

Studien zur Kunstdidaktik | Band 6



(UN)VORHERSEHBARES LERNEN: KUNST-KULTUR-BILD

herausgegeben von Klaus-Peter Busse und Karl-Josef Pazzini

(UN)VORHERSEHBARES LERNEN:
KUNST-KULTUR-BILD

herausgegeben von Klaus-Peter Busse und Karl-Josef Pazzini

DORTMUNDER | SCHRIFTEN
ZUR KUNST

334-7718-6



Studien zur Kunstdidaktik | Band 6

(UN) VORHERSEHBARES LERNEN: KUNST-KULTUR-BILD

herausgegeben von Klaus-Peter Busse und Karl-Josef Pazzini



Bundeskongress
der Kunstpädagogik 2007

DORTMUNDER | SCHRIFTEN
ZUR KUNST

Impressum Dortmunder Schriften zur Kunst
Studien zur Kunstdidaktik | Band 6
(Un)Vorhersehbares lernen: Kunst – Kultur – Bild
herausgegeben von Klaus-Peter Busse und Karl-Josef Pazzini

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliographie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <<http://dnb.ddb.de>> abrufbar.
ISBN 978-3-8334-7718-8

© 2008 Dortmunder Schriften zur Kunst

Abbildungsnachweis:

Soweit nicht anders vermerkt, liegen die Bildrechte für alle in diesem Band verwandten Abbildungen bei den Autorinnen und Autoren. Der Verlag der Dortmunder Schriften zur Kunst bittet darum, Anfragen und Beanstandungen bezüglich der Bildrechte umgehend mitzuteilen und sichert deren Weiterleitung an die Autorinnen und Autoren zu.

Dieses Werk, einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne schriftliche Zustimmung der Dortmunder Schriften zur Kunst unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen in andere Sprachen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Kongressfotografie: Ole Dunkel
Gestaltung: Frank Georgy, kopfsprung.de
Herstellung und Verlag: Books on Demand GmbH, Norderstedt

(UN) VORHERSEHBARES LERNEN: KUNST-KULTUR-BILD

herausgegeben von Klaus-Peter Busse und Karl-Josef Pazzini



INHALT

13 Am Anfang

KARTEN

- 19 *Clemes Höxter*
Unvorhersehbares in kunst-
pädagogischen Situationen
- 27 *Klaus-Peter Busse*
Kunstpädagogische
Situationen in Kontexten
denken
- 43 *Karl-Josef Pazzini*
Nachträglich unvorhersehbar
- 71 *Eva Sturm*
Mit dem was sich zeigt.
Über das Unvorhersehbare
in Kunstpädagogik und
Kunstvermittlung
- 93 *Bernhard Waldenfels*
Staunend lehren,
lernend staunen
- 99 *Kunibert Bering*
Malevičs »Nackte Ikone«.
Konstruktion und Lernen
von Kontexten

VORFÜHRUNGEN

- 113 *Jörg Zirfas*
Performative Prozesse
im Schultheater. Pädagogische
Anmerkungen zur Kontingenz-
bildungskompetenz
- 131 *Klaus Neumann-Braun und
Andi Bänziger*
»Cooler« Posen. Jugendkulturen
in Museum und Alltag – eine
Jugendausstellung im Spiegel
der Besucherforschung
- 161 *Barbara Welzel*
Kunstgeschichte und kulturelles
Gedächtnis: Zur Integration
historischer Kunstwerke in
Bildungsprozesse
- 171 *Georg Peez*
»Weil vorher hat man das nie
so gesehen.« – Empirische
Unterrichtsforschung und
Rekonstruktion ästhetischer
Erfahrungsprozesse



PLATEAUS

- 187 Rudolf Preuss**
Von Wüsten und Wanderern
- 211 Jürgen Stiller**
»Body-strata« – Bildung und Kommunikation im Museum
- 219 Max Fuchs**
Gegenwärtige Diskussion und Entwicklung zur Ganztagschule in Deutschland und Europa aus bildungs- und kulturpolitischer Perspektive
- 235 Ansgar Schnurr**
Vermittlungskontexte zeitgenössischer Kunst – eine Herausforderung für die Kunstpädagogik
- 253 Sara Burkhardt, Christine Heil, Andrea Sabisch**
Wissensgrenzen und Tagungskultur



AUFTRITTE

- 279 Joachim Kettel**
Leverkusen – Orte. Ein Projekt der Künstlerischen Bildung
- 309 Franz Billmeyer**
Mit der Kunst auf den Holzweg? Was die Orientierung an der Kunst in der Pädagogik verhindert
- 323 Birgit Engel**
Schule als Kunstort – Künstlerische Interventionen als situative Verortungen im Kontext einer ästhetischen Bildungsvision
- 341 Ursula Bertram**
Navigieren in offenen Systemen
- 363 Beate Schmuck**
Schuluniformierung: Ausschluss des Unvorhersehbaren aus der Peripherie der Schülerkörper?



SCHAUPLÄTZE

- 389 Kirsten Winderlich**
Der eigene Raum. Zur Aktualität des Raumes in der zeitgenössischen Kunst und ihrer Bedeutung für Kunstpädagogik und Schule
- 397 Hubert Sowa**
Welthorizont und Gemeinsinn. Der Spielraum kunstpädagogischer Urteilskraft
- 419 Fritz Seydel**
Schulentwicklung und Kunstunterricht – Kunst im Kanon der Schule
- 431 Rainer Wenrich**
Wie aktuell ist die Kunstpädagogik? – Vom Segen und Fluch des Proteischen
- 443 Nils Büttner**
Henry van der Velde – in Hagen? Anmerkungen zur Erfolgsgeschichte einer gescheiterten Utopie



SCHAUPLÄTZE

- 457 Wolfgang Zacharias**
Umwelt als Lernraum – Lebenswelt als Lehrplan. Alltagsästhetik und inszenierte Erfahrung als kunst- und kulturpädagogische Strategie z. B. im Stadtteil
- 473 Ulrich Schötter**
Kunstvermittlung und ihr offener und gestaltbarer Möglichkeitsraum
- 493 Jörg Grütjen**
Zwischen EF50 und HCC, Praxis-
traurigkeit und Gegenentwürfen
- 503 Kurt Wettengl**
Das Museum als Kraftwerk
- 523 Karl-Josef Pazzini**
»Vom Bild zum Ort: Mapping lernen«
- 535** Verzeichnis der Autorinnen und Autoren



Der Kongress in Dortmund: Momentaufnahmen,
Fotos: Ole Dunkel



Birgit Engel

SCHULE ALS KUNSTORT

*Künstlerische Interventionen als situative Verortungen
im Kontext einer ästhetischen Bildungsvision*

Ich bedanke mich für die Einladung und für den Raum, hier beispielhaft über einige Erfahrungen aus dem Projekt »Schule als Kunstort« berichten zu können. Es handelt sich um ein Kooperationsprojekt des frauenkunstforum-owl e.V., der Bertolt-Brecht-Gesamtschule der Stadt Löhne und der Pädagogischen Fakultät der Universität Bielefeld.

Die Bertolt-Brecht-Gesamtschule in Löhne kann sicherlich repräsentativ stehen für eine Vielzahl von nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. Sie hat etwa 1000 Schüler/innen mit Mittel- und Oberstufe, ca. 80 Kolleg/innen und besteht – als umgestaltete Hauptschule – seit 1990. Der Anteil von Kindern mit Migrations- und Armutshintergrund ist für einen kleinstädtischen Einzugsbereich relativ hoch. Ein großer Teil der Schulgebäude stammt aus den 60er und 70er Jahren, Mitte der 90er Jahre kamen drei weitere Gebäudeteile hinzu.

Das frauenkunstforum-owl ist ein eingetragener Verein für Künstlerinnen und kulturschaffende Frauen in der Region Ostwestfalen-Lippe mit Sitz in Bielefeld, hat etwa 130 Mitglieder und das Ziel einer Vernetzung und qualitativen Erweiterung künstlerischer und kultureller Aktivitäten.

Der folgende Vortrag ist in zwei Teile gegliedert. In einem ersten Teil wird das Konzept des Projekts kurz vorgestellt sowie die bisherige Konkretisierung der Idee in einer sehr kurzen Darstellung der Einzelprojekte. Auf zwei der Projekte werde ich etwas näher eingehen.

In einem zweiten Teil werde ich auf der Grundlage der Erinnerung an eine kleine Episode im Rahmen einer der Projektdurchführungen einige Schlussfolgerungen auf bildungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Ebene ziehen.

Künstlerische Interventionen als:

- Bildungs- und Schulentwicklungsimpuls
- soziokulturelle Erweiterung des Bildungsprofils
- Nutzung des Potenzials von Differenz und kritischer Partizipation
- Öffnung für den Umgang mit Subjektivität, leiblich-sinnlichen Phänomenen, Ungeplantem
- »Spürsinn für verborgene Relevanzen und Potenziale«, ohne sie dem System auszuliefern

Der Grundgedanke des Projekts »Schule als Kunstort« ist konzeptuell und prozessoffen angelegt. In dieser Weise kann es selbst als KonzeptArtProjekt verstanden werden.

Die Idee ist inhaltlich bildungstheoretisch konturiert, aber auf einer zunächst so allgemeinen und prinzipiellen Ebene, dass sich die in ihr enthaltene Bildungsvision erst noch im Laufe der Projektdurchführungen konkretisieren muss. Das heißt, die mitarbeitenden Künstler/innen handeln nicht nur als »angeworbene künstlerische Akteure«, sondern sie partizipieren mit der Konzeption und Ausgestaltung ihrer Projekte zugleich an einer Ausdifferenzierung des Projektgedankens.

Die Idee des Projektes zielt darauf, ästhetische (Zwischen-)Räume am Lernort Schule zu entdecken, zu nutzen und zu entwickeln, in denen sich die je spezifischen Interessen und Entwicklungspotenziale der Beteiligten – zunächst ergänzend zu einem am Curriculum ausgerichteten Unterricht – entfalten können und zugleich mit diesem in ein kritisches Spannungsfeld treten.

Durch die künstlerische Gestaltung von »offenen und funktional nicht vordefinierten Räumen«, die im besten Fall zu Teilhabe, Spiel, Kreativität, Gegenwärtigkeit und Achtsamkeit einladen, sollte insgesamt eine lernoffenere, an Selbststeuerung und Mitverantwortlichkeit orientierte Positionierung der Beteiligten im Schulalltag ermöglicht werden, die sich längerfristig auch auf das Klima sowie die Organisation und Gestaltung des Unterrichts auswirken könnte.

Der Grundgedanke des Projektes zielt so nicht darauf, den Kunst- und Musikunterricht zu bereichern oder an bestimmten öffentlichkeitswirksamen Inszenierungen zu arbeiten, sondern er zielt auf einen Bildungs- und Schulentwicklungsimpuls durch künstlerische Interventionen und verknüpft so das Ziel einer soziokulturellen Erweiterung des Schulortes mit einer kritischen Bildungsperspektive.

Hierbei setzen wir im Wesentlichen auf das Potenzial der Differenz, das Künstler/innen erzeugen, wenn sie Gestaltungsspielraum an einem Ort erhalten, dessen strukturelle Ordnung kognitiv, formal, instrumentell und normativ geprägt ist. Wir bitten – wenn möglich an zeitgenössischer Kunst orientierte – Künstler/innen auf das Alltägliche und Unscheinbare, auf die innere Qualität des Lebens und Lernens am Ort und auf das spezielle Klima der Schule zu reagieren und eine künstlerische Antwort auf ihre Eindrücke zu entwickeln. Bei der Entwicklung ihrer Projekte sollten sich die Künstler/innen all dem zuwenden, was sich in den Zwischen-Räumen der schulischen Alltagskultur oft nur atmosphärisch erschließt und doch als ein mimetisches Wechselspiel den Lernort in entscheidender Weise prägt. Sie sollen es sich dabei leisten können, das, was den schulischen Akteuren, Lehrer/innen und Schüler/innen als unabdingbar, pragmatisch zwangsläufig oder auch nur selbstverständlich erscheint, kurz das gesamte alltägliche Arrangement mit einem kritischen und frischen Blick und ihrem künstlerischen »Spürsinn für verborgene Relevanzen« zu hinterfragen. Ihre künstlerische Antwort sollte ein Zeichen setzen, einen Impuls initiieren, eine neue Sicht auf den Ort einschleusen, in einen Dialog mit den Beteiligten treten um gemeinsam mit diesen – wenn möglich nachhaltig – neue Handlungsspielräume zu erschließen. Da beabsichtigte schulische Veränderungs- und Entwicklungsprozesse im alltäglichen Handlungsdruck leicht durch mangelnde Zeit, die Wirkungsmacht der bestehenden strukturellen Ordnung und die eingeschriebenen Handlungsmuster erschwert werden, erhoffen wir uns von dieser »artfremden« Intervention einen kritischen Impuls.

Im Sommer 2004 startete eine erste Pilot- und Erprobungsphase dieser Projektidee mit einer öffentlichen spartenübergreifenden Ausschreibung, mit der wir drei Künstlerinnen aus der Region Ostwestfalen-Lippe suchten, die es sich vorstellen konnten, in ihrem jeweiligen künstlerischen Medium diese Projektidee zu konkretisieren.¹ Aus diesen ersten Projekten haben sich bei allen drei Künstlerinnen weitere Folgeprojekte entwickelt und es hat sich – soweit es die finanzielle Lage erlaubt/e – inzwischen eine gewisse Kontinuität in der Kooperation in Form von Künstlerpatenschaften entwickelt. Diese Kontinuität intensiviert einerseits das Maß an Mitverantwortlichkeit, ist aber auch mit der Gefahr einer gewissen Vereinnahmung von der schulischen Ordnung verbunden. Hinzugekommen ist die Mitarbeit einer weiteren Künstlerin.

Zurzeit sind wir dabei, ein KunstOrtBüro – als Kooperationsbüro zwischen der Schule, der Fakultät für Pädagogik und dem Verein fkf-owl – an der Schule einzurichten. Mit diesem Büro findet das Projektkonzept erstmals eine institutionelle Verankerung.

Alle Projekte beziehen sich in der Grundsätzlichkeit der Zielperspektive auf die Projektidee und akzentuieren diese in einer je spezifischen Weise, abhängig vom jeweiligen künstlerischen Zugang.

Partizipatorische Veränderung und Umgestaltung der Lernumgebung

Unwirtlichkeit oder Zugehörigkeit I, II, III – Andrea Künkele (partizipatorische Umgestaltung von Jahrgangsfloren)

Der Malerin Andrea Künkele ist im Rahmen ihrer künstlerischen Recherche die Unwirtlichkeit eines Jahrgangsflores aufgefallen und das darin stattfindende – nicht selten – vandalierende Schülerverhalten in den Pausensituationen. In einem langen und intensiven Aushandlungsprozess mit der Schulleitung, den Lehrer/innen und vor allem den Schüler/innen des Jahrgangs ist schließlich ein neues Modell für den Flur entstanden, das in einer zweiten Projektphase im Rahmen einer Projektwoche realisiert wurde. Die ehemalige – in Kacheln geflieste – Funktionalität des Flurs wich dabei einer hellen farbigen Gestaltung mit Sitzbänken und Symbolen an den Türen für die einzelnen Klassen. Der Flur verlor dadurch nicht nur seine ehemalige Unwirtlichkeit, sondern wurde zum Angebot eines kommunikativen Austauschs unter den Schüler/innen aus den verschiedenen Klassen des Jahrgangs. Diese partizipatorische Umgestaltung hat zu einer wahrnehmbaren Verbesserung des Klimas in den Pausensituationen beigetragen. Angeregt von der überzeugenden gestalterischen Wirkung dieses Flurs hat inzwischen ein weiteres Jahrgangsteam selbst die Initiative ergriffen und gemeinsam mit der Künstlerin eine vergleichbare Umgestaltung ihres Flurs durchgeführt.

Künstlerische Interventionen als produktive Störung und als Impuls für informelle Lernprozesse

Perspektivwechsel I, II und III

In den Stelzenprojekten der Schauspielerin und Theaterpädagogin Christine Ruis Perspektivwechsel I versuchten wir das Prinzip der Irritation, die eine Frau auf Stelzen bewirkt, wenn sie unerwartet in Pausensituationen erscheint, zu nutzen. Zunächst erschien die Künstlerin selbst – unangekündigt –, mischte sich unter die Kinder und Jugendlichen in den Pausensituationen, begann mit ihnen zu kommunizieren und eröffnete die Möglichkeit, mit ungewohnten Materiali-

en, die sie dabei hatte, zu spielen und zu experimentieren. Alle Aktivitäten, die die Kinder und Jugendlichen mit den Materialien spontan initiierten, waren ungeplant. Spielerisch entwickelten sich hierbei körperliche und geistige Aktivitäten und damit verbundene Lernprozesse, die oftmals im Unterricht mit methodischer und disziplinarischer Mühe hart erarbeitet werden müssen. So wurden bspw. spielerisch Länge und Breite des Schulhofs oder die eigene Körpergröße geschätzt und vermessen. In ihrem Folgeprojekt – Perspektivwechsel II – initiierte sie eine Stelzengruppe, die unter ihrer Anleitung performative Irritationen in den Pausensituationen durchführte. Diese Gruppe setzt nun – unterstützt vom Theaterpädagogen der Schule – diese Stelzenaktivitäten in gewissen Abständen in den Pausensituationen fort.

Sensibilisierung und Entfaltung der Sinne, sinnenbewusste Aneignung des architektonischen Raums (Aisthesis / sinnlich-leibliche Hermeneutik)

Architektur und Zwischenräume I und II – Pe Lorenz

Die Innenarchitektin und Malerin Pe Lorenz wendete sich in ihren beiden Projekten den Zwischenräumen zwischen der Architektur und den Menschen zu. Ihr eingebrachtes Interesse richtete sich dabei auf das Zusammenspiel zwischen dem gebauten Raum und der leib-phänomenologischen Wahrnehmung der schulischen Akteure. In beiden Projekten stellte sie den Schüler/innen eine Vielfalt an Möglichkeiten zur Verfügung, sich für die Erfahrungen des Leibes, der Sinne und ihrer Stimme am Schulort zu sensibilisieren und diese zum Ausdruck zu bringen.

In ihrem ersten Projekt »Der gebaute Körper und der lebendige Körper in der Begegnung« näherte sie sich über verschiedene methodische Zugänge den Wirkungen der Architektur auf den Leib und die Körpererfahrungen der Schüler/innen an.²



Im Projekt »Klangraum – Die Aula als akustischer Lebensraum« wendete sie sich einem zentralen Ort der schulischen Alltagskultur zu, der ihr sowohl als aktueller »Belastungsfaktor« besonders auffiel, als auch in seinem versteckten Potenzial für eine Wahrnehmungssensibilisierung der Schüler/innen im Bereich des Hörens und Lauschens von Klängen, Geräuschen, Stimmen und Sprachen sowie im Umgang mit der eigenen Stimme.

»Die Aula der Bertolt-Brecht-Gesamtschule ist vom architektonischen Konzept her nicht nur eine Versammlungsstätte für Feste und Veranstaltungen, sondern auch ein zentraler Pausen- und Lebensraum mit einer Höhe von über zwei Stockwerken. Hier befinden sich die Klassenräume der Jahrgänge 5 und 6, das heißt über 300 Schüler nutzen diesen Raum jeden Tag. »Die Aula hat den Charakter eines kleinen Theaters mit zwei Emporen an den Längsseiten. Diese Emporen bieten ständig ein visuelles Gegenüber und liegen ca. 20 m auseinander. Da die Schüler auch die gesamte Distanz des Raumes für Rufe und Sprechen überbrücken, entsteht eine extreme Lautstärke während der Pausen mit Dezibel-Werten von durchschnittlich 85 bis 95 DZ/A und Spitzenwerten von 110/115 DZ/A.

Die Empore im ersten Stock wird als Ausguck genutzt, um andere zu erspähen oder ihnen unten zuzurufen ... Oft stoßen die Schüler oben auf den Gängen auch nur schrille Schreie aus, wenn sie geneckt werden. Unten scheinen oft gerade die Schüler der gegenüberliegenden Klassen von Interesse zu sein, denn oft wird ein lauter Kontakt zu einem 20 m weiter entfernten Schüler gesucht. In einer Minute geschehen mitunter teilweise gleichzeitig bis zu 20 Kontaktaufnahmen, also 40 Stimmäußerungen über eine größere Distanz als 4 m. Leise und normale Gespräche sind hier wegen der Lautstärke nicht möglich, und so sind auch selten Zweiergruppen oder Dreiergruppen im Gespräch zu sehen. Außer den Tischtennispielern beschäftigen sich zwei Schüler selten länger als 3 Minuten miteinander ...

An dem Projekt nahmen kleine Gruppen der betroffenen Klassen und die Klassenleitungen in Intervallen von jeweils 10 Wochen teil. Das Projekt war prozesshaft angelegt mit dem Ziel, in dem Raum mit ästhetisch veränderter Hörwahrnehmung und Beschallung zu arbeiten, zu experimentieren und kreativ zu werden ...

Die Schüler wurden im Verlauf des Projekts zu Forschern in der Schallmessung, Produzenten von Sprechgesängen und Geräuschen, zu Musikern in der Klangbeschallung des Raumes mit verschiedenen Instrumenten wie z. B. Glockenspiel, Harfe und Ocean-Drum. Sie erlebten diesen Raum z. B. durch Soundwalks mit verbundenen Augen, im Flüstern, im Hall und im Lautsein. Das Projekt wurde von den Kindern selber in den einzelnen Phasen photographisch dokumentiert, um

auch hier ihre eigene Wahrnehmungsperspektive sprechen zu lassen.«³ Aus den Erfahrungen des Projekts sollen darüber hinaus neue ästhetische Impulse für die alltägliche Nutzung der Aula hervorgehen, mit dem Ziel, neue Handlungsfelder für die Kinder in der Kommunikation und im Raumerleben zu ermöglichen. Ein ausführliches Konzept für den Weg einer akustischen und gestalterischen Umgestaltung der Aula – unter aktiver Einbeziehung der schulischen Akteure – liegt vor. In der akustischen Auswertung des Projekts bringt die Künstlerin – unter vielen anderen interessanten Beobachtungen – eine zentrale Erfahrung, die sie bei ihrer künstlerischen Arbeit im schulischen Kontext gemacht hat zum Ausdruck, nämlich wie sich Ordnung und Nichtordnung, Chaos und Struktur bei ihrer Arbeit immer wieder begegnet sind, wie sie das Verhalten der Kinder entscheidend bestimmen, wie beide Momente ineinander spielen, sich auseinander herausentwickeln, ineinander verschieben und überlagern und in einer – offensichtlichen – Korrelation stehen. Diese Erfahrungen hat sie in Audio-CDs festgehalten und künstlerisch interpretiert.

Spurbildungen als Ausdrucksmöglichkeit von ausgegrenzten Anteilen des Biographischen und des Subjektiven am Lernort Schule – authentische Geste (Poiesis)

Spuren – Ein interkulturelles Concept-Art-Projekt – Katerina Mourati

Katerina Mourati – freischaffende Künstlerin im Bereich Graphik/Malerei, Concept Art, Performance gestaltete in dem Projekt »Spuren« ein interkulturelles künstlerisches Projekt.

Der Künstlerin ging es dabei um eine Tiefendimension in der Ausdrucksebene von Biographischem und subjektiv Erlebtem. Ihr Konzept bestand darin, einen – ebenso unwirtlichen – Jahrgangsfloor nicht nur zu einem wirtlicheren Lebensraum umzugestalten, sondern den Flur – gemeinsam mit den Schüler/innen – in eine lebendige künstlerische Installation zu verwandeln.



Auch »üblicherweise« aus der schulischen Ordnung ausgegrenzte Anteile der Person sollten in der Installation des Flurs »zur Sprache« kommen können und eine Sichtbarkeit erlangen. In ihrem Projektkonzept schreibt sie: »Die Persönlichkeiten der Kinder und ihre Bildungswege sind u.a. ein Ergebnis von ›Spuren‹, die sich auf ihrem bisherigen Lebensweg gebildet haben. Ihre alltäglichen Verhaltensweisen und Gewohnheiten sind Ergebnisse der Erfahrungen, die sie mit sich und ihrer Lebensumgebung gemacht haben. In diesem Lebensumfeld gab und gibt es Menschen, Objekte und Geschehnisse, die in ganz besonderer Weise auf sie Einfluss genommen haben, so, dass sie niemals vergessen werden. Sichtbare und nicht sichtbare Dinge hinterlassen ihre Berührungen, ihre ›Spuren‹.«⁴

Das Projekt fand über 4–5 Monate als Teil des Projektunterrichts eines 7. Jahrgangs statt. Aus allen Klassen des Jahrgangs nahmen Schüler/innen auf freiwilliger Basis an dem Projekt teil. Die anfängliche Idee der Künstlerin, in die Installation u.a. Kopien von persönlichen Zeugnisdokumenten der Familien der Kinder einzubringen, traf bei diesen allerdings auf deutlichen Widerstand, mit dem Hinweis, »diese gingen die Künstlerin und die Schule nichts an«. »Erstaunlicherweise« fand eine Lehrerkollegin aus dem Jahrgang diese Idee aber so interessant, dass sie ihre eigenen Dokumente zur Verfügung stellte. Später ergab es sich dann, diese mit dem Bild eines »grimmigen Hundes« zu kombinieren, den die Schüler/innen außerhalb des Projektes gemalt hatten und den sie – auf ihren ausdrücklichen Wunsch hin – auch in den Flur hängen wollten. Die von den Kindern – verständlicherweise – verweigerte Dokumentation kulturell unterschiedlicher familiärer Zeugnisdokumente wurde im Bild des grimmigen Hundes mit dem Titel »Spuren der Zeugnisse« in eine überzeugende Antwort auf das Spannungsfeld zwischen subjektivem Erleben und schulischer Leistungsbeurteilung transformiert. Die Arbeit der Künstlerin war hier und im gesamten Projekt durch eine ungewöhnliche Offenheit charakterisiert, sich auf die spontanen Ideen und Vorstellungen der Kinder einzulassen und auf den Kontext des Ortes, d.h. auch auf die Widerstände und Ambivalenzen im Kontakt mit den schulischen Akteuren zu reagieren. Entstanden sind dabei nicht nur Bilder und Assemblagen, auch alte Holztische und Holzbänke standen für Gestaltungen oder Graffitis – u.a. von Liebesgeschichten – zur Verfügung. An den Wänden des Flurs erinnern die »Spuren« der Namen von Kindern des Jahrgangs an diesen lebendigen Prozess.

Folgende Prinzipien haben sich bei der Konzeption und Gestaltung der Projekte des Konzepts »Schule als Kunstort« bislang bewährt:

- Freiwilliger Charakter der Mitarbeit der Schüler/innen im Sinne einer Selbstverantwortlichkeit
- Entwicklungsoffenheit der Prozesse in einem möglichen Rahmen
- Irritationen und produktive Störungen im Sinne einer Akzeptanz von Differenz und als Impuls für unvorhersehbare Erfahrungen
- Partizipation im Sinne einer mitverantwortlichen Gestaltung des Lernortes
- Ausdrucksmöglichkeiten für vorhandene Potenziale, Widerstände, Interessen, Erfahrungen, Imaginationen und tiefere ausgegrenzte Anteile der Subjektivität
- Handlungsspielräume zu selbstgesteuerter und selbstverantwortlicher Partizipation
- Sensibilisierung der Sinne, Teilhabe des Leibes und seiner Hermeneutik
- Nachhaltigkeit der Interventionen im Sinne einer möglichen Weiterführung der Projekte

Bezüge des Projekts »Schule als Kunstort« zu aktuellen bildungstheoretischen Herausforderungen

Im Folgenden möchte ich die Erinnerung an eine kleine Episode im Rahmen der Durchführung des Projekts zum Anlass nehmen, einige weiterführende kritische Schlussfolgerungen zu skizzieren.

Aus dem, was wir reflektierend gestalten und handelnd erleben, bleiben einige Erinnerungen in besonderer Weise zurück. Es besteht keine Beliebigkeit darin, welchen Dingen wir Bedeutung zuschreiben, sondern was Relevanz hat, zeigt sich, »es zeigt sich« im Nachhinein – im Erinnern, ebenso wie sich die Erinnerung zeigt, weil wir eine Bedeutung darin entdecken.

Bertolt-Brecht-Gesamtschule Löhne; Donnerstag der 2. November 2007,
3. Stunde

Ich befinde mich im Deutschunterricht mit den Schüler/innen meiner 7. Klasse. Heute soll es – ergänzend zu der Gruppenarbeit der letzten Wochen – darum gehen, einige Grundinformationen zum Thema

»Balladen« zu erarbeiten (Teil des Deutschcurriculums Jahrgang 7). Zu diesem Zweck habe ich eine Folie vorbereitet, die gemeinsam gelesen und besprochen werden soll. Nach und nach sind alle Kinder zur Ruhe gekommen und Suhrab beginnt, den Text auf der Folie vorzulesen. Als er ca. bei der Mitte des Textes angelangt ist, »Im 13. Jahrhundert ist die ›ballade‹ nach französischer Definition ein strophisch gesungenes Tanzlied, das der Tanzende selbst ...«, wird das letzte Wort eines Satzes übertönt von einem ohrenbetäubenden Lärm. Nach einem ersten Schreck fängt eine Gruppe von Jungs begeistert an, in das »Getöse« in identischer Tonlage und identischem Tonduktus einzustimmen. – Pause – Alles ist wieder ruhig. In diesem Moment fällt mir ein, dass ich mit der griechischen Künstlerin, die zur Zeit mit den Kindern am Thema »Spuren« für den Jahrgangsfest arbeitet, besprochen hatte, dass sie heute mit den Hausmeistern einige Bilder im Flur aufhängen kann. Ich informiere die Klasse über die Ursache des Lärms und bitte Suhrab weiterzulesen. Er wiederholt: »Im 13. Jahrhundert ist die ›ballade‹ nach französischer Definition ...« Diesmal kommt er nur bis zur Mitte des Satzes, da der Schlagbohrhammer erneut dabei ist, sich lautstark in die Wand vorzukämpfen. Die Wand, an der gehängt wird, ist die Außenwand unseres Klassenraumes und mir wird nun klar, dass ich entweder die Möglichkeit habe, das Ausstellungsprojekt zu unterbrechen oder meinen Unterricht umzustellen. Ich entscheide mich, den Kindern den Auftrag zu geben, den Text in ihr Heft abzuschreiben und verschiebe die Besprechung auf die kommende Unterrichtsstunde.

Während ich nach der Stunde mit einigen Kindern, die die Bilder gemacht haben, ihre Ergebnisse betrachte, kommen zwei Kollegen, die soeben Unterricht in den Nachbarklassen hatten, auf mich zu und Friedrich tönt mir schon beim Näherkommen mit lauter Stimme entgegen, dass es jetzt wohl an der Zeit wäre, ein ernstes Wort zu reden. Ich stimme ihm natürlich sofort zu, klage, dass auch ich absolut nicht in der Lage gewesen sei, ungestörten Unterricht durchzuführen und verspreche, mich bei der Initiatorin des Kunstortprojekts umgehend über die schlecht platzierte Organisation zu beschweren. Lachend gehen wir zu dritt die Treppen hinauf, wo jeder in seinem nächsten Unterrichtsraum verschwindet.

Die Tatsache, dass ich mich an diese kleine Episode im Rahmen des bisherigen Verlaufs des Projekts in besonderer Weise erinnert habe, könnte damit zusammenhängen, dass sie auf etwas verweist, das über sie hinausweist, auf etwas, was Relevanz haben könnte ...

Relevant scheint mir daran nicht unbedingt, die Frage, ob meine didaktischen Entscheidungen im Rahmen der gegebenen Situation vielleicht noch etwas kreativer hätten ausfallen können. Nicht wirklich relevant erscheint mir auch die Tatsache, dass ich mir – zweifelsohne – bei der Absprache mit der Künstlerin darüber hätte bewusst sein sollen, dass das Hängen von Bildern Lärm verursacht, der den Unterricht stört, und dass wir den Zeitpunkt genauer hätten besprechen müssen. – Solche Fehler passieren in der schnellen Handlungsdrift des schulischen Alltags.

Eine mögliche Relevanz aber könnte in folgendem Hinweis bestehen:

Eine Erweiterung des schulischen Bildungsauftrags im Sinne einer »Ästhetischen Bildungsvision« kann sich nicht lautlos und reibungslos vollziehen, sondern sie erzeugt Reibungsverluste in einem System, das an einem möglichst störungsfreien Gelingen der organisierten Vermittlung von Wissen und Kompetenzen interessiert ist.

Die Mitarbeit von Künstlerinnen und Künstlern in Schulen trifft auf eine vorgegebene strukturelle schulische Ordnung, in die sie sich nicht nahtlos einfügen lässt, es sei denn, sie würde als schlichte Erweiterung der bestehenden Unterrichtsorganisation begriffen und damit – aller Voraussicht nach – von dieser schulischen Ordnung vereinnahmt.

Wie aber kann die entscheidende Differenz angemessen charakterisiert werden? Die kleine erinnerte Episode verspricht hier weiteren Aufschluss.

Die Relevanz einer Erinnerung zeigt sich, indem sie auf etwas verweist, was über sie hinausweist. Der Sinn dieses Verweisens – in unserem Fall die Begegnung zweier unterschiedlicher kultureller Praxen – kann jedoch erst im Nachhinein interpretativ entdeckt und erschlossen werden. Der Anlass, der dazu geführt hat, dass von dieser Episode überhaupt eine besondere Erinnerungsspur in meinem Gedächtnis hinterlassen wurde, muss darüber hinaus mit einer Besonderheit der Situation zusammenhängen, die zu einer vertieften »Spurbildung« beigetragen hat, die sie von der Flüchtigkeit anderer schulischer Alltagssituationen unterschieden hat.

Von besonderer sinnlicher Intensität an dieser Episode war zweifelsohne die unerwartete überwältigende Lautstärke des Schlagbohrhammers. Nicht-überhörbar hat er der Entwicklungsdraft des geplanten unterrichtlichen Handlungsablaufs ein Ende gesetzt. Wie eine Springflut ist die sinnliche Dimension des Kunstprojekts in die »geordnete Routine« des Unterrichtsverlaufs eingebrochen. Diese »Unüberhörbarkeit« hatte etwas Überwältigendes und ließ von einem Moment zum anderen unsere sinnlich-leibliche Gegenwärtigkeit erwachen, was eine Schülergruppe zu einer unmittelbaren mimetischen Antwort herausforderte. Das »noch kindlich« geprägte, kollektive Einstimmen der Jungen in den Schlagbohrhammerklang war von sichtbarer spontaner Freude und Begeisterung begleitet. Ihre gemeinsame Antwort kann als eine authentische Geste⁵ gelesen werden, die eigene Lebendigkeit in der gestalteten Ordnung zurückzuerobern und im kollektiven Ausdruck der eigenen Leiber zu übertreffen. Im Nachhinein muss man sich fragen, wie es diesen Schülern so spontan und offensichtlich treffend gemeinsam gelungen ist, in den Klang eines Schlagbohrhammers in Lautstärke und Duktus kollektiv und exakt einzustimmen.

In dieser Antwort der Jungen äußert sich zugleich ein Bedürfnis, Verlangen oder auch »Begehren«, für das in den strukturalen Ordnungen des Unterrichts normalerweise kein Raum, bzw. zu wenig Raum vorgesehen ist. Es ist ein »Begehren« zur mimetischen Teilhabe an einem sich durch die eigenen Sinne erschließenden Geschehen am Ort des eigenen und des gemeinsamen Lernens und Lebens. Es ist ein Begehren, die Gegenwart des eigenen Leibes und die der anderen zu spüren und zum Ausdruck zu bringen, auf Spurbildungen zu antworten und selbst Spurbildungen zu hinterlassen. Dieter Kliche beschreibt in Anlehnung an Lucas und Adorno das mimetische Handeln als einen Vorgang, in dem das Subjekt »... sich der Wirklichkeit bedingungslos hingibt und sie zugleich zu übertreffen versucht. Nicht aber von einem utopischen Ideal her, sondern indem die Züge und Tendenzen der Wirklichkeit herausgehoben werden, die ihr an sich innewohnen ...«⁶

Die Differenz, die das Ästhetische in der strukturalen schulischen Ordnung durch die Mitarbeit von Künstler/innen setzt, erzeugt ein Spannungsfeld, das sich nicht einfach in die eine oder in die andere Richtung auflösen lässt. Wenn die Präsenz des eigenen Leibes durch die »Natur in uns einfällt«⁷, wie Hartmut Böhme sagen würde, wenn die ausgegrenzten Anteile der Subjektivität am Ort des gemeinsamen Lernens und Lebens einen Raum erhalten sollen, muss man damit rechnen, dass die Beteiligten an »einen tiefen gefühlten Mangel«⁸ erinnert werden, der mit den erwünschten einzubringenden Bildungspotenzialen auch diejenigen Anteile des »ungezähmten naturhaften Seins« freisetzt, die sich nicht unbedingt in jedem Fall in die bestehende Ordnung integrieren lassen.

Die Fragen, die sich im Blick auf eine sich verbreitende ästhetische Bildungsvision stellen, führen zunächst in eine grundsätzliche Ambivalenz:

Wie kann es gelingen, diesen – in der tradierten schulischen Ordnung ausgegrenzten – Momenten der Subjektivität und Leiblichkeit einen Raum zu gewähren, ohne sie und die Potenziale des Widerstands die darin performativ werden, den institutionellen Strukturen eines instrumentalisierenden Zugriffs⁹ auf die Subjekte einen weiteren Schritt auszuliefern? Wie kann andererseits verhindert werden, dass die künstlerischen Interventionen die institutionelle Ordnung soweit relativieren, dass sie von Seiten der schulischen Akteure notwendigerweise abgewehrt und ausgegrenzt werden müssen? Oder anders gefragt: Wie lässt sich eine Öffnung des Schulischen zum Künstlerischen hin finden, die zwischen der bestehenden Ordnung und dem Begehren nach authentischem und gelingendem Ausdruck, nach Teilhabe an der Lernsituation als Lebenssituation und nach aktiver und kritischer Partizipation an dieser Situation vermittelt, ohne dass das widerständige Potenzial dabei auf der Strecke bleibt?¹⁰

Der bisherige Verlauf des Projekts »Schule als KunstOrt« vermag auf diese Fragen mit Sicherheit keine fertigen Antworten zu liefern. Das Spannungsfeld, das dabei entsteht, muss nicht nur ausgehalten werden, sondern es muss darüber hinaus in seinem möglichen Sinn, diese Ordnung kritisch zu erweitern und zu beleben, den schulischen Akteuren so vermittelt werden, dass sie die Herausforderung annehmen können, sich den Widerständigkeiten und dem Umgang mit dem Phänomen der Differenz zu stellen.

Das Phänomen der Einspurung eines Erlebnisses – als erinnerte Erfahrung – steht offensichtlich mit ihrer sinnlich-leiblichen Qualität und Intensität im Zusammenhang. Offen bleibt, was diese Erinnerung – auf Zukünftiges bezogen – repräsentiert. Wie sie über sich hinausweist, hängt mit der Qualität dieser Repräsentanz zusammen, also mit der Frage nach einem möglichen »Gelingen«.

Eine mögliche Repräsentanz des Gelingens könnte in dieser Episode im Blick auf die Projektidee vielleicht in der kurzen Begegnung mit den beiden – ihrerseits gestörten Kollegen – liegen.

Natürlich war mir in der Unterrichtsstunde bewusst, dass die Eindringlichkeit des Dröhnens des Schlagbohrhammers nicht nur meinen eigenen Unterricht, sondern auch den Unterricht der Nachbarklassen beeinträchtigt haben musste, und ich war nach der Stunde vorbereitet auf eine Rücksprache und auch auf mögliche Kritik, die sich von Seiten der Kolleg/innen ergeben könnte.

Friedrichs ironisch übertriebene Akzentuierung seines Protestes nach der Stunde machte es mir leicht, sie als eine spielerische zu identifizieren. Beiden sind die Ziele des Projekts »mehr oder weniger« bekannt, zumindest spricht man immer wieder kurz und informell darüber. In seiner ironischen Übertreibung zeigte sich zugleich seine distanziert selbstreflexive Bereitschaft, nicht in dem formalen Anspruch der ihm zugeschriebenen »Funktion als Lehrer« aufzugehen. Erst indem er sich »als« gestörter Kollege zeigte und zugleich durch die ironische Übertreibung nicht in dieser Rolle und Funktion aufging, öffnete er einen Verständigungsspielraum zwischen uns, der »als Ganzes« zu einer erfreulichen und stärkenden Begegnung führte.

Im Blick auf die Bildungsvisionen, die sich zur Zeit an die Mitarbeit von Künstlerinnen in Schulen knüpfen, verweist dies auch auf die entscheidende Bedeutung, die man einer gelingenden kommunikativen Vermittlungsleistung zwischen den schulischen Akteuren und den künstlerisch Interveningenden zuschreiben sollte. Vermittelt werden muss hier nicht nur auf einer organisatorisch-pragmatischen Ebene, sondern zwischen zwei grundsätzlich differenten kulturellen Praxen und Erfahrungsmustern, ohne das eine unter das andere zu subsumieren.

Das Projekt im Blick auf die Begegnung von Schule mit außerschulischer Kulturarbeit und Künstlerkooperationen

Die Hoffnungen, die sich gegenwärtig im schulischen Bildungsbereich auf das Ästhetische richten, korrespondieren mit den Zielvorstellungen der Kulturpädagogik, wie sie sich seit den 70er Jahren entwickelt haben. Der Blick auf die Alltagserfahrung der Kinder erhält eine Relevanz, Erfahrungsfelder für »offene Lernprozesse« werden initiiert, Wahrnehmung, Aisthesis im Alltag und Ausdruck, Poiesis von Eigenem und Subjektivem sind Bezugspunkte einer kulturpädagogischen Praxis. Aktive Partizipation, Akzeptanz von Differenz, Vielfalt statt Normierung sind hier Schlüsselbegriffe, die den schulischen Prinzipien von Normierung, Standardisierung, Operationalisierung, kognitiver Dominanz und Ausgrenzung ein anderes Prinzip entgegensetzen. Während die musischen Fächer seit der Curriculumrevision mehr und mehr an Bedeutung im Stundenraster der schulischen Curricula eingebüßt haben, die traditionelle kunstpädagogische Reformvision sich nicht in der Fläche durchsetzen konnte, die Zwänge des schulischen Alltags und die Langlebigkeit der tradierten schulischen Kulturen und Verhaltensmuster in Klassengrößen von 30 Kindern, die Kreativität der Kinder auch im Kunstunterricht meist auf ein Sitzen vor den Zeichenblöcken verbannt, erscheint im

Rahmen von »Ganztagsschule« und »Pisaschock« ein neuer Hoffnungsschimmer am Horizont. Künstler/innen und Kulturpädagogen sollen die Lebendigkeit und Kreativität, die aus den Klassenzimmern ausgegrenzt bleibt, nun von außen und möglichst »unverschult« in die Institution implementieren.

Im allgemeinen gegenwärtigen Bewusstsein des Mangels am Bildungserfolg deutscher Schulen hat ästhetische Bildung zurzeit Konjunktur und sie gewinnt an Konturen. Das Bemühen der letzten Jahrzehnte, schulisches Lernen immer weiter zu systematisieren, an überprüfbaren Kriterien auszurichten, vergleichbar zu machen, an Standards zu orientieren und dies alles im Sinne einer wissenschaftlichen Überprüfbarkeit haben den erwünschten Bildungserfolg nicht sichern können, sondern Prinzipien von Instrumentalisierung, kognitiver Dominanz und Ausgrenzung gestärkt. Angesichts dieser misslichen Lage, muss man sich heute die Frage stellen, ob nicht sogar gerade dieses immer systematischere Bemühen, alles Störende, Unwägbar, Unvorhersehbar aus den Prozessen des schulischen Lehrens und Lernens zu eliminieren, ein wichtiger Teil der Ursache für das Nicht-Gelingen des Bildungsauftrags der deutschen Schulen war und ist.

In dieser bildungspolitischen Lage richten sich die Hoffnungen mehr und mehr auf das Ästhetische, weil es für all das steht, was mit definitorischem Kalkül und der rationalen Operationalisierung von pädagogischer Praxis nicht greifbar ist. In dieser Situation aber besteht umso mehr die Gefahr, in einen neuen Dualismus zu verfallen, Zielorientierung durch Ziellosigkeit, Sicherheit und Struktur durch die Hoffnung auf das Ungeordnete nur Subjektive, pädagogisch-didaktische Verantwortlichkeit durch situative Beliebigkeit zu ersetzen. Ein abermaliges Scheitern wäre gewiss, weil sich das, was Dietmar Kamper, vor 20 Jahren als eine historische Spaltung der Phantasie und des Imaginären zu analysieren begonnen hat, nur unter verändertem Vorzeichen fortsetzen würde. Unter dem Buchtitel »Macht und Ohnmacht der Phantasie« schreibt er: »Der Keil zwischen blinder Anschauung und leerer Begrifflichkeit wurde immer weiter getrieben bis dahin, wo beide Varianten defizienter Erkenntnis auf das gleiche hinauslaufen: leere Blindheit, blinde Leere.«¹¹ Dennoch erscheint mir in der Differenz, die das Ästhetische gegenüber diesen Prioritäten der letzten Jahre setzen kann, ein entscheidendes Potenzial, allerdings nur, wenn es gelingen sollte, die Spannung die aus dieser Differenz zur bestehenden Ordnung eingebracht wird, auszuhalten und – wenn möglich – kommunikativ zu vermitteln. Elisabeth Lenk unterscheidet in der gleichen Veröffentlichung »Macht und Ohnmacht der Phantasie« zwischen dem Subjekt und der Subjektivität. »Nur derjenige Teil der Person, der Ursache von

geplanten Aktivitäten ist, heißt Subjekt, jedes viel weitere Gebiet, das mit dem Subjekt nicht identisch ist, sondern sich als Erleidendes im Gegensatz zu ihm befindet, heißt Subjektivität. Die Subjektivität wird durch Zähmungsprozesse reduziert auf das »Ich« als die soziale Norm von Subjektivität. (...) Die Subjektivität aber will zum Ausdruck und erst über diesen Umweg zum Bewusstsein kommen. Unsere Gesellschaft hat die Beobachtung und Kontrolle von Subjektivität an die Stelle des Ausdrucks gesetzt.«¹²

In dieser Lage erscheint uns die Kunst als ein besonderes Reservat, das dem Ausdrucksbegehren des Subjekts noch Spielraum gewährt.

Wer die – in den bestehenden Ordnungen – ausgegrenzten Anteile der Subjektivität wieder ins Spiel bringen will, wer auf den Leib, die Sinne, die Phantasie, das Imaginäre und in all dem auch auf die Kräfte des Kollektiven setzt, muss sich die Frage stellen lassen, wie es den Subjekten doch gelingen soll und kann, die freizusetzenden Kräfte in eine andere Ordnung einzubringen, ohne von dieser vereinnahmt zu werden.

In den bisherigen Projekten des Konzepts »Schule als KunstOrt« haben sich in vielfältiger Weise Hinweise gezeigt, dass und wie Schüler/innen das Bedürfnis haben, sich selbst gemeinsam mit anderen in die Gegenwart des Geschehens am Ort als leibliche Personen in ihrer Subjektivität ins Spiel zu bringen. Es hat sich gezeigt, wie sie sich spontan auf informelle, nicht vorstrukturierte Art und Weise auf Erfahrungs- und Lernprozesse einlassen, wie sie es genießen, wenn sie den Spielraum zum Ausdruck und zum Einbringen von Potenzialen erhalten, wie sie aber auch in ihrer oft begründeten Skepsis und Widerständigkeit ernst genommen werden wollen. Diesem grundsätzlichen »Begehren« kann und sollte in den Projekten von Künstler/innen am schulischen Lernort ein Raum gewährt werden, auch, um den historisch herausgebildeten Defiziten kritisch entgegenzuwirken. Dieser Raum kann jedoch kein absoluter Raum der freien und ungebremsten Entfaltung im individuellen und kollektiven Selbstausdruck sein. Die künstlerischen Projekte können – im besten Fall – nur einen größeren Spielraum gewähren und durch ihr Potenzial der Differenz dazu beitragen, den schulischen Lernraum für das Unvorhersehbare und Widerständige über das Fach Kunst hin- und offener zu machen.

- 1 Vgl. Engel, Birgit: »Schule als Kunstort«, Künstlerische Interventionen als Schulentwicklungsimpuls, in: BDK-Mitteilungen 1/06.
- 2 Vgl.: Lorenz, Petra: Architektur und Zwischenräume. Der gebaute Körper und der lebendige Körper in der Begegnung, in: Engel, Birgit (Hg.): Schule als Kunstort – Über den Beginn eines künstlerischen Schulentwicklungsprojekts an der Bertolt-Brecht-Gesamtschule, Löhne 2005.
- 3 Lorenz, Petra: »Klangraum – Die Aula als akustischer Lebensraum«. Auszüge aus dem Projektbericht, Löhne 2006 (nicht veröffentlicht)
- 4 Mourati, Katerina: Projektkonzept »Spuren«, Löhne 2006 (nicht veröffentlicht)
- 5 Vgl.: zur Lippe, Rudolf: Sinnenbewusstsein, Reinbek bei Hamburg, 1987, S. 437ff.
- 6 Kliche, D.: Kunst gegen Verdinglichung. Berührungspunkte im Gegensatz von Adorno und Lucas, in: Lindner, B., u. a. (Hg.): Materialien zur ästhetischen Theorie, Th. W. Adornos Konstruktion der Moderne, Frankfurt/M. 1980, S. 237.
- 7 Vgl.: Böhme, Hartmut: Natur und Subjekt, Frankfurt/M., 1988, S. 219.
- 8 Vgl.: zur Lippe, Rudolf: Arbeit, Werkzeug, List; in: Ders. (Hg.): Bürgerliche Subjektivität: Autonomie als Selbsterstörung, Frankfurt/M. 1975.
- 9 In einer begleitenden qualitativen empirischen Untersuchung, wurde die Wirkung eines der Künstlerprojekte auf die binären schulischen Ordnungs- und Interpretationsstrukturen kritisch untersucht und reflektiert. Vgl.: Mecheril, Paul; Probadnik, Daniela; Scherschel, Karin: (De)Binarisierung und Bildung. Empirisch-theoretische Vignetten eines Zusammenhangs, in: Kallscheuer, B.; Allio-Näcke, L. (Hg.): Kulturelle Differenzen begreifen, Frankfurt/New York (im Druck).
- 10 Vgl. Engel, Birgit: Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht, Münster/New York 2004.
- 11 Kamper, D.: Die gespaltene Phantasie. in: Ders. (Hg.): Macht und Ohnmacht der Phantasie, Neuwied 1986, S. 15.
- 12 Lenk, Elisabeth: Die Entmachtung des Traumes oder: Über das alltägliche Drama von der Vertreibung der Subjektivität, in: Kamper, D. (Hg.): Macht und Ohnmacht der Phantasie, Neuwied 1986, S. 26f.