



Antje Dalbkermeier ist Dipl.-Kulturpädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Kunstdidaktik an der Kunstakademie Münster / Hochschule für Bildende Künste und Inhaberin einer Firma für Teamevents und Erlebnispädagogik in der Nähe von Hannover. Sie studierte Kulturwissenschaften und Ästhetische Praxis in den Bereichen Bildende Kunst, Literatur / Theater und Psychologie an der Universität Hildesheim sowie Freie Kunst an der Fachhochschule für Design + Medien und Bildende Kunst in Hannover. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Künstlerische Strategien als kunstpädagogische Methode, Performativität, Ästhetische Grundschulbildung, Kooperative Erprobungsprojekte zwischen Hochschule und Schule, Außerschulische Praxisfelder, Kulturelle Bildung und Gender Studies.

Performative Vernetzung zwischen

Hoch- und Grundschule



Das seit 2009 an der Kunstakademie Münster von *mir* spezifisch für die kunstdidaktische Grundschullehrmatsausbildung konzipierte Vermittlungsformat „*Ästhetisch-forschendes Lernen im Akademie-Wartburg-Projekt*“ (vgl. Dalbkermeier 2012, 2018, 2021) gibt Ein- und Ausblicke in die langjährige Zusammenarbeit zwischen der Kunstakademie und der Wartburg-Grundschule Münster (Hauptpreisträgerin des Deutschen Schulpreises 2008).

Das performative Bildungsformat wird aktuell von *Sabine Lenz* aus der Grundschule im Rahmen eines Lehrauftrages an der Kunstakademie begleitet und von *Lilja Lara Justin* studentisch unterstützt. Gemeinsam entwickeln Studierende in Hochschulseminaren in enger Theorie-Praxis-Verzahnung offene kunstdidaktische Settings für die Elementarstufe sowie im Zuge der Kulturellen Bildung auch für außerschulische Berufsfelder. Im schulischen Praxisfeld werden sinnlich-elementare Material- und (Fort-)Bewegungserfahrungen zusammen mit den Schulkindern, Erzieher*innen und Lehrer*innen erforscht, erprobt und reflektiert. Hierbei bereichern sich die unterschiedlichen Sichtweisen und Kompetenzen der Akteur*innen gegenseitig und zeigen eine produktive Vernetzung zwischen den verschiedenen Professionen.

Die Ideen hierfür werden vorwiegend in studentischer Gruppenarbeit innerhalb der Seminare entwickelt, welche sich auf zeitgenössische Kunstströmungen und künstlerische Forschung in einer Hinwendung zu alltagskulturellen Erfahrungsfeldern beziehen. Im methodischen Fokus stehen aktuelle künstlerisch-performative Handlungsformen (vgl. Aden/Peters 2011, Fischer-Lichte 2012), die sich mit den Phänomenen der alltäglichen Lebenswelt der Kinder aufgrund ihres experimentell-spielerischen Charakters verknüpfen lassen.

Gezeigt werden hier in diesem Zusammenhang verschiedene künstlerische Strategien, wie beispielsweise das Performen mit Körper und Stimme, individuelles Kartografieren in privaten wie öffentlichen Räumen im Kunstkontext von „*Atlas Mapping*“¹ sowie Handlungen mit Material.

Der Praxistransfer basiert auf einer am Teamteaching orientierten künstlerischen Projektarbeit unter studentischer Federführung, die eine ästhetisch-forschende Vermittlungshaltung impliziert und sich vorwiegend als Ensemblearbeit in Schüler*innenteams organisiert. Die zweimal jährlich stattfindenden Erprobungstage schließen mit einer performativen Präsentation ab. Hier werden die Ergebnisse der jeweiligen Projektgruppen von den Kindern einem Publikum vorgestellt, für das Seminar dokumentiert und im Anschluss zusammen mit den Studierenden reflexiv ausgewertet.

Die Bedingungen des Gelingens von gemeinsamen Erprobungen werden im Sinne einer didaktischen Reflexivität von Praxiserfahrungen unter folgender Fragestellung beleuchtet:

- Welche konkreten Erfahrungen werden von den Studierenden als verantwortliche Akteur*innen im Kontext einer handlungs- und teamorientierten Projektarbeit in der Schulpraxis gemacht?
- Wie können diese Vermittlungserfahrungen der Studierenden zu einer professionsorientierten Praxisreflexivität in der Lehrer*innenbildung beitragen?

Auf übergeordneter Ebene ergeben sich hieraus folgende Fragen:

- ↳ Welche Potenziale stecken in den künstlerischen Lehr- und Lernprozessen?
- ↳ Wie kann das Performative die Bildung allgemein verändern?

Diesen Fragen auf der Spur, möchte ich in meinem Beitrag Einblicke aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln ins Projektgeschehen geben: Und zwar in Form von sprachlichen und visuellen *Collageschnipseln*, entstanden aus Zitaten und Fotografien der Beteiligten.

→ 1. ATLAS MAPPING ist eine künstlerische Methode des Kartografierens. Künstler*innen wie FRANZ ACKERMANN, MARCEL BROODTHAERS, SOPHIE CALLE, TILL KRAUSE oder VALESKA PESCHKE betrachten und verändern aus ästhetischer Sichtweise die Karten dieser Welt und beschreiben in ihrer imaginären Geografie eine kulturelle Neukartierung. Das handlungsbasierte MAPPING als Recherchemethode in der aktuellen Kunstpraxis und in der künstlerischen Bildung findet seine Wege abseits der vorgefertigten Bahnen und spielt mit der Neugierde am Erkunden, Experimentieren und Erforschen. 1997 prägten PAOLO BIANCHI und SABINE FOLIE in einer gleichnamigen Ausstellung diesen Begriff. Im Kontext der Kunstpädagogik hat u. a. KLAUS-PETER BUSSE das Mapping ab 2005 konstituiert. Eine projektorientierte Methode, die sich an der Alltagswelt der Schüler*innen orientiert und selbstständige Recherche, Prozesse sowie interdisziplinäres Arbeiten in den Mittelpunkt stellt.

Die künstlerischen Erprobungsprojekte in der Schule verstehen sich als eine Anregung für Kinder zum performativen Handeln. Durch das Performative wird die ästhetische Dimension sozialer Arrangements aufgezeigt: Momente des Herstellens und konkrete Handlungsbezüge, deren Dynamiken, Materialien, Rahmungen, Austauschprozesse zwischen Akteuren und Zuschauer*innen (leibliche Ko-Präsenz) sowie Aspekte der Körperlichkeit, Räumlichkeit, das Flüchtige und Momenthafte, Dramaturgie und Inszenierung. In dieser Ereignishaftigkeit von Aufführungen wird durch die kontextabhängige Wahrnehmung des Individuums eine neue, andere Wirklichkeit erst erzeugt. Die Interaktionen zwischen Publikum und Performer*innen sind unvorhersehbar und verweisen damit auf den Kern eines künstlerischen Prozesses:

„*Die Aufführung als ein ko-präsentischer Prozess erzeugt sich sozusagen selbst bzw. ihre eigene Wirklichkeit als eine autopoietische Feedbackschleife. Daher ist ihr Ablauf vor oder bei ihrem Beginn oder zu irgendeinem Zeitpunkt ihrer Dauer auch nicht vollständig planbar und vorhersagbar.*“ (Fischer-Lichte 2012: 55)

Genau dieses unvorhersehbare Moment versteht sich als Keimzelle für künstlerische Prozesse. Hervorgerufen durch performatives Agieren in Interaktion mit allen Beteiligten zeigt sich das Unvorhersehbare bei den ästhetischen Erprobungen in alltäglichen Lebensfeldern. In diesem Dazwischen entsteht das performative Ereignis; in Gestaltwerdung einer Präsentation mit Aufführungscharakter konstituiert sich durch die Wechselwirkung zwischen Akteur*innen und Zuschauer*innen eine neue Wirklichkeit. Gekennzeichnet ist diese durch das Unbestimmte, das erst im kreativen Prozess des Tuns zum Vorschein kommt und dessen Sinnhaftigkeit der Theatermacher des „Theaters der *Erfahrung*“² Jerzy Grotowski so beschreibt:

„*Warum beschäftigen wir uns mit Kunst? Um unsere Grenzen zu überschreiten, um über uns selbst hinauszuwachsen, um unsere innere Leere auszufüllen – um uns selbst zu verwirklichen. Das ist kein Zustand, sondern ein Prozeß, in dessen Verlauf das Dunkel in uns sich langsam erhellt.*“ (Grotowski, zitiert nach Brauneck 1986: 418)

Das prozessorientierte Projektformat konstituiert sich somit aus den Handlungsstrategien performativer Kunst. Gebunden an den konkreten Augenblick ihrer Aufführung, gibt es Anregungen zum eigenen performativen Handeln der Schulkinder hinsichtlich einer Begegnung mit möglichen Bewegungs- und Materialerfahrungen. Anknüpfend an die eigenen kindlichen Erfahrungen der Studierenden können die aktiven, elementar-sinnlichen und körperlichen Bewegungsformen ausprobiert und neu (zurück-)gewonnen werden. Im Mittelpunkt steht hierbei die sinnliche Körperwahrnehmung. Bedingt durch die fortschreitende Mobilität der ständig schneller werdenden Fortbewegungsmittel und die damit verbundene eingeschränkte körperliche Bewegung, verliert der Mensch kinetische und taktile Eindrücke, die zu einem Verlust von leiblicher Erfahrung führen (vgl. Virilio 1978: 38 f). Durch die Einschränkung der aktiv-körperlichen Bewegung verändert sich auch die Wahrnehmung von Zeit und Raum. Der französische Philosoph Paul Virilio spricht vom „*rasenden Stillstand*“:

„*Mobilität und Motilität des Körpers erst führen der Wahrnehmung jenen Reichtum zu, der für die Ichbildung unabdingbar ist.*“ (ebd.)

Die bereits in den 1970er Jahren beschriebenen Verluste der sinnlich-leiblichen Körperlichkeit haben an Aktualität wenig verloren. Seit Beginn der

→ 2. Das „Theater der Erfahrung“ entstammt der Freien Theaterszene im Zeitgeschehen Mitte der 1960er Jahre. Hier stehen die Erfahrungsmomente der Theaterarbeit im Mittelpunkt. In seiner Ästhetik ist es zumeist als Ensemblearbeit angelegt. Im Prozess des Improvisierens aus der Gruppe heraus wird es bestimmt durch das Darstellen und Ausleben von Emotionalität und Körperlichkeit. Entwickelt aus der Dynamik der psychischen und physischen Bewegung der Gruppe, vermittelt sich die Darstellung nicht bzw. kaum mehr über literarische Rollen.

Corona-Pandemie 2020 sitzen wir in einer Welt der Videokonferenzen fest auf unseren Schreibtischstühlen. Digitalisierung als großer Gewinn der interaktiven, virtuellen Vernetzung auf der einen Seite, aber auch die Sehnsucht nach dem Empfinden und Erspüren des eigenen analogen Körpers auf der anderen Seite. Die leibliche Erfahrung jedoch ist identitätsbildend. Sie kann durch die bewusste Wahrnehmung des Sehens, Riechens, Hörens, Schmeckens und Spürens am performativen Motiv der Bewegung mit und durch den eigenen Körper geübt und intensiviert werden. Dies geschieht in den spielerisch-experimentellen Erprobungsprojekten.

Eine dialogische Textcollage zwischen SCHULKINDERN und STUDIERENDEN

Eine Versprachlichung der Erfahrungsmomente in Form einer experimentellen, dialogischen Textcollage aus Zitaten von Schulkindern und Studierenden ermöglicht einen Einblick in den Reflexionsprozess performativer Handlungsformen. Die folgenden Zitate entstammen aus den von Studierenden geführten Interviews und Beobachtungsprotokollen mit den Schulkindern im Umgang mit den verschiedenen (Fort-)Bewegungsformen und den dazugehörigen Körper- und Raumerfahrungen sowie Materialzugängen.

↳ Imagination entsteht durch kreative Prozesse im SPIEL:

Zwei Kinder im Gespräch während des Schulprojektes: Per Schiff nach Recklinghausen? Reisen als ästhetisches Erfahrungsfeld (2010), protokolliert von einer *Kunstlehrerin* aus der Wartburg-Grundschule: „*Ob das ‚goldene Dorf‘ wohl wirklich golden ist?*“ „*Müsste es ja eigentlich. Heißt ja auch so.*“ „*Ne, ich glaub, das ist KUNST. Da kann man es auch so nennen, ohne dass es wirklich so ist.*“ „*He?*“ „*Ja, in der KUNST kann man sich doch alles denken und so machen, wie man es will und sich denkt!*“

Während eines Projekttages beobachtete eine *Studentin* die Kinder in der Phase des kreativen Schaffens und beschreibt diese in ihrem schriftlichen Reflexionsstatement als unbeschwert und eigensinnig: „*Einige Kinder hatten Ideen und teilten mir diese mit, die absolut nicht zu realisieren waren. Es wurde vorskizziert und phantasiert, euphorisch Verrücktes ausgedacht und die Gruppenmitglieder haben sich gegenseitig in ihren wahnwitzigen Ideen unterstützt und ergänzt. Das ermutigte enorm. Diese Freiheit im Denken ist wichtig und vor allem Kindern fällt das noch sehr leicht. Als Kunststudent*in muss man sich immer wieder daran erinnern, wie man als Kind gedacht hat.*“

Zur Frage nach der Bedeutung von kreativen Prozessen schreibt die *Studentin* weiter: „*Ich selbst verstehe unter einem kreativen Prozess einen besonderen Zustand der Freiheit. (...) Für mich bedeutet es eine Konzentration auf eine selbstbestimmt erschaffene Atmosphäre, die im besten Fall losgelöst von Raum und Zeit existiert.*“

Ein *Dialog zwischen zwei Kindern* zum Spiel mit der Individualität beim künstlerischen Kartografieren, von einer *Studentin* beobachtet: „*Nein, aber die Sporthalle ist doch auf der anderen Seite. Und sie ist schon gar nicht rot.*“ „*Doch, für mich ist sie aber auf der Seite und für mich ist sie rot.*“

Statements einer *Studentin* zum Spiel: „*Ein freies Spiel bedeutet, dass alle tatsächlichen Grenzen der phantasievollen Entfaltung aufgehoben sind. Es ist frei wählbar, wie nah oder fern der Realitätsbezug ist. (...) Spielen ist eine Form von Lernen, Erfahren und Verstehen. Wer spielt, ist frei im Denken und Handeln.*“

„*Eine Performance ist ein Spiel. Man spielt mit der Umwelt, dem eigenen Körper, dem der anderen Mitspieler, aber vor allem mit der Reaktion der Zuschauer*innen.*“

„*Spielen liegt, je mehr desto jünger man ist, in der Natur des Wesens der Menschen.*“

Sichtweise eines *Studenten* zum Spiel: *„Was ich unter Spiel verstehe ist eine Aktion, die zum Vergnügen ausgeführt werden kann. Spaß und Freude muss man haben. Wenn man spielt verhält man sich anders als sonst und übernimmt meistens eine Rolle; Kinder sind darin am geübtesten.“*

↳ Neues Entdecken durch UNVORHERSEHBARES:

Interviewfragen und -antworten zu „Fußwanderungen“:

Lehrerin: *„Wie hast du deine Füße benutzt?“*
Kind 1: *„Mit Flitzen und Schleichen.“*
Kind 2: *„Zum Laufen.“*
Lehrerin: *„Was hast du heute Neues in der Schule entdeckt?“*
Kind 1: *„Die Kunstakademie und die haben mit uns Sachen gemacht.“*
Kind 2: *„Das es sehr viele verschiedene Gangarten gibt.“*
Lehrerin: *„Was hast du heute anders erlebt als sonst?“*
Kind 1: *„Ich war aufgeregt.“*
Kind 2: *„Das ich keinen richtigen Unterricht hatte.“*

Statement eines *Studenten* zum Performen: *„Das Schöne daran ist, und das ist ein Vorteil einer ersten und zweiten Klasse, dass die Kinder meist völlig vorurteilslos und ohne Hemmungen Spaß daran finden etwas Neues auszuprobieren.“*

↳ PERFORMATIVE HANDLUNGSFORMEN als Anlass für künstlerisches Tun:

Statements einer *Studentin* zum Performen bei einer Performance im Seminarkontext „Fußwanderungen“: *„Eine Performance oder eine durchgeführte Aktion bedeuten für mich ganz grundlegend eine Zeiteinheit, in welcher eine Person (beispielsweise der Künstler) anwesend ist. (...) Das Spezifische der Performance ist das Immaterielle. Als Kunstform ist sie die Einzige, die als solche nur während des Erstellungsprozesses selbst erfahrbar ist (...)“*

„Fußwanderung ist eine Aktion, etwas, was Zeit und ein Dasein benötigt, also per se der Definition einer Performance entspricht. Es ist eine Art von Performance, dessen Form zusätzlich im alltäglichen Bewegungsraum aller Menschen bekannt ist und in einem nicht-künstlerischen Kontext durchgeführt wird.“

„Eine im Alltag ungewöhnliche (Fort-)Bewegung wie das Kriechen oder Hüpfen auf einem Bein stellt für die Kinder (noch) keine Hürde dar, diese Fuß-Geh-Art nicht durchzuführen. Erwachsene sehen sich oftmals verstärkt in einem als ‚normal‘ angesehenen Bewegungsablauf eingebettet und erscheinen somit in solch einem Projektkontext als unflexibler. Kinder empfinden dieses Gefühl des ‚Unangebracht seins‘ nicht, womit sich ein wesentlich breiteres Bewegungsspektrum zur Umsetzung eines Bewegungsprojektes anbietet.“

Statements eines *Studenten* zum Performen: *„Das Besondere am künstlerischen Handeln der Kinder ist hierbei das Handeln selbst. Die Bereitschaft sich auf etwas Neues, Ungewohntes einzulassen, was unter dem sperrigen Begriff Kunst steht und sich so neue Handlungs- und Darstellungsformen zu erschließen.“*

„Künstlerisch im klassischen Sinne waren auch die Zeichnungen, die die Kinder von ihrem Wahrnehmungslauf durch den Garten angefertigt haben. Überraschend viele haben unsere Anweisungen verstanden und Wahrgenommenes und Geschwindigkeiten in Form von konkreten Gegenständen nicht gemalt, sondern dieses abstrakt, nur mit Strichen sehr kreativ zu Papier gebracht.“

Beobachtungen einer *Studentin* zum Umgang mit dem Kartografieren: *„Die Schüler*innen entwickelten schnell ein Eigenleben und waren während der*

Arbeitsphase sehr vertieft in ihrem Malvorgang zugange. Ein Schüler versuchte zunächst die einzelnen Räume genau anzuordnen, da er aber einige größer und andere kleiner malte, nahm die Sache ihren eigenen Lauf und verlief sich, wurde freier.“

„Jedes Kind hatte sein eigenes Tempo, einige sind schnell zum Abschluss gekommen, anderen ist immer mehr eingefallen und das mussten sie auch sofort visualisieren.“

*„Ich bin insgesamt sehr zufrieden mit unserem Projekt, da ich der Meinung bin, dass die Schüler*innen gelernt haben, freier zu arbeiten und sich von strikten Regelungen zu befreien, was ein sehr wichtiger Prozess in der Kunst ist.“*

Lehrerin: *„Hast du heute Kunst gemacht?“*
Kind 1: *„Ja, weil es schön war.“*
Kind 2: *„Ja, weil wir sollten malen, wie wir gegangen sind.“*
Lehrerin: *„Woher hattest du denn die Idee für so einen schönen Apfelwald?“*
Kind 1: *„Weiß ich nicht. Ich habe halt einfach irgendwie rumexperimentiert und dann ist es halt so rausgekommen.“*

↳ Ensemblearbeit in Schüler*innenteams – GEMEINSAM unterschiedlich:

Beobachtungen eines *Studenten* zur Gruppenarbeit in Schüler*innenteams: *„Mit ein bisschen Phantasie und dem spielerischen Umgang mit den Objekten in der Klasse wurde schnell eine Lösung gefunden, die für alle tragbar und vor allem auch ausführbar war. So wurden Kissen zum Bett der Raumfahrt, ein Notenhalter zum Fixpunkt für den Mond und die Trommeln zum Einleitungsinstrument dieser neu erfundenen ‚Star Wars‘- Episode.“*

Beobachtungen einer *Studentin* zum Umgang mit dem Kartografieren: *„Durch den gemeinsamen Austausch der Kinder untereinander ist ein Gesamtwerk entstanden. Jede*r Schüler*in hat seinen eigenen Blick auf die Schule und versteht sein Umfeld anders. Es sollte ja auch keine Arbeit am Fließband entstehen, sondern individuelle Erfahrungsräume sollten geschaffen werden und das ist uns auf jeden Fall gelungen.“*

Zur Gruppenarbeit äußert sich ein *Kind* so: *„Also, mir ist wichtig, dass wir zusammenarbeiten und nicht der eine da und der andere da. Wir machen Teamarbeit. Und das nicht einer so erschöpft ist, sondern dass jeder ein bisschen erschöpft ist.“*

Statement eines *Studenten*: *„Ich finde auch wichtig zu beachten, dass einige unserer Kinder Konzentrations- und Kommunikationsprobleme hatten, aber das war kein Problem bei der Erstellung der Performance, weil alle Kinder mit großem Interesse und Begeisterung an der Performance teilnahmen.“*

↳ Impulse kooperativer ERPROBUNGEN als Bildungspotenziale:

Studentische Statements zum Kartografieren: *„Eben diese Freude am Arbeiten, Forschen und Entdecken lässt sich besonders gut auf Kinder projizieren und sie begeistern. In dem Projekt habe ich gemerkt, dass Grundschüler*innen noch sehr offen und frei agieren in ihren Handlungs- und Gestaltungsformen. Sie haben beim Kartografieren die Möglichkeit, sich auf der Grenze von Fiktion und Realität, von eigener Wahrnehmung und Verzerrung aufzuhalten und ihre persönliche Welt zu schaffen. Die entstandenen Karten sind Zeugnisse einer Wahrnehmungsreise, die die Schüler*innen in der Schule erlebt haben.“*

„Ich bin mir unsicher, ob die Kinder ihre Erfahrungen innerhalb eines künstlerischen Kontextes reflektieren konnten und ihnen der künstlerische Aspekt des Projekts deutlich geworden ist. Dennoch bin ich davon überzeugt, dass die Kinder in ihrer freien Arbeit ihre Wahrnehmungen geschärft und diese auf ihre ganz persönliche Weise festgehalten haben. Wenn in Schule solche Prozesse

freigesetzt werden können, interpretiere ich das als einen sehr großen Erfolg.“

„So wurden am Ende nicht nur die Grenzen der Phantasie, sondern auch die gesellschaftlichen Grenzen, ... die sich im Zusammenleben auftun, den Kindern bewusst und spielerisch überschritten und abgebaut.“

„Spontanität und Flexibilität finde ich zwei wichtige Begriffe für Folgeprojekte und für die Arbeit mit Kindern allgemein, weil sie so am besten arbeiten und am meisten Spaß haben.“

„Ich denke da muss man weiter forschen, vielleicht muss man als Kunstlehrer*in oder Lehrer*in allgemein mehr wie die Kinder arbeiten (spielerisch, flexibel, spontan) und mehr auf die Bedürfnisse und Interessen der Kinder achten.“

„So möchte ich für zukünftige Projekte meine Arbeit mit Kindern als Kunststudent*in weiterführen.“

Studententisches Statement zum Performen: „Auf jeden Fall sollte das Projekt fortgesetzt werden, da es meiner Meinung nach für beide Seiten, auch für die Lehrer*innen an der Schule, eine riesen Bereicherung ist.“

Bilderserien und Bildpaare

Zur anschaulichen Betrachtung der Seminarprojekte folgen Bilderserien und Bildpaare zu verschiedenen Körper- und Raumerfahrungen, Materialhandlungen sowie Begegnungen mit Kunstwerken in der Öffentlichkeit.

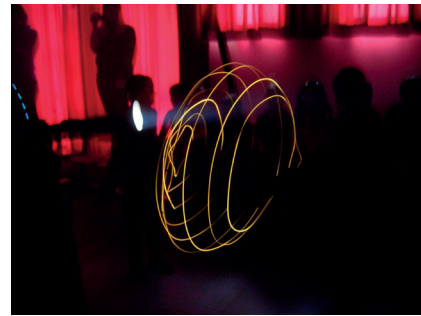
→ PERFORMEN „Das Schiff im Nebelmeer“ – Ein Reisetmotiv



↳ Abb. 1: Narrative Atmosphäre als Setting



↳ Abb. 2: Performance mit Licht und Tönen



↳ Abb. 3: Präsentation der Performance

→ KARTOGRAFIEREN



↳ Abb. 4: Schulwegkartierung: Tapen im Schulatelier



↳ Abb. 5: Schulwegkartierung: Von der Schule (beigefarbiges Tape) bis nach Hause und vom Raum in die Fläche

→ INNEN+AUßEN-RAUM mit Materialhandeln im Prozess



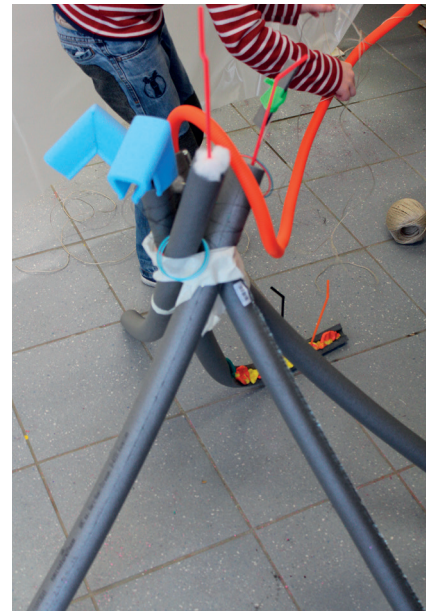
↳ Abb. 6: Setting des skulpturalen Arbeitens im Innenraum mit Beobachtungsblick von außen



↳ Abb. 7: Skulpturales Arbeiten im Innenraum mit Einblicken von außen



↳ Abb. 8: Außenbeobachtungen in den inneren Raum des Handelns mit Material



↳ Abb. 9: Materialhandeln im Prozess

Die folgenden visuellen Einblicke thematisieren Erprobungen mit den Kunstwerken im Rahmen der internationalen Ausstellungsreihe der „Skulptur Projekte Münster“. Seit 1977 werden alle 10 Jahre internationale Künstler*innen nach Münster eingeladen, um ortsspezifische Arbeiten im öffentlichen Raum für einen vorwiegend temporären Zeitraum zu entwickeln.

„Square Depression“ 2007 von Bruce Nauman ist eine Dauerinstallation und für alle Menschen frei zugänglich.

„Sketch for a Fountain“ 2017 von Nicole Eisenman war temporär während der Ausstellungszeit zu besuchen.

Die Erprobungsprojekte mit den Studierenden und Schulkindern zielen auf ein ästhetisch-forschendes Lernen durch das *Miteinander* im Stadtraum. Untersucht werden leiblich-sinnliche Wahrnehmungsübungen an und mit den Skulpturen. Durch ihren starken Aufforderungscharakter regen die Kunstwerke hinsichtlich ihrer Materialität und ihrer Verortung in der Öffentlichkeit zum proaktiven Agieren an (vgl. Dalbkermeier 2018).



↳ Abb. 10: Vorübungen mit Studierenden zu Materialien: Wie sind diese Gegenstände mit der Skulptur in einen Zusammenhang zu bringen?



↳ Abb. 11: Material, Körper, Bewegung im Raum mit über 100 bunten, weichen Flummis: Wie kann ein auf den ersten Blick graues, lebloses Kunstwerk mit Leben gefüllt werden?



↳ Abb. 12: Material, Körper, Bewegung im Raum mit über 100 bunten, weichen Flummis: Wie wird der Kontrast hinsichtlich Form und Farbe zwischen den Flummis und der Skulptur wahrgenommen?



↳ Abb. 13: Öffentliche Präsentation vor Passant*innen: Wie kann ich Teil der Szenerie werden?



↳ Abb. 14: Öffentliche Präsentation im Außenraum: Bringe Körperhaltungen und Gefühle in Einklang!

III.

REFLEXIVE ERFAHRUNGSMOMENTE DES UNVORHERSEHBAREN ALS BILDUNGSPOTENZIAL

Im freien und unkontrollierten *Spiel der Kinder* wird hier eine Imaginationsfähigkeit sichtbar, die auch in der Kunst von großer Bedeutung ist. Insofern charakterisiert das Spielerische, das Ausprobieren und Experimentieren als elementares Kriterium eines kreativen Prozesses die Verbindung zwischen Kind und Kunst. Genau an dieser Schnittstelle des Offenen und des Unbestimmten definiert sich die *Erfahrung des Unvorhersehbaren* als Kern des Künstlerischen im Kontext einer ganzheitlichen Identitätsbildung. Hier verdeutlicht sich die unmittelbare Nähe einer allgemeinen Grundschulbildung im Sinne eines spielerischen und forschenden Lernens zur ästhetisch-künstlerischen Bildung. Auf die Bedeutsamkeit des Spielens, die rückblickend durch die vorgestellten performativen Verfahren die kindliche Selbstbildung initiiert und fördert, verweist bereits *Friedrich Schiller* in seinen 1795 veröffentlichten Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“: „Denn um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ (Schiller 1795, zitiert nach Stuttgart 1997: 63).

Durch Imagination, Individualität, Spiel und Experiment werden kreative Prozesse angeregt, die zum freien Denken führen. Es geht um die Ausbildung künstlerischer Denk- und Handlungshaltungen von Kindern zur Aneignung und Gestaltung von Selbst und Welt. In der *Reflexion performativer Handlungen*, die über die materialisierten Aufzeichnungen *des Erprobungsprozesses* in Form von Videos, Fotos und Zitaten aus Interviews und schriftlich fixierten Beobachtungen ermöglicht wird, können Studierende und Lehrende im Kontext der Hochschullehre sich selbst in Verbindung mit ihrer Umgebung befragen und sich ihrer bewusst werden. Durch diesen Blickwechsel taucht etwas Anderes und Neues als das Gemeinte auf und so erschafft die Performativität eigene Realitäten mit überraschenden Sinnstiftungen im vernetzten Gewebe von Wissenschaft, Kunst und Alltag (vgl. Aden/Peters 2011: 18 ff.). Erst durch diese Neuverknüpfungen mit Brüchen, Fehlleistungen und Erkenntnissen verwirklicht sich bei den Subjekten eine forschende Haltung. Sich auf die Suche nach der (noch) verdeckten Logik von Erfahrungsprozessen zu begeben, impliziert

eine ergebnisoffene Vermittlungsmethodik sowohl bei den Studierenden als auch bei den Lehrenden in gemeinsamen, experimentellen Lehr- und Lernformaten. Dies ist zur Entwicklung einer forschenden Haltung bedeutsam, denn diese, so Maria Peters: „(...) *erzeugte in je unterschiedlichem Maße Beweglichkeit, Spielfähigkeit und Inszenierungsgeschick, um das Selbstverständliche der eigenen Rolle in der Hochschule zu befragen* (...).“ (ebd.: 23)

Ziel der *gemeinsamen* künstlerischen Projektarbeit ist die Erschaffung von Erfahrungsfeldern, an denen Studierende, Schüler*innen und Lehrende an Schulen und Hochschulen auf *verschiedenste Weise partizipieren*. Die vorgestellte Gesamtkonzeption des hochschuldidaktischen Vermittlungsformates fördert Bildungsgerechtigkeit vor Ort, vernetzt Akteur*innen aus Schule und Hochschule, ermutigt zum Nachdenken über neue Wege und versteht sich als zukunftsweisend für mehr Bildungschancen durch ein modifizierbares Lehrkonzept. Im Kontext der ästhetisch-künstlerischen Bildung zielen eigensinnige Kooperationsformen zwischen Kunst, Schule und Hochschule auf die Förderung einer vielfältigen und umfassenden Identitätsbildung von Kindern und Erwachsenen. Die Projektarbeit verweist durch ihre vielfältigen Zusammenhänge und ihre Komplexität auf eine umfassende Menschenbildung in Lernprozessen und gibt somit Impulse für qualifizierte (Selbst-) Bildungsprozesse aller Beteiligten im Handlungsfeld eines gemeinsamen Lehrens und Lernens.

Die kooperativen Erprobungsprojekte sind experimentell-forschend sowie spielerisch-offen und dienen als Plattform und Anlass eines Reflektierens hinsichtlich der Bedingungen ästhetischer Erfahrung, Handlung und Sinnbildung. Darüber hinaus ermöglichen sie Impulse für eine forschende Lernhaltung der Kinder sowie ein Agieren mit den Studierenden, die zugleich Lehrende und Lernende sind. Hierin liegt ein hohes Bildungspotenzial. Durch gemeinsames ästhetisches Agieren eine Offenheit für mehrdeutige Sichtweisen mit neuen Denkanstößen zu entwickeln, bedeutet, die Erfahrungs- und Bildungsprozesse aller Projektbeteiligten ins *Rollen* zu bringen. Die institutionelle Vernetzung im *Akademie-Wartburg-Projekt* ermöglicht es den Akteur*innen durch Körperinszenierungen sowohl ihre Alltagserfahrungen und Subjektivität in künstlerische Arbeit einzubeziehen, als auch Kunsterfahrungen im urbanen Raum zu machen. Ein performativer Vermittlungsprozess innerhalb der Künstlerischen Bildung, der auf die Konstruktion und Erfindung von Gesten und Haltungen ausgerichtet ist, erobert, erweitert und verändert die menschliche Wahrnehmung von alltäglicher Lebenskultur, Gesellschaft und somit auch ganz allgemein von Öffentlichkeit.

„*Zusammen bringen wir Größeres ins Rollen als jeder für sich allein! Wie inspirierend, bereichernd und motivierend!*“ So beschreibt Bettina Pake, die Konrektorin der Wartburg-Grundschule Münster die Kooperation (Pake, zitiert nach Dalbckermeyer 2018: 39–40).

Die Bedeutsamkeit der *Kunst als Anstifterin* von Identitätsbildungs- und Schulentwicklungsprozessen impliziert durch ihren Partizipationscharakter die Entwicklung eigener Denk- und Handlungsweisen. Sie bietet Anreize für zukünftiges Vermitteln und Aneignen von Kunst im öffentlichen Raum und motiviert durch die Teilhabe an kulturellen Prozessen zur demokratischen Mitgestaltung von Welt.

Ein herzlicher Dank geht an alle Projektmitwirkenden aus der Grund- und Hochschule, insbesondere an die Schüler*innen und Studierenden für ihr Text- und Bildmaterial.

DALBKERMAYER

→ ABBILDUNGEN

↳ Fotos: Laura Mareen Lagemann und Antje Dalbckermeyer
↳ Bildnachweis: Antje Dalbckermeyer / Kunstakademie Münster

→ LITERATURVERZEICHNIS

↳ Aden, Maïke / Peters, Maria (2011): „Standart“-Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik. Kunstpädagogische Positionen 22, Hamburg: Repro Lüdke.
↳ Dalbckermeyer, Antje (2021): „Anstiften zum Erproben öffentlicher Skulptur: Sinnlich-leibliche Erfahrungen im performativen Handlungsfeld der Gegenwartskunst“, in: Eger N. / Klinge A. (Hg.): Wie viel Körper braucht die Kulturelle Bildung? München: Kopaed, S. 239–246.
↳ Dies. (2015): „Bildungsimpulse kooperativer Erprobungsräume: Das ›Akademie-Wartburg-Projekt‹ als Verknüpfung von Hochschulstudium und Grundschulpraxis“, in: Engel, Birgit / Böhme, Katja (Hg.): Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen. München: Kopaed, S. 170–187.
↳ Dies. (2012): „Kooperation als künstlerisches Erfahrungsfeld: Ästhetisches Lernen im Akademie-Wartburg-Projekt“, in: Die Grundschulzeitschrift, Heft 257, Velber: Friedrich, S. 4–7.
↳ Dies. / Lenz, Sabine (2020): „Offene Erfahrungszugänge im Handlungsfeld der künstlerischen Bildung“, in: Jungwirth, M. u. a. (Hg.): Forschen. Lernen. Lehren an öffentlichen Orten. The Wider View. Münster: Wissenschaftliche Texte und Medien (WTM), S. 83–88.
↳ Dies. / Kunstakademie Münster (Hg.) (2018): Anstiften zum Erproben öffentlicher Skulptur. Schriften der Kunstakademie Münster–Kunst+Didaktik, Band 135. Bönen in Westfalen: Kettler.
↳ Fischer-Lichte, Erika (2013): Performativität. Eine Einführung. Bielefeld: Transcript.
↳ Grotowski, Jerzy (1986): „Für ein armes Theater (1965)“, in: Brauneck, Manfred: Theater im 20. Jahrhundert. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
↳ Schiller, Friedrich (1997): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen (Fünftehnter Brief von 1795). Stuttgart: Reclam.
↳ Virilio, Paul (1978): *Fahren, fahren, fahren...*. Berlin: Merve.

073

DALBKERMAYER