den Kopf, dann fiel es ihm wie Schuppen von den Augen. In einem einzigen Moment offenbarten sich ihm die ewigen Gesetze des Universums. Wunsch oder Wirklichkeit? Verschwiegen wird gerne, dass Isaac Newton ein „Arbeitstier“ war. Ging er in den Keller, um Wein für die Gäste zu holen, konnte es passieren, dass er diese völlig vergaß. Von den Suchenden wurde er im Keller entdeckt, während er über einer Rechnung brütete. Auch ist bezeugt, dass er sich wochenlang mit

einer einzigen Seite aus den mathematischen Schriften von Descartes beschäftigte, wenn er diese nicht verstand. Je länger man sich mit den Biografien erfolgreicher Menschen auseinandersetzt, desto einsichtiger

DIE NASE ALS SINNBILD FÜR KREATIVITÄT UND WISSENSCHAFTLICHE INTUITION, DIE STIRN ALS SYMBOL FÜR AUSSERGEWÖHNLICHES BEHARRUNGSVERMÖGEN, ABER AUCH FÜR DEN MUT, ENTSCLOSSEN DIE EIGENE MEINUNG ZU VERTRETEN.

wird die Gültigkeit von Einsteins persönlicher Einschätzung. Viele Genies verorten ihre Begabungen an ganz anderen Stellen, als die von ihrem Glanz geblendeten Außenstehenden. Michal Jordan, der beste Basketballspieler aller Zeiten, nannte als Grund seines Erfolgs nicht sein Talent. Er könne nur mehr Schmerzen aushalten als andere, beschied er seinem Interviewpartner. Ein spät berufener Maler wie van Gogh, stilbildend für eine ganze Epoche, war sich seiner beschränkten zeichnerischen Fertigkeiten bewusst. Doch er hatte die Stirn, sich nicht beirren zu lassen, und war felsenfest überzeugt, dass es ihm mit harter Arbeit gelingen würde, in seinem Werk tiefer liegende Wahrheiten freizulegen als die handwerklich versierteren Kollegen. Sprechen Genies über sich selbst, dann ist eigentlich selten von Talent und Begabung die Rede, sondern eher von unbändiger Neugier sowie von elend langen Durststrecken, die es zu durchleiden gilt, letztlich auch von Kränkungen und Verletzungen, die jeder erfährt, der gewohnte Bahnen verlässt. Die kürzlich 100 Jahre alt gewordene Forscherin Rita Levi-Montalcini, die für die Entdeckung des Nervenwachstumsfaktors den Nobelpreis bekam, erzählt in ihrer Biografie, wie sie bis zum heutigen Tage das Unbekannte fasziniert. Noch täglich gehe sie ins Labor. Sie spricht aber auch von ihrer Verbissenheit, an einer Sache dranzubleiben und dem Gleichmut, den man braucht, um Niederlagen zu ertragen.

Vor diesem Hintergrund muss die Frage erlaubt sein, ob wir in unseren angestregten Bildungsbemühungen auf das falsche Pferd setzen. Werden forcierte Wissensvermittlung und eine am Intelligenzquotienten aufgehängte Begabtenförderung dazu führen, dass junge Eliten zu brillanten Innovatoren werden? Wäre es nicht sinnvoller, bei SchülerInnen und Studierenden Kreativität, Beharrlichkeit, Mut zum selbstständigen Denken, aber auch Eloquenz und Streitbarkeit zu fördern? Sind es doch oft gerade die Unangepassten und Furchtlosen, die wirkliche Entdeckungen auf die Spur bringen!

Werfen wir einen kurzen Blick auf den Intelligenzquotienten, den Dreh und Angelpunkt der Begabtenförderung. Tatsächlich sind Intelligenz, Kreativität und Erfolg korreliert, aber nur bis zu einem IQ von 120. Das ist nicht sehr beeindruckend. Diesen Wert hat etwa jeder sechste von uns. Deshalb erstaunt der Wirbel, der um den IQ gemacht wird. Selbst in der intellektuellen Paradedisziplin Schach sagt ein IQ oberhalb dieses Schwellenwerts wenig über die Spielstärke aus und andere Studien an Hoch- und Höchstbegabten ergaben, dass diese selten Außergewöhnliches zustande bringen. Zwar wird im Kreis der „Intelligenzbestien“ häufiger promoviert, aber Nobel- oder Pulitzerpreise gewannen die vermeintlichen Überflieger nicht. Im Gegenteil: Gewinner solcher Ehrungen waren wegen angeblich mangelnder Begabung von solchen Untersuchungen ausgeschlossen worden. Erstaunt das? Eher nicht, wenn man einen ungetrübten Blick auf die Mechanismen des Erfolgs wirft: Am Anfang von allem steht natürlich die Idee. Aber eine Idee ist erstmal nur eine Sternschnuppe und weit davon entfernt, schon Tat zu sein. Dazu muss sie erst zu einer Vision werden, die stark genug ist, den Adepten über die steilen Klippen zu tragen, die sich ihm fast

WAS PASSIERT, WENN ICH AUF EINEM LICHTSTRAHL REITE UND EINE TASCHENLAMPE ANKNIPSE?

immer in den Weg stellen. Sich von einer Vision leiten zu lassen, erfordert aber Mut, geht es doch um eine unbestimmte Wette auf die Zukunft. Zeitliche und materielle Ressourcen werden gebunden und es kann Jahre, manchmal Jahrzehnte dauern, bis sich eine Idee konkretisiert, wobei man oft bis zum letzten Moment nicht weiß, ob sie vom Erfolg gekrönt sein wird oder nicht. Zudem erfordert dieser lange Weg von der Idee zur Tat weitere Charaktereigenschaften. In den Wissenschaften, der Technik und in den Künsten muss man sich ein Handwerkszeug erarbeiten, um der Idee eine Gestalt zu geben. Und genau an dieser Stelle wird deutlich, wie eng bei den sogenannten Genies kindlicher Spieltrieb und eine eiserne Härte miteinander verbunden sind. Betrachten wir wieder Albert Einstein. Natürlich war dieser der Meister des intellektuellen Spiels: Was passiert, wenn ich auf einem Lichtstrahl reite und eine Taschenlampe anknipse? Macht es für die Geschwindigkeit der Lichtteilchen, die aus der Lampe kommen einen Unterschied, ob ich in oder gegen die Flugrichtung leuchte? Das war nur eine der vielen kindlich anmutenden Fragen, mit denen sich Einstein leidenschaftlich beschäftigte und die zum Kern seiner Visionen wurden. Doch mit Antworten in poetischer Sprache hätte er die ohnehin misstrauischen Kollegen schwerlich begeistern können. Für ihn wie alle anderen galt das Diktum Thomas Alva Edisons: „Genie ist ein Prozent Inspiration und 99 Prozent Transpiration.“ Auch ein Einstein musste sich in jahrzehnte(!)langer Arbeit die notwendigen mathematischen Techniken aneignen. Erst dann konnte er die spezielle und später die allgemeine Relativitätstheorie formulieren. Anderen Weltendenkern ging es nicht anders. Der mystisch angehauchte Kepler rechnete ebenfalls Jahrzehnte an seinen Planetenbahnen und

der brillante Physiker James Clerk Maxwell mühte sich gleichfalls sehr lange, um die fantastisch anmutenden Vorstellungen, die er von elektromagnetischen Feldern hatte – er sah rotierende Wasserwirbel vor seinem inneren Auge –, in seine scheinbar gottgegebenen Formeln zu kleiden, die uns heute in ihrer kristallinen Klarheit berühren. Was für die Wissenschaft gilt, gilt auch für die Kunst. Selbst der von seinem Vater gedrückte Mozart benötigte fast 20 Jahre, bis er eine völlig eigenständige künstlerische Handschrift entwickelte.

Übung macht den Meister

Dass ausdauernde Arbeit unverzichtbarer Bestandteil des Erfolgs ist, wird wenigstens in Fachkreisen nicht mehr bestritten. Mindestens 10 000 Stunden Übung sind notwendig, um es zu echter Könnerschaft zu bringen. Ganz im Gegensatz zum IQ-Dogma ist diese Einsicht hervorragend belegt. Es ist eben nicht der Intelligenzquotient, der Auskunft über die Spielstärke eines Schachgroßmeisters gibt, sondern die Anzahl absolvierter und gelernter Partien. Und auf den Musikhochschulen werden einzig diejenigen zu Virtuosen, die ausdauernd geübt haben. Trotzdem wird in diesem Zusammenhang ein Aspekt nicht genügend gewürdigt: Es ist nicht einfach die Zeit, die man übt. Entscheidend ist auch, wie man übt! In einer Studie über das Eiskunstlaufen hat man herausgefunden, dass sich nur diejenigen Sportler zu exzellenten Läufern entwickeln, die permanent an ihren Schwächen arbeiten. Diejenigen, die viel Zeit damit verbringen, bereits Gekonntes zu wiederholen, stagnieren auf längere Sicht. Deshalb braucht es zur Weiterentwicklung nicht nur Übungsdisziplin. Genauso wichtig ist eine ausgeprägte Frustrationstoleranz, da sich die erfolgreich Lernenden laufend mit den eigenen Unzulänglichkeiten beschäftigen. Ein Meister wird dadurch zum Meister, dass er von seinem Gefühl immer ein Anfänger bleibt. Wie ist das auszuhalten? Damit sind wir wieder bei der Vision.

FÜR MICH WAR DAS SYMPOSIUM
EIN EINTAUCHEN IN SYSTEMISCH
KONSTRUKTIVISTISCHES DENKEN,
DAS WIE IN EINEM WOLFBAD AUER
SINNE UND HIRNREGIONEN ANGEREGT
HAT – ENTSPANNEND UND ZUGLEICH
IMPULSGEBEND. DURCH DIE INPUTS
DER VORTRÄGE UND AUCH DURCH
DIE EXPERTEN ALS PERSÖNLICHKEITEN
KÖNTE ICH KOGNITIV UND EMOTIONAL
AUFTANKEN ICH HOFFE OPTIMISTISCH
AUF EINE LANGZEITWIRKUNG.

BARBARA KAHLEN
BEZIRKSREGIERUNG KÖLN
DEZ. 42 - H - HAUPTSCHULEN

„Wenn du ein Schiff bauen willst, so trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, Aufgaben zu vergeben und die Arbeit einzuteilen, sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer!“ So lautet das treffliche Zitat von Antoine de Saint-Exupéry. Nur eine hohe intrinsische Motivation hilft, das permanente Scheitern zu ertragen.

Frustrationstoleranz und Wagemut, Tugenden die in Vergessenheit zu geraten drohen, braucht es schließlich auch beim letzten, alles entscheidenden Schritt. Treten Künstler

oder Wissenschaftler endlich mit ihrem Werk an die Öffentlichkeit, werden sie in den seltensten Fällen mit offenen Armen empfangen. Als Einstein seine spezielle Relativitätstheorie veröffentlichte, wurde sie

WÄRE ES NICHT SINNVOLLER, BEI SCHÜLERINNEN UND STUDIERENDEN KREATIVITÄT, BEHARRLICHKEIT, MUT ZUM SELBSTSTÄNDIGEN DENKEN, ABER AUCH ELOQUENZ UND STREITBARKEIT ZU FÖRDERN?

anfangs totgeschwiegen. Andere Visionäre wurden verspottet, beleidigt und gedemütigt. Diese Fälle füllen eine Bibliothek. Sensible Menschen wie der Physiker Ludwig Boltzmann nahmen sich das Leben, andere wie der Mathematiker Georg Cantor oder der Mediziner Ignaz Philipp Semmelweis wurden psychiatrisch auffällig. Wieder andere verbrachten von der akademischen Nomenklatura gedemütigt ein Leben in der Provinz. In einem solchen Kampf ist deshalb Einsteins Stirn erneut gefragt, die große Nase allein führt hier nicht weiter. Als Robert Koch und Louis Pasteur im 19. Jahrhundert fast gleichzeitig proklamierten, dass viele Krankheiten von Bakterien verursacht werden, wurden beide mit beißendem Spott überzogen und viele der damaligen Granden hielten sie für geisteskrank. Während der schüchterne Koch von der akademischen Welt erst posthum

gewürdigt wurde, durfte Pasteur seinen Ruhm schon zu Lebzeiten genießen. Er ließ sich seinen Schneid nicht abkaufen und wusste sich als blendender Rhetoriker zu wehren.

Wie steht es heute um die Förderung von Stirn und Nase? Werden Schüler und Studenten zu eigenständigen Denkern erzogen, die dicke Bretter bohren können und einen mit harten Bandagen geführten Diskurs nicht scheuen? Da sind Zweifel erlaubt. Während im Vorschulalter, vielleicht noch in der Grundschule das Bemühen zu erkennen ist, die Kreativität der Kinder ernst zu nehmen, so schwindet dieses auf der Oberschule. An seine Stelle tritt der Nürnberger Trichter, eine weit über das Ziel hinausschießende Wissensvermittlung, die den Schülern natürlich auch Disziplin abverlangt. Aber diese Disziplin, bei der nachgekaut wird, was andere schon vorgekaut haben, ist gänzlich verschieden von der, die man braucht, um eigenen Visionen eine Form zu geben. Diese entwickelt sich im Wechselspiel mit persönlichen Passionen. Für diese aber wird die Zeit knapp. Heutige Schüler absolvieren ein Arbeitspensum, das bei VW-Arbeitern schon lange zu massiven Protesten und Streiks geführt hätte. Wo bleibt da Zeit für eine individuelle, von der Schule unabhängige Entwicklung? An den immer stärker verschulten Universitäten verschlimmert sich das Problem. Gibt es dort Zeit und Muße für die Studenten, über den Tellerrand zu gucken? Fehlanzeige. In meiner Heimatstadt Tübingen sitzen in Lesungen bekannter Autoren oder in fächerübergreifenden Vorträgen des Studium Generale fast nur noch alte Menschen. Schütten wir auf diese Weise nicht das Kind mit dem Bade aus? Innovationsfähigkeit wird von allen Bildungspolitikern wie ein Mantra beschworen, einzig die dazu notwendigen Fähigkeiten werden weder gelehrt noch gefördert!

GIBT ES DORT ZEIT UND MUSSE FÜR DIE STUDENTEN, ÜBER DEN TELLERRAND ZU GUCKEN?

Das ist dringlicher denn je. Auch die jungen Menschen, die ihr Studium in kürzestmöglicher Zeit und allerbesten Noten durchlaufen haben, ziehen eine gesicherte Versorgungslage den Fährnissen des freien Unternehmertums vor. Noch nie gab es so wenige Existenzgründer wie heute. Und auch den Universitäten würde frischer Wind guttun. Durch das gängige Berufungssystem – Gleichgesinnte berufen Gleichgesinnte, weil sie in Journalen, die von Gleichgesinnten begutachtet werden, Gleichgesinntes veröffentlicht haben – entstehen geistige Monokulturen, die nicht zwangsläufig zu großen wissenschaftlichen Umbrüchen führen. Das ändert sich auch nicht dadurch, dass laufend das Wort „Exzellenz“ im Mund geführt wird. Wirkliche „Exzellenz“ nährt sich aus anderen Quellen. Das hat Einstein sehr klar erkannt. Deshalb sollten wir uns nicht scheuen, seine pädagogische Formel auf die Fahnen zu schreiben. Wir brauchen eigenständige Denker mit einer individuellen Biografie, die sich trauen, dicke Bretter zu bohren, um dann in einem fruchtbaren Diskurs für die besten Ideen und Standpunkte zu streiten. Für diese Menschen müssen wir die Weichen stellen. Dazu brauchen wir keinen Intelligenztest.



Künstlerische Forschung



PROF. DR. GESA ZIEMER im Gespräch mit Sabine Huth

Woher stammt der Begriff „künstlerisches Forschen“?

Terminologisch beziehe ich mich auf eine Unterteilung im Bereich Künstlerische Forschung, die Christopher Frayling 1993 in seinem Artikel „Research in Art and Design“ gemacht hat. Es gibt erstens Forschung über die Kunst, zweitens Forschung für die Kunst und drittens Forschung durch die Kunst. Forschung über Kunst besagt, dass die Forschenden eine große Distanz zu dem zu beforschenden Objekt (ein Bild, eine Performance etc.) einnehmen. Aus der Vogelperspektive wird Kunst beobachtet, beschrieben, kategorisiert oder historisiert. Klassische Kunst- oder Theatergeschichte funktioniert in dieser Art. Im zweiten Fall erforschen die Forschenden Materialien oder Anwendungen für die Produktion von Kunst. Diese angewandte Forschung, die auch instrumentelle Perspektive genannt wird, entwickelt etwa Material für Musikinstrumente oder erforscht Licht für Bühnenkünstler. Am interessantesten und auch umstrittensten ist der dritte Anspruch, denn hier steht nicht die Distanz zur Kunst im Mittelpunkt, sondern es wird von einem gleichberechtigten Verhältnis von Kunst und Theorie ausgegangen. Kunst wird nicht beforcht, sondern sie forsch selbst. Mit ihren spezifischen – oft nicht primär sprachlichen – Verfahren (wie z.B. visuellen, tonalen oder körperlich-performativen) tritt sie in den Dialog mit der Theorie, die sich eher sprachlich-begrifflich äußert.

Was fasziniert Sie an der künstlerischen Forschung und wie sind Sie dazu gekommen?

Ich konnte mich lange nicht entscheiden, ob ich gestalterisch tätig sein wollte oder eine wissenschaftliche Karriere einschlagen sollte. Ich habe gleich engagiert Philosophie studiert und im Theater gearbeitet. Bis ich gemerkt habe, dass ich mich gar nicht entscheiden muss, denn genau diese Schnittstelle ist sehr produktiv und auch noch nicht sehr stark beforscht. Meine Philosophieauffassung liegt sehr nah bei der Kunst, denn ich vertrete ein sehr kreatives, begriffschöpfendes Philosophieverständnis. Die Geisteswissenschaft scheint mir im Allgemeinen sehr unkreativ und ängstlich zu sein und könnte diesbezüglich von der Kunst lernen; vor allem könnte sie ihr enges Methodenrepertoire erweitern. Die Kunst hingegen ist manchmal sehr unreflektiert, es herrscht der Mythos des rein Subjektiven. Dort wiederum kann die Theorie scharfe Begriffe und Entstehungsgeschichten von Diskursen einbringen.

Wer beschäftigt sich mit dieser Art des Forschens? Gibt es ein Netzwerk „künstlerischer Forscher und Forscherinnen“?

Während diese Debatte in England und auch in Skandinavien weiter fortgeschritten ist, fängt man im deutschsprachigen Raum erst jetzt an, Orte zu kreieren und zu definieren, an denen Forschung durch Kunst stattfinden kann. Häufig sind es Kunsthochschulen, die eine Infrastruktur für solche Projekte zur Verfügung stellen. Hinzu kommen interdisziplinäre Forschungsinstitute, an denen Künstler und Wissenschaftler zusammenarbeiten, PHD-Programme, aber auch neue Studienordnungen an Universitäten, die es schon BA- oder MA-Studierenden erlauben, nicht „nur“ mit einem akademischen Text, sondern auch mit einem Videoessay, einer Performance oder einer Installation abzuschließen. Daneben gibt es viele informelle Netzwerke.

.... BESONDERS INSPIRIEREND WAR FÜR MICH DER EINBLICK IN DIE KÜNSTLERISCHE FORSCHUNG UND DAMIT DIE ERÖFFNUNG DER MÖGLICHKEIT „KÜNSTLERISCHE METHODEN“ FÜR ALLE LEBENS- UND ARBEITSBEREICHE ZU NUTZEN. BERUFÜBLICH STEHE ICH VOR DER SCHWIERIGKEIT, DIE KUNST MIT (BILDUNGS-) POLITISCHEN STRUKTUREN ZU VERKNÜPFEN. WENN DIESE VERKNÜPFUNG IN DER FORSCHUNG FUNKTIONIERT, BLEIBE ICH MIT MEINER „FACKEL“ NOCH EINE WEILE IM „LABYRINTH“, BIN GUTER DINGE, DASS ICH „MEINE EIGENE“ METHODE FINDEN WERDE UND PLÄDIERE FÜR EINE „HEITERE ANARCHIE“ IN BILDUNGS- UND KULTURPOLITISCHEN STRUKTUREN !

LINDA MÜLLER
TANZ IN SCHULEN
NRW LANDESBÜERO TANZ

Wie verändern sich Ergebnisse und Prozesse in der künstlerischen Forschung? Welche Erfahrungen haben Sie in Ihren Forschungsprojekten gemacht?

Künstlerische Forschung verknüpft beide Stärken, um etwas Drittes zu produzieren. In meinen beiden größeren Forschungsprojekten „Verletzbare Orte“ und „Komplizenschaften“ haben Tänzer, Juristen, TheoretikerInnen, Musiker, UnternehmensberaterInnen, Behindertenaktivisten etc. zusammengearbeitet. Forschung wird dann interessant, wenn man ein Klima herstellen kann, in dem alle auf Augenhöhe miteinander diskutieren. Kunst darf in so einem Setting auf keinen Fall zur Dekoration benutzt werden, und Theorie darf die Kunst nicht besserwisserisch erklären.

Wie können Schulen, Kinder, Jugendliche und Lehrer von diesem Forschungsbegriff profitieren, damit umgehen und ihn umsetzen?

Wir fordern z.B. in der Bewerbung für unser neuen BA-Studiengang „Kultur der Metropole“, den ich an der HafenCity Universität Hamburg leite, einen Bild-Text-Essay zum Thema Stadt. Es sollen nicht nur die Schulnoten zählen, sondern uns interessiert genauso das kreativ-gestalterische Potenzial der Studierenden. Was zählt, ist neben einer interessanten Fragestellung, auch die Qualität der Bilder und der Bezug zum Text, den die BewerberInnen herstellen müssen. Diese Verbindung thematisieren auch forschende Künstler. Wie kann man Bilder und Texte in ein Verhältnis setzen, ohne dass das eine das andere einfach illustriert? Ich nenne die Arbeit des Künstlers Alan Sekulas mit dem Titel „Fish Story“, eine frühe Recherche über Globalisierung, in der Fotografien und Texte in ein sehr poetisches Verhältnis zueinander gestellt werden. Solche Beispiele aus der Kunst könnten als Modelle dienen.

Wie kann künstlerisches Forschen in Schulen gestaltet werden?

Ich denke, dass Lehrende, wenn sie Kreativität anregen wollen, nicht nur Wissensvermittler sein sollten. Kreativität fordert ein vertrauensvolles Klima, in dem die SchülerInnen Ideen entwickeln können, die unfertig, komisch, falsch oder unangenehm sind. Wer kreativ ist, setzt etwas aufs Spiel – seine Kompetenz, seinen Stil, seinen Ruf –, was auch immer. Lehrende sollten sich eher als Komplizen der Schüler verstehen denn als Instanzen des Wissens.

Welche Bedeutung haben für Sie „Komplizenschaften“ an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen?

Komplizenschaft heißt Mittäterschaft; in komplizitär organisierten Gruppen werden alle gleichermaßen für das Delikt zur Verantwortung gezogen. Ich plädiere dafür, das Wort positiv zu besetzen, denn auch in einem komplizitären Lehr- und Lernverhältnis geht es darum, gemeinsam etwas zu entwickeln und auch Grauzonen zuzulassen. Diese sind für kreative Prozesse enorm wichtig. Als Lehrende, die Komplizin ist, fühle ich mich genauso für die Qualität einer Master-Ausstellung verantwortlich wie die Studierenden. Mich würde es freuen, wenn SchülerInnen mit dem Anspruch an die Uni kämen, Verbündete (auch im Lehrpersonal) zu suchen und nicht nur Meister. Es wäre schön, wenn SchülerInnen ein angstfreieres Verhältnis zur Kunst entwickeln. Ich erlebe immer noch oft, dass Kunst verstanden werden will. Dabei ist starke Kunst gerade diejenige, die man nicht versteht, die einen in Bereiche führt, in denen es nichts mehr zu verstehen gibt.

Zudem ist es klar, dass Komplizenschaften auch unter Lehrenden eingegangen werden sollen, um den Kunstunterricht in Schulen zu stärken. Es ist ganz deutlich zu beobachten, dass künstlerische Kompetenzen heute in vielen anderen – sehr kunstfernen – gesellschaftlichen Bereichen benötigt

QUALITÄT DES ANGEBOTS QUERDENKEN FÖRDERN RÄ

werden. Kreativität gehört heute zur Schlüsselkompetenz für jeden, der sich auf dem Arbeitsmarkt behaupten will. Aufgrund dieser gesellschaftlichen Transformationen ist gerade kulturelle Bildung an Schulen heute ein Kerngeschäft.

Woran forschen Sie gerade? Welche Wünsche und Ideen haben Sie für die Zukunft?

Ich beobachte eine Entwicklung, die ich problematisch finde: Kunst wird zurzeit stark akademisiert. Kunsthochschulen führen z.B. PHD-Programme ein, welche die Arbeiten nach akademischen Kriterien beurteilen. Wichtiger fände ich, dass Kunst ihre Eigenheiten stark machen kann. Kunst stellt Fragen und beantwortet keine Probleme, Kunst beharrt auf Vieldeutigkei-

ten, anstatt Eindeutigkeiten herzustellen, Kunst konfrontiert mit Nicht-Wissen, anstatt eine weitere Erkenntnistheorie zu liefern. Kurz: Kunst forscht und weiß nichts. Ein forschender künstlerischer Ansatz produziert etwas Anderes, Drittes, Qualitäten im Zwischenraum.

Wenn man die Kunst ernst nimmt, transformiert sie zuerst einmal unseren engen (wissenschaftlichen) Forschungsbegriff. Eine Eingemeindung und Befriedung der Kunst durch rationale und objektive Kriterien wissenschaftlicher Bewertung muss verhindert werden. In diesem Sinne wünsche ich mir als Wissenschaftlerin eine künstlerische Forschung, die vor allem unseren engen Wissenschaftsbegriff erweitert. Dazu gehört im Übrigen auch ein Vertrauen in Humor (eine große Qualität der Künstler), welcher der Wissenschaft nur guttun kann.







Der Körper als Instrument

CONSTANZE ALBRECHT

Fernab von Leistungsdruck werden Sie in diesem Workshop Ihre Stimme erleben und lernen, Ihren stimmlichen Fähigkeiten zu vertrauen. Experimentiert wird mit Übungen zur Klang- und Körperwahrnehmung nach der Lichtenberger®-Methode, die auf die Optimierung der Stimmfunktion direkten Einfluss haben. Sie werden erfahren, wie Ihre Stimme klangvoller und tragfähiger werden kann, ohne dass Sie sich dafür körperlich anstrengen müssen.



Allen Lehrenden, aber auch allen darstellenden Künstlern ist eines gemeinsam: Sie wollen gehört werden; sie möchten andere erreichen. Dieser verständlichen Absicht wird erfahrungsgemäß körperlich und stimmlich sehr viel Nachdruck verliehen. Steht der Kehlkopf jedoch unter Druck, kann er nicht optimal schwingen. Die Stimmlippen können sich nur schwer schließen, das umliegende Gewebe versteift und kommt für die Klangverstärkung nicht infrage. Die Stimmen klingen leise oder hart. Die körperliche Anstrengung ist groß. Das Klangspektrum ist eingeschränkt. Mein Vorhaben war, folgende grundsätzliche Erfahrungen zu vermitteln: Die Klangqualität der Sprech- und Singstimme wird gesteigert, wenn es gelingt, das eigene Sprechen oder Singen sinnlich zu erleben, also beim „Senden“ selbst „Empfänger“ zu sein, die Zuhörenden empfinden die im „Empfangsmodus“ gesungenen oder gesprochenen Klänge als angenehmer und klangvoller. Diese Erkenntnisse könnten weitreichende Folgen für den beruflichen Alltag haben, für die Art und Weise, wie man etwas vorträgt.

Ich arbeitete mit der Lichtenberger@Methode, eine Stimulanz- und Fragepädagogik in Bezug auf die Stimmentwicklung. Zu Beginn des Workshops standen Übungen, die den Teilnehmenden ermöglichen sollten, in Beziehung zum eigenen Klangerleben zu kommen und die gleichzeitig das „Empfangen“ schulen. Sie sangen einzelne Töne auf die Vokale o-a-o und ich stellte ihnen dazu folgende Fragen: Woran merkt ihr, dass ihr singt? Wo vibriert es? Am Kehlkopf? Wie weit geht das? Vergrößert mit den Händen eure Ohrmuscheln! Wie hört sich der Klang vor euch an? Er wurde kräftiger und schwingungsreicher. Nehmt die Hände weg! Könnt ihr mit der Erinnerung an das Gehörte singen? Der Klang blieb genauso vibrationsreich, die Teilnehmenden empfanden weniger Anstrengung. (Der Kehlkopf profitiert vom Hören.) Legt die Hände vor die Ohren, sodass ihr den Klang hinter euch hört! Könnt ihr ihn noch hören, wenn ihr die Hände wegnehmt?

Es folgten Übungen, in denen das Erlebte auf die Sprechstimme übertragen wurde, mit dem Text von „Der Mond ist aufgegangen“. In einer speziellen Übung zum „Empfangen und Senden“ bildeten die Teilnehmenden einen Innen- und einen Außenkreis. Die äußere Gruppe sang in zwei Varianten: einmal mit „Sendungsbewusstsein“, also mit der Motivation, die Menschen in der Mitte erreichen zu wollen, und dann im „Empfangsmodus“, also im Zustand des eigenen Klangerlebens. Die Gruppe in der Mitte wusste nicht, welche Variante zuerst gewählt wurde.

Das Ergebnis: Die innere Gruppe nahm deutliche Unterschiede wahr, obwohl die Tonhöhe und die Vokale gleich waren: Beim „Senden“ empfanden sie sich bedrängt und den Klang als scharf und teilweise schmerzvoll. Beim „Empfangen“ fühlten sie sich selbst als Vibrationskörper und den Klang als obertonreicher. Er berührte sie mehr.

Für den beruflichen Alltag könnte das heißen: Wenn es gelingt, beim Sprechen oder Singen die Aufmerksamkeit auf das eigenes Klangerleben zu richten, also wegzukommen von der Idee, andere erreichen zu müssen, ist das Frequenzspektrum reicher. Der körperliche Krafteinsatz verringert sich. Die Stimme ist tragfähiger, ohne scharf zu sein. Das Gegenüber erlebt sie als angenehm. Gesungene oder gesprochene Inhalte haben so mehr Chancen, gehört zu werden. (Hier sei kurz erwähnt, dass die „Idee vom Empfangen“ oder vom „Aufnehmen der Schwingungen“ das Schließen der Stimmlippen optimiert, während das „Senden“ oder das „Jemanden-Erreichen-Wollen“ oft zu einem Überdruck führt, der sie aufbläht und die Stimmgebung erschwert.)

Auf den Rückmeldebögen berichteten die Teilnehmenden, dass sie Folgendes fasziniert habe:

die Vibrationserfahrung + der Klang im Kopf + die Beeinflussung des Singens durch die Wahrnehmung + die Veränderung der Stimme durch Hinhören + die Verbindung von Stimme und Körper + die Steigerung der stimmlichen Kraft in kurzer Zeit.

Folgendes wollen sie in ihren Alltag integrieren:

beim Sprechen mehr „bei sich bleiben“ + die Erinnerung an die Vibrationen und das damit verbunden Gefühl, den Körper als Instrument zu erleben + mehr auf die eigene Stimme hören + auf dem Hin- und Rückweg öfter singen + Schwingung und Raum innen in den Klangraum nach außen tragen + dranbleiben + Erkenntnis: Nicht Lautstärke, sondern Schwingung gibt die Qualität. Und: Ich darf mich beim Sprechen und Singen selbst erleben.





rhythm, improvisation, now

DIETER MARKOWSKY

Im Workshop geht es um musikalisch-rhythmische Begegnungen und das gemeinsame Gestalten eines Rhythmuskreises. Dabei stehen die Freude beim Zuhören und die eigene kreative Aktivität im Vordergrund – vor Leistung und Perfektion, unabhängig vom musikalischen Können sowie dem eigenen kulturellen Hintergrund. Bei der Gestaltung des Rhythmuskreises wird mit Gesang, Bodypercussion und auf Instrumenten improvisiert. Es werden individuelle rhythmische Ressourcen entdeckt und erlebt, erweitert und in den gemeinsamen Prozess gestellt. Das Seminar soll dazu anregen, selbst auszuprobieren und das Entdeckte weiterzuentwickeln. Dieses Angebot bietet einen Zugang, Rhythmus mit allen Sinnen zu erfahren, sich tragen zu lassen, herausfallen zu dürfen und wieder efinden zu können oder im Hören und Fühlen zu verweilen und auch ohne Worte zu kommunizieren.

Rhythmuserlebnisse lassen sich nur schwer durch Worte vermitteln, vielmehr geht es darum, ins Spielen und Improvisieren zu kommen. Meine Aufgabe war die des Vermittlers („Facilitator“), der arrangiert und orchestriert und den Teilnehmenden einen einfachen Weg in die Welt der Musik und des Rhythmus eröffnet. Dabei spielt es keine Rolle, wie viel musikalische Erfahrung oder welchen kulturellen Hintergrund die Einzelnen haben. In einem offenen Trommelkreis („Drum Circle“) stellte ich Trommeln und Perkussionsinstrumente aus verschiedenen Ländern vor. Die Teilnehmenden waren sofort von Handhabung, Klangvielfalt und der Exotik der Instrumente fasziniert. Als Einstieg und Grundlage unseres gemeinsamen Rhythmusausflugs klatschten wir jeden Vor- und Nachnamen, um gemeinsam das rhythmische Muster („Pattern“) zu erleben und spürbar zu machen. Dabei entstand eine Vielzahl spannungsreicher Muster. Dann sollten alle das eigene Vor-/Nachnamen-Pattern auf das von ihnen gewählte Instrument übertragen und fortlaufend spielen. Ziel war es, in den rhythmischen Ablauf hineinzufinden. Dabei konnte man den eigenen Namensrhythmus verlassen und frei improvisieren oder bei diesem bleiben. Im gemeinsamen Gestalten des Rhythmuskreises gab es viel zu

entdecken: das Gestalten mit den verschiedenen musikalischen Basiselementen wie zum Beispiel Tempo, Dynamik, Melodie und Lautstärke. Jeder war am gemeinsamen Geschehen beteiligt und konnte dieses durch sein Spielen gestalten.

Als Facilitator gab ich durch Körpersprache verschiedene Aktionen in die Gruppe hinein, die den Verlauf unterstützten und dazu einluden, die Rolle als Facilitator selbst zu übernehmen. So entstand ein „Call and Response“-Spiel: Ein Teilnehmer spielte auf der Glocke eine Folge von Schlägen und die Gruppe antwortete darauf. Eine Kleingruppe blieb bei ihrer Improvisation, gleichzeitig reagierte der andere Teil der Gruppe im „Call and Response“-Spiel auf eingegebene Signale des Vermittlers.

Für mich war es eine Freude zu erleben, wie alle mehr und mehr zu ihrem rhythmischen Ausdruck fanden. Dabei wurde kraftvoll getrommelt, langsam und kontinuierlich, leise, mutig, schnell und wechselnd, rhythmisch, verträumt, ängstlich, herausfordernd, melodisch, im Dialog und vieles mehr. Es entwickelte sich ein gemeinschaftliches Miteinander, ein improvisierendes Perkussions-Ensemble, das Lust auf mehr machte.



KA	LE	BA	SCHI	KA	LE	BA	SCHI	KA	LE	BA	SCHI	KA	LE	BA	SCHI	PULS		
DIE		TER	MAR	KOW		SKY		DIE		TER	MAR	KOW		SKY		NAMEN		
RÜ	DI	GER		MUS	TER			RÜ	DI	GER		MUS	TER			NAMEN		
▼R				▼L				▼R				▼L				FUSS		

Praxis-Beispiel: Namen-Rhythmus

- Zu Beginn startet ihr mit dem Klatschen eures Vor- und Nachnamens.
- Sucht euch einen weiteren Mitspieler, der wiederum seinen Namen klatscht.
- Findet einen gemeinsamen Grundschlag.
- Dann beginnt einer von euch mit dem Klatschen und der nächste steigt ein, wenn er den Impuls verspürt.
- Wenn ihr keine Instrumente zur Verfügung habt, nehmt das, was gerade zur Hand ist, z.B. Gläser, Tisch, den eigenen Körper (klatschen, patschen, Brust klopfen). Viel Spaß beim Ausprobieren!



Expansion tanz

KAREN BÖSSER

Haltung, Gesten und Blicke im Raum, Eindrücke von Orten und Plätzen werden umgesetzt in tänzerische Bewegung. Ausgehend von einfachen Übungen zum Platzieren des Körpers geht es um die Sensibilisierung und Orientierung anhand von Bewegung im Raum. Der Kreis als Unterrichtsform steht symbolisch für Schutz und Sicherheit aufgrund seiner in sich geschlossenen, vollkommenen Form.



Übungsformen und Ziele

Vorstellungsrunde und Warm-up:

Den eigenen Körper wahrnehmen und erleben

Jeder erfindet zu dem eigenen Namen eine passende Bewegung. Die Gruppe wiederholt den Namen mit der Bewegung, sodass eine Bewegungssequenz entsteht. Warm-up: einfache Übungen zum Platzieren des Körpers und Sensibilisieren der Körperwahrnehmung, z.B. einfache Rotationen der Wirbelsäule in der waagerechten Ebene mit dem Ziel, die Flexibilität im emotionalen Bereich zu stimulieren.

Tai-Chi-Übung „Cloud Hands“ zum Energetisieren der Hände als Ansatz für die Möglichkeit, besser zu „begreifen“.

Stärkung des sozialen Gleichklangs in der Gruppe:

Die anderen Mitspieler im interaktiven Umgang erleben

Im Kreis synchron gehen, um das eigene Zentrum zu spüren, das Zentrum der Kreismitte zu finden, in der sich alle Zentren der Gruppe mischen.

Eine Person geht mit geschlossenen Augen schlängelförmig durch die Lücken zwischen den Teilnehmenden. Ziele sind: Sensibilisieren und Stimulieren der Sinne, eigenes Erleben der Gewichtsverlagerung beim Slalom, taktile Eindrücke beim Anstoßen an die Stehenden sowie Raumorientierung.

Aus dem Kreis wird eine Person mit geschlossenen Augen losgeschickt, sie geht durch den Raum und wird, sobald sie den Rand erreicht, von dem dort Stehenden empfangen und mehrmals wieder zurück in den Kreis geschickt. Ziel ist: Wahrnehmung des Alleine-Gehens im Raum und die der gefühlten nonverbalen Begegnung.

Dann wird der durch den Raum wandernden Person ein Erlebnis vermittelt – sie wird z.B. zum geführten Tanz eingeladen, gestoppt, gehoben. Ziel ist: fürsorgliche, aufmerksame Verantwortung für die blinde Person zu



übernehmen, aber auch Vertrauen und Aufmerksamkeit zu geben. Fragen: Welche Form der Berührung gab Sicherheit? Was fühlte sich grob oder fahrlässig an? Welche Form der Berührung gebe ich aufgrund meiner eigenen Erfahrung an andere weiter?

Einleitung und Vertiefung der Raumwahrnehmung: Eine Person steht mit geschlossenen Augen im Kreis, die Teilnehmenden pirschen sich langsam von allen Seiten an. Die Versuchsperson teilt mit, von welcher Seite sie eine „Information“ empfängt. Was nehme ich wahr? (Licht, Geräusche, Menschen, Geruch, Wärme?) Welche Körperseite ist wach oder schwach in der Wahrnehmung? Wie empfinde ich den Raum um mich?

Eine sinnliche „Multitasking-Tanzpartitur“ in drei Gruppen:

Den Mitspieler und den Raum situativ erfahren

Die einzelnen Gruppen suchen sich die spannendste, atmosphärischste oder merkwürdigste Stelle im Raum aus.

An den gewählten Orten wird in Bezug zur spezifischen Raumarchitektur eine Choreografie erarbeitet.

Jede Gruppe stellt gemeinsam eine Bewegungssequenz her, d.h., jede Person steuert drei Bewegungen zur Choreografie bei, die anschließend der Rest der Gruppe lernt.

Nach dem gegenseitigen Anschauen der „Tanz-Raum-Installation“ werden alle Choreografien gleichzeitig in den Raum gesetzt und performt: Beim Performen, im Miteinander mit der Gruppe stand die Auseinandersetzung mit der Beschaffenheit des gewählten Ortes im Mittelpunkt sowie das Wahrnehmen der Mitperformer im ganzen „Bühnenbereich“.



Krisenfest: Theater

PETER FROHLEIKS

Warum überhaupt das Risiko eingehen und Improvisationstheater machen? Fragen Sie die Eintagsfliege!

„Stellen Sie sich vor, Sie wären eine Eintagsfliege. Dieser Tag heute ist dann sozusagen der schönste und wichtigste Tag in Ihrem Leben, den können Sie ja wohl nicht so einfach vertrödeln oder so. Sie haben keine Zeit zu verlieren und Sie können ja auch schlecht auf bessere Tage warten. Sie können nicht einfach sagen: ‚Das ist nicht mein Tag heute, ich hau mich mal wieder hin!‘ Nichts da, Pustekuchen! Auch wenn Sie vielleicht mit dem falschen Bein aufgestanden sind und es da ja jetzt deutlich mehr Möglichkeiten gibt, sich zu vertun – Pech gehabt! Das kann einem zwar den ganzen Tag versauen, aber bitte schön: Da muss man sich morgens beim Aufstehen eben mal ein bisschen konzentrieren. Gehen Sie also nicht so leichtfüßig mit Ihrem kostbarsten Tag um. Es kann einen ja als Eintagsfliege ohnehin schon hart genug treffen. Stellen Sie sich vor, Sie werden im Sommer in Deutschland geboren, dann haben Sie wahrscheinlich Ihr ganzes Leben lang Regen. Oder Sie wollen ins Kino und sehen schon von Weitem: Heute Ruhetag! Bitte kommen Sie morgen wieder! Und dann auch die berufliche Situation. Sie haben nie die Aussicht auf eine Ausbildung oder gar ein Studium, sondern bleiben immer einfacher Tagelöhner. Jetzt werden Sie sagen:



‚Das ist doch einfach gemein, wo bleibt da die soziale Gerechtigkeit?‘ Das ist richtig, aber andererseits haben Sie jeden Tag Ihres Lebens Geburtstag und bekommen Ihr ganzes Leben lang Geschenke! Sie müssen sich nie Sorgen um Ihre Rente machen, für Sie ist kein Tag wie der andere, Sie brauchen nie für den nächsten Tag einzukaufen, haben immer die richtige Tageszeitung und wenn Sie auf einer Party Ihren Traumtyp treffen, hören Sie bestimmt nicht: ‚Tut mir leid, ich bin nicht für einen One-Night-Stand zu haben, ich suche eine feste Beziehung fürs Leben!‘ Nein, so einen Blödsinn würde man dann nicht hören wollen! Und ganz bestimmt würden Sie sich nicht Ihren einzigen Tag durch irgendwelches sinnloses Zeug vermiesen lassen. Sie würden das machen, worauf es im Leben, ob kurz oder lang, ankommt: Scheitern mit Spaß! Sie würden mit Sicherheit lebenslang Improvisationstheater spielen.“

Die meisten Teilnehmenden im Workshop „Krisenfest: Theater“ hatten noch keine Erfahrungen im Bereich Theater. Ziel war es daher, allen in der kurzen Zeit einen Eindruck von den Grundlagen und Methoden des Improvisationstheaters zu vermitteln. Voraussetzung dafür war es, möglichst schnell ein Klima zu erzeugen, in dem praktische Erfahrungen angstfrei gemacht werden können. Ich versicherte deshalb, dass Fehler beim Improvisationstheater nicht nur erlaubt, sondern absolut erwünscht seien, dass Scheitern mit Spaß geradezu unabdingbar sei und dass man überhaupt erst durch Fehler lernen könne, Improvisationstheater immer besser zu spielen.

So war bereits der Einstieg im dynamischen Klatschkreis von mir bewusst darauf angelegt, Fehler zu provozieren. In diesem Fall hieß dies, die Teilnehmenden rasch an ihre koordinativen, rhythmischen Grenzen heranzuführen und dabei auch noch – oder gerade deswegen – Spaß zu haben. Dass allen – auch mir – irgendwann zwangsläufig Fehler unterliefen, machte es leicht, über sich zu lachen und gleichzeitig spielerisch wachsame Präsenz zu erlangen, sich gegenseitig bewusst wahrzunehmen.

Es folgten einige kurze Körperübungen zum Thema Anspannung/Entspannung, freies und themengebundenes Assoziieren im Kreis und anschließend einfache Übungen und Spiele des Improvisationstheaters. Nachdem die jeweiligen Spielregeln vermittelt waren, forderte ich beim Spielen immer wieder dazu auf, sich in rascher Folge in die Rolle der Zuschauer oder der Spieler zu begeben und ohne allzuviel Abwägen und Nachdenken spontanen Eingebungen zu folgen. Sehr schnell entstand während der Spiele eine heitere, gelöste Stimmung und die Angst, sich eventuell durch einen Einfall zu „blamieren“, trat sichtlich in den Hintergrund.

Bei der abschließenden Feedbackrunde waren viele über die offensichtliche Originalität und Kreativität der eigenen Einfälle und der der anderen sowie die insgesamt lustvolle Atmosphäre erstaunt bis begeistert.



Variationen des Sehens

ELMAR MAUCH



Dieser Workshop wird in eineinhalb Stunden die Möglichkeiten und Variationen des Sehens anschaulich machen. Ausgehend von fotografischen Bildern wird in die Thematik des subjektiven Blickes eingeführt. Grundüberlegungen: Um zu einem gestalterischen Produkt oder einem künstlerischen Werk zu gelangen, müssen Entscheidungen getroffen werden. Ausgehend von einer Position (Standpunkt) wird eine Perspektive (Blick) eingenommen, um zu einem Entwurf (Bild) zu kommen. Grundlage und Ausgangspunkt all dieser Vorgänge ist das Sehen. Und dieses unterliegt höchst subjektiven Kriterien, die in diesem Workshop anschaulich gemacht werden.

Bilder sind wandlungsfähig – sie ermöglichen Zugänge zu Abwesendem – ihre Wirkung hängt vom Erfahrungshorizont der Betrachter ab – sie agieren bis in den nichtsprachlichen Bereich – es gibt so etwas wie eine visuelle Intelligenz bzw. Erfahrung – diese setzt Empathiefähigkeit voraus – ich muss mich einlassen – dann kann ich die Hintergründigkeit der Bilder entdecken

Dieses waren meine Grundüberlegungen und der Ausgangspunkt für den Workshop. Mir war wichtig, dass die Teilnehmer durch praktische Übungen in verschiedene Denk- und Gestaltungsprozesse eingebunden wurden. So sollten sie durch eigenes Erfahren, durch direktes Anwenden, Durchdenken und Erproben einiges über die Grundlagen des Mediums Fotografie und über die Subjektivität unserer visuellen Wahrnehmung erfahren. Andererseits sollte das Gesehene in ein aktives Handeln und bewusstes Entscheiden umgesetzt werden. Sensibilisierung für latente Bilder und beginnende Autorenschaft galt es zu verbinden.



*das Abbild – die Welt bildet sich selber ab (Camera Obscura) –
der Fotoapparat ist ein Reduktionsinstrument – er nimmt Ausschnitte
aus der sichtbaren Wirklichkeit*

Anhand eines Kameramodells zeigte ich die Wirkungsweise von Kameras und versprach den Teilnehmern, dass wir uns jetzt in die Kamera hineinbegeben würden. Wir betraten im Schein einer Taschenlampe den dunklen Nebenraum. Erst war man von vollkommener Dunkelheit umgeben. Erst langsam war die kleine Öffnung zu erkennen, durch die Licht in den Raum fiel. Und nach etwa drei Minuten waren auf der weißen Wand Schemen zu erkennen. In der dunklen Kammer waren wir alle Beobachter von optischen Phänomenen, die immer klarer wurden, je mehr sich das Auge der Dunkelheit angepasst hatte. Langsam wurde die Projektion des Außenraumes, der auf dem Kopf stehend und seitenverkehrt auf die Rückseite des Raumes projiziert war, zu erkennen. Der helle Teil am Boden war der Himmel. Der dunkle Streifen in der Mitte ließ sich als Siebengebirge erkennen. Und oben war der Rhein zu sehen. Dazu ein Baum, ein Geländer, die Hausfassade. Das Erstaunen war groß, als dann sogar Rheinschiffe durch die Bildfläche fuhren.

Das Prinzip dieser dunklen Kammer, in die durch ein kleines Loch Licht von außen hineinfällt und ein Abbild der äußeren Wirklichkeit auf dem Kopf stehend zeigt, ist schon mehr als 2000 Jahre bekannt. Dieses Abbild aber festhalten, d.h. fixieren zu können, war die Geburtsstunde der Fotografie.

Es war von mir ein bewusster Schritt, im Zeitalter digitaler Bilder, die allzuoft latent bleiben, zu den Ursprüngen des Sehens zurückzugehen. Jetzt hatten wir also dem Entstehen eines Bildes zugeschaut und das Staunen gelernt. Genau nach dem gerade gesehenen Prinzip funktioniert auch unser Auge. Aber die Netzhautbilder müssen dann noch vom Gehirn verarbeitet werden. Und dieses Prinzip des Verarbeitens probierten wir nun anhand des Ausschnittsuchens innerhalb einer Bildpostkarte aus. Ein langweiliger und ein spannender Bildteil sollte von jedem, mithilfe einer 24 x 36 mm großen Schablone, gefunden und ausgeschnitten werden. Interessant war es zu sehen, wie unterschiedlich die Entscheidungen anhand des selben Bildes getroffen wurden. Was einige für langweilig hielten, erschien anderen spannend. Wir redeten also über die Relativität von Entscheidungskriterien.

finden und entscheiden – Ausschnitt festlegen nach unterschiedlichen Kriterien – was entsteht?

In einem weiteren Schritt ging es darum, beim Gang durch den Garten der Villa Prieger ein einziges Bild, einen einzigen Ausschnitt der sichtbaren Wirklichkeit zu suchen. Mithilfe einer Schablone konnten Teile des Sichtfeldes ausgeblendet werden. Es ging darum, sich Gedanken zu machen, wieso dieser eine Ausschnitt aus dem unendlichen Angebot der sichtbaren Wirklichkeit auch für andere von Interesse sein könnte. Es sollte dabei geübt werden, Bilder mal nur zu denken. Angesichts der Tatsache, dass wir heute jederzeit unendlich viele Bilder machen können und

dabei vielleicht die Konzentration auf das Wesentliche vernachlässigen, war dies eine Übung, Blick und Gedanken zu erfahren, ohne sie materialisieren zu müssen.

bewusst wahrnehmen – Bilder denken – Standpunkt suchen – Blickrichtung finden – warum dieser Blick – was wähle ich aus – und wieso – was könnte dadurch für Dritte sichtbar werden?

In der abschließenden Kleingruppenarbeit war die Aufgabe für jede und jeden, aus einer Ausgabe eines Nachrichtenmagazins zwei unterschiedliche Bilder zu finden, die gemeinsam zu einem Bildpaar werden sollten, das in seiner Gesamtheit einen gestalterischen und inhaltlichen Mehrwert zu den Einzelbildern darstellt. Wie Bilder auf- und miteinander wirken, kam dabei in den Fokus der Wahrnehmung. Vom Sehen über das Denken kamen wir nun zum aktiven Handeln nach eigenen Kriterien und Vorstellungen. Das aktive Umgehen mit Bildern auf ein Ziel hin, war für manche ungewohnt. Es wurden Bildpaare gesucht, gebildet, diskutiert, überprüft und manchmal wieder verworfen. Die Diskussionen in den Zweiergruppen führten zur aktiven Erkenntnis, wie wichtig Kontext und Umfeld für die Wirkung von Bildern ist.

Bildpaare finden – in Gruppenarbeit über die Bildauswahl diskutieren – wo will ich hin – was geschieht, wenn Bilder aufeinanderstoßen – Entscheidung treffen aufgrund der eigenen Erfahrung und Individualität – die Erweiterung des Bildraumes

Fazit: Dieser kleine Exkurs in die Welt der fotografischen Bilder, ihrer Ursprünge und Grundlagen verschaffte den Workshopteilnehmern eine Sensibilisierung für die Thematik des Bildes, seiner Wirkung und Möglichkeiten. Zumal schon in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts weise erkannt wurde, dass der Bildunkundige der Analphabet der Zukunft sei.

ein Gestaltungsprozess kommt in Gang – neue Bild- und Denkräume entstehen

Es war mir wichtig, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer anhand von Erfahrungen und Übungen Wirkungsweisen fotografischer Bilder selbst erleben, sie durchdenken und sich ihre Erkenntnisse selbst erarbeiten. Gerade deshalb, weil der heute übliche, oft gedankenlose Umgang mit Bildern, die ohne großen Aufwand geknipst werden können und permanent verfügbar sind, oft Wichtiges und Grundlegendes vergessen lässt. Das bewusste Innehalten vor dem Bild, das Nachdenken über den Vorgang des Bildermachens einerseits und das aktive Eingreifen und Entscheiden beim Bildermachen andererseits war für die Beteiligten ein wichtiger Schritt, Kommunikationsprozesse mit Bildern von einer anderen Position aus zu sehen und anzugehen.

Ein besonderes Erlebnis war es für mich zu beobachten, wie einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer über die Sensibilisierung ihrer eigenen Wahrnehmung erstaunt waren. Sie fanden großen Gefallen an diesem hintergründigen Umgang mit Bildern, bei dem Gedanken Gestalt werden können. Dass der Workshop erfolgreich verlief, lässt sich auch daran ablesen, welche Vielfalt von ungewöhnlichen Lösungen bei der abschließenden Übung gefunden wurde. Bei der Präsentation der Bildpaare wurde dann geschaut, gedacht, diskutiert, verglichen oder einfach nur gestaunt.





Wie aus Bäumen dicke Hunde werden

KERSTIN HUVEN

Reflexionen aus Sicht der TeilnehmerInnen

Ein mit Menschen, Themen und Methoden reichhaltig und dicht bestücktes Symposium liegt hinter mir. Und vor mir die Bitte der Organisatorinnen, für die Dokumentation eine subjektive Rückschau und Reflexion zu den Besonderheiten dieser zwei Tage zu wagen, zu dem, was die Veranstaltung von anderen abgehoben hat, dazu, wie Theorie und Praxis zueinander fanden, und was ich nun mitnehme für mich.

Inspirationen

Inspirierend in vielerlei Hinsicht und im Vergleich besonders waren für mich – neben den unterschiedlichen inhaltlichen Perspektiven auf das Tagungsthema – vor allem drei Dinge.

Erstens: die Begeisterung der Referentinnen und Referenten.

Gerald Hüther hat uns neben vielem anderen erzählt, Begeisterung sei sozusagen ein neuronales Düngemittel für das Hirn und damit Sprungbrett für Kreativität und Potenzialentfaltung. Mehrmals haben wir gehört, wie wichtig es sei, Funkenträger zu sein, zum Lernen einzuladen und zu ermutigen. Und das Gute daran ist: Es ist ganz einfach, weil genau diese Funken schon in uns liegen! Das haben die Vortragenden mit ihrer Haltung, ihren Schilderungen, mit der Art und Weise, mit der sie für ihre Themen brennen, so lebendig und authentisch vorgemacht.

Zweitens: das Spiel mit Zufällen und Einfällen, Realitäten und Rollen während des Improvisationstheaterworkshops.

Für jemanden wie mich, die vornehmlich über und mit Sprache arbeitet,

Epilog

ein ziemliches Wagnis. Und gleichzeitig ein spannendes und vergnügliches Erfahrungsfeld, in dem Facetten und Seiten in uns Raum bekommen, die sonst sehr im Verborgenen liegen.

Unabhängig von der persönlichen Ausdrucksfindung war der Workshop auch eine Einladung, das vorher Gehörte gleich nachzuerleben und Impulse für die eigene Praxis zu sammeln. Ermutigung, positive Erfahrungen, freudvolles Lernen – das scheint so leicht zu erreichen. Die Aufmerksamkeit schärfen, Wachsamkeit wecken und ein leicht gelingendes Fokussieren jenseits von anstrengendem, verlangtem Konzentrieren – alles einfach so da. Ebenso wie das wohlthuende Gefühl, Körper und Geist nach dem frontalen Input Bewegung zu gönnen und sich gewissermaßen mehrsinig auf ungewohntes Terrain zu begeben. Oder in spielerischer Absichtslosigkeit viel Kreativität freizusetzen, Selbstwirksamkeit zu erspüren, im Spiel mit anderen den Verlauf einzelner Impulse zu verfolgen.

Drittens: „Die Logik des Gelingens“ von Marco Wehr. Lesen!

Irritationen

Allein das Wort finde ich bereits verstörend – mit dem „irr“ am Anfang und damit dem Verweis auf Denk- oder Verhaltensmuster abseits gesellschaftlicher Konventionen und sozialer Normen. Die Assoziationskette weiterführend ergibt sich schnell die „Verrücktheit“ und damit das Potenzial

künstlerischer Prozesse, eingefahrene Muster und Perspektiven im positiven Sinne zu ver-rücken. So geschehen etwa im Workshop zu den „Variationen des Sehens“ mit der Anleitung, sich die eigenen, subjektiven Kriterien des Betrachtens von Welt zu vergegenwärtigen und das Wahrnehmen deutlich wahrzunehmen. In einer Camera obscura stehend ist es – abgesehen vom lebensechten Eintauchen in die Funktionsweise einer Lochkamera – ein eigenwilliges Gefühl, das Bild eigentlich schon „da“ zu wissen, ohne es sehen zu können. Dem sich langsam abzeichnenden Schatten auf der Wand weise ich ziemlich willkürlich einen Sinn zu und finde, dass das Geäst des Baumes draußen viel eher ein sich heranpirschender dicker Hund ist, das auf dem Kopf stehende Balkongeländer eigentlich den Spitzengardinen in der Küche meiner Oma entspricht, während der Rhein zum wolkenverhangenen Himmel vor dem Fenster wird.

Zurück zum Wort Irritationen: Die Mitte auslassend bleibt „irren“ stehen und ein kleines Experiment, das mir aus Kersten Reichs Vortrag sehr nachdrücklich im Kopf geblieben ist. Was uns das Wort Cwmbrân – nicht aufgeschrieben, sondern schnell und nuschelig ausgesprochen – sage. Klingt wie „guck mal an“ oder „Koon Bay“ und soll doch nur ein Wort sein. Im Geiste nachsprechend wird daraus Kormoran, Membran, Co-brain, Kuhgang, combat ... ein walisischer Ort schließlich ist die Lösung. Diesen gedanklichen Ausflug in all das während des Symposiums



Gehörte und Erlebte einbettend, führt der Blick darauf zu einer versöhnlichen Erkenntnis: Nichtwissen und Irrungen sind Türen zu neuen Denk- und Erfahrungswelten.

Die „Ionen“ am Wortende rufen in mir vor allem unguete Erinnerung an naturwissenschaftliche Doppelstunden hervor und an die miesen Noten in Physik und Chemie, die am Schuljahresende den Schnitt immer so nach unten drückten. Ein leicht irritierender Zufall, dass im Publikum ein Teilnehmer als Physiker entlarvt und just zu seinem Blick auf sich selbst als Künstler befragt wurde. Die Antwort wiederum war durchaus inspirierend – seien doch vornehmlich die forschenden Kollegen als Künstler zu verstehen, deren theoretische Kreativität oftmals zu bahnbrechenden Erkenntnissen führe.

Innovationen

Was also nehme ich mit aus dem Symposium? Zunächst einmal mit Blick auf den Alltag viele Fragen: Wie stellt man Verständigung her zwischen diesen zwei so unterschiedlich funktionierenden Systemen Pädagogik und Kunst, wenn die Menschen weniger offen sind und sich auf das Bekannte und Gewohnte verlassen wollen? Wie gelingen Grenzgänge, Brüche und wirklich offene Prozesse zwischen Einzelkämpfern, Lehrmeistern, Fürsten und Querköpfen?

Inwieweit können oder müssen künstlerische Prozesse autonom verlaufen, wenn pädagogische Ziele erreicht werden sollen? Wie variabel muss Kunst sein, damit sie als Motor zum Erkenntnisgewinn dienen kann? Und welches Selbstverständnis sollte ein Künstler mitbringen, will er ein inspirierendes Lernumfeld gestalten?

Sollten nicht auch die Pädagoginnen und Pädagogen ermutigt werden, das Künstlerische in sich zu entdecken? Wie gelingt es, künstlerische Projekte sinnvoll mit dem gemeinhin engmaschigen und rigiden Schulalltag zu ver-

knüpfen, wenn sie eigentlich außerhalb des schulischen Geschehens stehen? Neben den Fragen haben zwei Symposiumstage viel Freude, Energie und Erholung bereitgehalten – und sie haben ermutigt! Und letztlich auch das Bewusstsein für die Bedingungen und Strategien der beiden Felder Kunst und Bildung geschärft sowie die ein oder andere Idee für gegenseitige Übersetzungen und Anschlussmöglichkeiten offenbart.

Kerstin Huven, inbetweener, tätig als Projektleiterin für Vorhaben im Dazwischen von Pädagogik und Kunst sowie als freie Journalistin. Hat am liebsten zu tun mit Projekten, die über Einrichtungs- und Fächergrenzen hinweg reichen, Menschen zusammenbringen und Sinn mit Ästhetik verbinden.



Epilog

Installationen

Ulrike Meier, Burkhard Schröder

Im Vorfeld des Symposiums „under construction – art as a learning environment“ entstanden in der Villa Ingenohl die **treppenaugenweide** von Burkhard Schröder und die **Klanginstallation „Soundscapes“** von Ulrike Meier.

Die Klanginstallation machte Arbeitsergebnisse von Studierenden, die im Vorfeld einer Lehrveranstaltung entstanden, hörbar. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung wurden durch Übungen und Experimente neue und ungewöhnte Zugänge zu individuellen und kollektiven Klangwelten und zur Klangkunst angeregt. Daneben setzten sich die Studierenden mit Fragen auditiver Ästhetik und akustischer Ökologie auseinander. Sie lernten außerdem, wie Audiomaterial digital bearbeitet werden kann und wie diese Arbeit im Kontext einer klankünstlerischen Auseinandersetzung für unterschiedliche Zwecke und Zielgruppen gezielt eingesetzt und genutzt werden kann.

treppenaugenweide, Burkhard Schröder, 2009



CONSTANZE ALBRECHT

Constanze Albrecht ist Diplomgesangspädagogin und -sängerin sowie Stimmbildnerin der Lichtenberger@Methode. Seit 1999 gibt sie Seminare für die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft unter anderem an der Universität zu Köln und Opoln/Polen. Sie arbeitet an verschiedenen Lehrer-Fortbildungsinstituten, an Logopädieschulen und als Stimmbildnerin in Chören.

PROF. DR. ANNE BAMFORD

Professor Dr. Anne Bamford ist Leiterin des „Engine Room“ an der Universität der Künste zu London. Sie ist international anerkannt für ihre Forschungen im Bereich der künstlerischen und kulturellen Bildung, Bildungsentwicklung und visuellen Kommunikation. Als Wissenschaftlerin für die UNESCO leitete Anne die Studien zu „The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education“ und publizierte den Bericht 2006 im Waxmann-Verlag. Das australische Institut für Bildungsforschung zeichnete sie mit dem „Outstanding Educational Research Award 2002“ aus; 2006 war sie für den „British Female Innovator of the Year“ gelistet. Als Anerkennung für ihren Beitrag zur Weiterentwicklung von kultureller Bildung wurde sie 2008 zum „Freeman of the Guild of Educators“ gewählt.

Weitere Informationen unter: www.engineerroomcogs.org

KAREN BÖSSER

Karen Bößer, Tänzerin und Choreografin, lebt in Düsseldorf, studierte Tanz bei Dance Space Inc. und dem Panetta Movement Center in New York, zu ihren Lehrern zählen u.a. Lynn Simonson, Janet Panetta, Frey Faust und Howard Katz. Als Tänzerin arbeitete sie mit Michael Schmidt, Dyane Neiman, Elaine Shipman, Urban Art Tribe Multimedia,

Ballet for Young Audience und Howard Katz zusammen. Ihre Soloperformances, die in Belgien, Ungarn, Polen, Israel, Tschechoslowakei, Armenien und den USA gezeigt wurden, zeichnen sich durch ihre Zusammenarbeit mit Künstlern aus dem Bereich der bildenden Künste aus.

NANA EGER

Nana Eger (Projektleitung „under construction“) erforscht derzeit als Stipendiatin für die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft internationale Ansätze zur Kunstvermittlung (Schwerpunkt zeitgenössischer Tanz) und promoviert darüber an der Universität zu Köln. Ausgebildet als Diplomsportlehrerin, Tanz- und Theaterpädagogin und in „participatory Arts“, verfügt sie sowohl über zahlreiche künstlerische als auch vielfältige tanzpädagogische Erfahrungen an Bildungseinrichtungen. Sie ist an verschiedenen Hochschulen im Bereich der Aus- und Weiterbildung von KünstlerInnen und MultiplikatorInnen tätig.

PETER FROHLEIKS

Peter Frohleiks, Jahrgang 1965, ist Kabarettist und ausgebildeter Sozialpädagoge, Sportlehrer und Theaterpädagoge (BuT). Seit 1995 Engagements als Aktionskünstler und Schauspieler, freiberufliche Lehrtätigkeiten an verschiedenen Universitäten, Instituten und für die Montag Stiftung für Jugend und Gesellschaft (Bonn). Intensive Beschäftigung mit Improvisations-, Theater- und Zirkustechniken. Seit 1999 Entwicklung eigener Kabarett-Programme u.a. mit der Gruppe „Männerkulturen“. Seit 2009 Kabarett-Solo „EinMannKultur“.

Weitere Informationen unter: www.frohleiks.de

Biografien

PROF. DR. GERALD HÜTHER

Prof. Dr. Gerald Hüther ist Neurobiologe und leitet die Zentralstelle für Neurobiologische Präventionsforschung der Psychiatrischen Klinik der Universität Göttingen und des Instituts für Public Health der Universität Mannheim/Heidelberg. Wissenschaftlich befasst er sich mit dem Einfluss früher Erfahrungen auf die Hirnentwicklung, mit den Auswirkungen von Angst und Stress und der Bedeutung emotionaler Reaktionen. Er ist Autor zahlreicher wissenschaftlicher Publikationen und populärwissenschaftlicher Darstellungen (Sachbuchautor).
Weitere Informationen unter: www.med.uni-goettingen.de

DR. KARL-HEINZ IMHÄUSER

Dr. päd. Karl-Heinz Imhäuser ist seit 2005 Vorstand der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft in Bonn. Zuvor lehrte er an den Universitäten Köln und Berlin zur Didaktik inklusiver Bildung, Erziehung und Diagnostik und arbeitete an verschiedenen pädagogischen Fort- und Weiterbildungsinstituten in Berlin. Als Lehrer war er über 20 Jahre an Förder-, Haupt- und Realschulen tätig. Er ist zum Feldenkraustrainer sowie zum Trainer für „Selbstorganisiertes Lernen“ ausgebildet und promovierte an der Heilpädagogischen Fakultät Köln.

DIETER MARKOWSKY

Dieter Markowsky, Diplomsozialpädagoge, 1967 in Bochum geboren, lebt und arbeitet als freischaffender Musikpädagoge und Perkussionist in Düsseldorf. Nach dem Studium der Sozialpädagogik absolvierte er eine Ausbildung im Bereich Perkussion bei verschiedenen afrikanischen und europäischen Lehrern. Seit 1995 leitet er musikpädagogische und künstlerische Projekte, seit 1997 lehrt er an Hochschulen, Bildungs- und Kultureinrichtungen. Nach Weiterbildungen u.a. im Lincoln Center

Institute (New York) sowie zu Talking drums (Schweiz), Europa In Takt (Uni Dortmund) und Körpermusik (Schweiz) lässt er sich derzeit bei Andreas Gerber (Schweiz) zum Körpermusiker ausbilden. Er ist Mitglied und Leiter verschiedener Perkussions-Gruppen.

ELMAR MAUCH

Elmar Mauch, Künstler, Bildforscher und Dozent für Fotografie, geboren 1961, lebt in Dortmund und Zürich. Als Bildforscher in unterschiedlichen praktischen Arbeitsfeldern tätig. Schwerpunkte sind fotografische Arbeiten zur Naturwahrnehmung sowie Buchkonzepte, phänomenologische Bildessays und Bildmontagen, die aus gefundenem Material generiert werden. Schwerpunkte in der Lehre sind erweiterte Fotografie, Fragestellungen zu Bildrhetoriken und visueller Kultur, sowie die Schnittstelle zwischen Fotografie und Film. Von 1994-1999 Lehrtätigkeiten an der Kunsthochschule für Medien in Köln. Von 2002-2009 Dozent im Studienbereich Fotografie der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK). Aktuelles Buch: Elmar Mauch „Die Bewohner“ (Edition Patrick Frey Zürich, 2009).
Weitere Informationen unter: www.elmarmauch.de

PROF. DR. KERSTEN REICH

Prof. Dr. Kersten Reich war von 1979-2006 Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität zu Köln; seit 2007 vertritt er das Gebiet Internationale Lehr- und Lernforschung und leitet das Dewey-Center Köln. Studium der Kunst und Politikwissenschaften im Lehramt, später Pädagogik, Philosophie und Psychologie; er promovierte und habilitierte an der TU Berlin. Nach längeren Gastprofessuren in den USA und in China wurde er Leiter des Dewey-Centers Köln. Forschungsschwerpunkte sind Internationale Lehr- und Lernforschung, Konstruktivismus- und Pragmatismusforschung. Bekannt sind seine Lehrbücher zur

konstruktivistischen Pädagogik und Didaktik (Beltz).
Weitere Informationen unter: www.konstruktivismus.uni-koeln.de

ULRICH SCHÖTKER

Ulrich Schötke, geboren 1971, Kunstpädagogin und Kunstvermittlerin, derzeit Studienrätin an der Erich-Kästner-Gesamtschule und Fachkoordinatorin im Rahmen eines Hamburger Schulversuchs zur Schulentwicklung. Studium der Germanistik, Kunstpädagogik und Freien Kunst an der Universität Gesamthochschule Kassel sowie MA-Studium der Media Science & Media Education am Institute of Education, University of London. Seit 1997 verschiedenste Tätigkeiten in Bereich der Kunst- und Kulturvermittlung, u.a. die Ausstellungen und Tagungen „WALDEN #3 – oder Das Kind als Medium“ im Kunsthaus Dresden 2006 (mit Christiane Mennicke) und „WALDEN #3 – oder Die Schule des Lebens“ in der Rathausgalerie München 2009. Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Institut für ästhetische Erziehung der Universität Hamburg. 2007 Leiter des Vermittlungsprogramms der documenta 12. Er ist Mitbegründer des Projektraums und Kunstvereins Liquidación Total in Madrid.
Weitere Informationen unter: www.liquidaciontotal.org

YVONNE VOCKERODT

Yvonne Vockerodt (Moderation „under construction“) ist Erziehungswissenschaftlerin und Gründerin von kindersicht – Rat für Beteiligung.
Weitere Informationen unter: www.kindersicht.net

DR. MARCO WEHR

Geboren 1961 in Wuppertal. 1983-1992 Studium der Chemie, Physik und Philosophie in Tübingen. Diplom in Physik mit dem Schwerpunkt Gehirne. 1993-1999 Promotion im Fach Philosophie über die Chaostheorie.

Freier Autor u.a. für Die ZEIT, GEO, Bild der Wissenschaft und Spektrum der Wissenschaft sowie verschiedene Buchbeiträge (Themen: Relativitätstheorie, Quantenmechanik, Chaostheorie und Evolution). Bücher: „Die Hand – Werkzeug des Geistes“ (Hrsg.) zusammen mit Martin Weimann (Spektrum Akademischer Verlag, 1999), „Der Schmetterlingsdefekt – Turbulenzen in der Chaostheorie“ (Klett-Cotta, 2002), „Welche Farbe hat die Zeit? – Wie Kinder uns zum Denken bringen“ (Eichborn, 2007). Dozent im Tübinger Studium Generale. Vortrags- und Lehrtätigkeit u.a. für das Deutsche Arbeitsministerium, die Kultusministerien der Länder Bayern und Baden-Württemberg sowie die österreichische Bundesakademie. 1985-2007 Arbeit als Berufstänzer, Tanzlehrer und Choreograf.

PROF. DR. GESA ZIEMER

Gesa Ziemer (Prof. Dr. phil.), geboren 1968, lebt in Zürich und Hamburg. Sie ist Professorin in den Bereichen Kulturtheorie und Ästhetik an der Zürcher Hochschule der Künste. An der HafenCity Universität Hamburg ist sie seit 2009 Studiendekanin für den neuen Studiengang „Kultur der Metropole“. Als freie Kuratorin realisiert sie Projekte an den Schnittstellen Wissenschaft, Wirtschaft und Kunst und ist im Beirat des internationalen Kunstfestivals Steirischer Herbst in Graz.
Weitere Informationen unter: www.gesa-ziemer.ch

Impressum

Herausgeber und Veranstalter

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft
Raiffeisenstraße 2
53113 Bonn
Telefon +49 (0) 228 26716-310
Fax +49 (0) 228 26716-311
www.montag-stiftungen.com

Konzeption und Projektleitung Symposium

under construction – art as a learning environment
Nana Eger

Konzeption Dokumentation Nana Eger, Sabine Huth

Textredaktion Sabine Huth

Lektorat Sabine Huth, Caroline Eckmann

Gestaltung Sonja Kuprat

Fotos

alle Fotos zum Symposium von Ludolf Dahmen
Foto S. 23 von Mike Erbrich

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

