

Erschienen in: Blohm, Manfred (Hg.) Als sie den Raum betraten...Gedankenimpulse für Lernsituationen zum Themenfeld Räume und Orte. (Kunst)pädagogisches Lesebuch. Tredition, 2012.

8

Ideen für ungewöhnliche Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten in architektonischen Räumen

Kunstunterricht als mobiler Denk- und Aktionsraum

Danja Erni

Inhaltlicher Schwerpunkt

Wie wirkt ein alltäglich nach bestimmten Vorgaben bespielter architektonischer Raum auf die darin agierenden Player?

Inwiefern wird der Blick durch die ritualisierte Nutzung solcher Räume domestiziert; was ist in ihnen überhaupt noch wahrnehmbar, was denk- und aufführbar?

Welche Konsequenzen ergeben sich durch die tägliche Anpassungsleistung an den Schulraum mit all seinen *Dos und Don'ts* für ein Fach, das sich mit der „notwendigen Widerspenstigkeit der Kunst“ (Maset 2002: 14) auseinandersetzt?

Wie könnte das Angebot alternativer (Schul-)Räume und Lernorte den Erhalt dieser „Widerspenstigkeit“ gegen die Domestizierung des Blicks unterstützen?

Solche und ähnliche Fragen können Ausgangspunkt für eine Versuchsanordnung zum (Schul-)Raum im Kunstunterricht sein. Mein besonderes Interesse gilt dabei der „[...] Inkorporierung und Somatisierung sozialer Strukturen und Herrschaftsverhältnisse(n)“ (Alkemeyer 2009: 119) dieses spezifischen Raumes. Bourdieu geht davon aus, dass eine „implizite Pädagogik des Alltags“ in der Lage ist, „vermittels des Einübens von Haltungen, Bewegungen, Mimiken und Gesten zugleich spezifische Weltansichten“ einzuschärfen (vgl. Bourdieu 1979: 200 zit. nach Alkemeyer 2009: 120). So besehen birgt eine kritische Befragung der Funktionsweisen von (Schul-)Räumen die Möglichkeit, diese „Weltansichten“ oder *Hidden Curricula* (vgl. Krauss 2009: 123ff), welche sich als „unerkannte(n), ungeplante(n) und unausgesprochene(n) Wissensformen“ (ebda.: 123) in der Institution Schule mitvermitteln in den Blick zu rücken. Um die Wirkungsweisen dieser Formen von Wissen, die „nirgendwo festgelegt, sondern struktureller Bestandteil des gesellschaftlichen Systems Schule“ (ebda.: 123) sind, tatsächlich offen zu legen bedarf es einer Unterbrechung der eingangs beschriebenen Routinen. Eine solche Unterbrechung könnte dadurch erzeugt werden, dass Kunstunterricht als mobiler Denk- und Aktionsraum entwickelt wird.

Vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen könnte eine Versuchsanordnung zum (Schul)Raum folgende Aspekte untersuchen:

- Auf der *Ebene des Unterrichts* könnte danach gefragt werden, wie die Räumlichkeiten, in denen eine Auseinandersetzung mit Kunst (sei sie nun rezeptiv oder produktiv) stattfindet auch inhaltlich zum Thema werden können oder wie sich eine Veränderung dieser räumlichen Situation auf die Beschäftigung mit Kunst auswirkt
- Auf der *Ebene der SchülerInnen* könnten die Effekte institutioneller Strukturen auf ihr Rollenverständnis als SchülerIn und auf ihre Erwartungshaltungen an eingeübte Unterrichtsabläufe diskutiert werden
- Auf der *Ebene der Lehrpersonen* könnten Erfahrungen im Umgang mit mentalen und physischen Räumen in der jeweiligen eigenen künstlerischen Auseinandersetzung ebenso wie Wirkungsweisen unterschiedlicher Räume (Atelier, öffentlicher Raum, Ausstellungsraum...etc.) auf dieselbe in den Unterricht einfließen

Mögliche Erfahrungswege

Vor zwei Jahren haben mein Kollege Jürg Orfei und ich damit angefangen, uns mit den emanzipatorischen Effekten alternativer Lernorte und (Schul)Räume in unserem Unterricht zu beschäftigen. Auslöser war die Frage danach, wie wir als Lehrpersonen unsere künstlerische Praxis stärker sicht- und erfahrbar machen könnten. Mein Kollege hat vor seiner Ausbildung zum Lehrer Architektur studiert, selber beschäftige ich mich in meiner künstlerischen Arbeit mit dem bewegten Bild – das Thematisieren von (architektonischem) Raum und unserem Bewegungsradius darin war entsprechend naheliegend. Gleichzeitig war und ist es uns ein Anliegen, den SchülerInnen nicht allein in der Rolle als Lehrpersonen zu begegnen, sondern Unterricht per se als ein Format künstlerischen Explorierens ins Bewusstsein zu rücken (vgl. dazu den Begriff der Kunstpädagogik bei Maset 2001: S. 26), das Platz für einen spielerischen und gleichzeitig kritischen Umgang mit den eigenen Vorstellungen und Haltungen für alle Beteiligten ermöglichen kann. Zu Beginn der Auseinandersetzung mit Raum stand bei uns also die Lust daran, das Potenzial der eigenen künstlerischen Verfahren und Strategien als Unterrichtsmethoden auszuloten und gemeinsam mit den SchülerInnen Unterricht über den Schulraum und die darin angelegten Rollen und Routinen hinaus zu ersinnen und zu erproben. Eine künstlerische Arbeitsform, die wir gleichermaßen nutzen ist das *Unterwegssein*. Obschon beide einen physischen Raum zum Arbeiten in Form eines Ateliers haben stellten wir fest, dass viele unserer Ideen, Einstiege in Projekte oder Sammlungen zu thematischen Schwerpunkten oft ortsungebunden entstehen. Die permanente Möglichkeit, uns künstlerisch betätigen (oder auch nur behaupten) zu können ist uns wichtig. Damit einher geht eine Durchlässigkeit zwischen Kunst und Alltag, welche wir im Unterricht erfahrbar machen möchten. Um für die SchülerInnen niederschwellige Anknüpfungspunkte zwischen Fragen, die sie im Alltag beschäftigen und einer ästhetischen Auseinandersetzung zu schaffen, entwickelten wir Versuchsanordnungen für einen Kunstunterricht als mobilem Denk- und Aktionsraum, in dem wir – im Sinne Rancières – als „unwissende Lehrmeister“ (vgl. dazu Sternfeld 2009: S. 25ff) partizipieren und unsere Rollen, sowie unsere Arbeitsweisen zur Disposition stellen.

Weiter beschäftigte uns die Frage wie eine, auf der Gymnasialstufe verbreitete, offene Arbeitsform wie diejenige des Projekts, in der aktuellen Organisation von Schule methodisch gestärkt werden könnte. In Gesprächen mit SchülerInnen bestätigten diese die eingangs geschilderte institutionelle Anpassungsleistung indem sie Mühe im Umgang mit Selbstorganisation äusserten: Nach jahrelanger Konditionierung durch einen innerhalb von Fachgrenzen parzellierten und im Stakkato des 45-Minuten-Takts rhythmisierten Stundenplan tun sie sich schwer mit dem Freiraum und der Langfristigkeit projektartigen Arbeitens und wünschen sich klare und kurze Aufträge. Versuchsanordnungen, welche den (Schul-)Raum zum Ausgangspunkt einer ästhetischen Auseinandersetzung machen entlarven diesen Wunsch nach 'klaren Aufträgen' als einen der Effekte, welche der Schulraum auf den Habitus seiner Player hat (vgl. dazu Wünsche 1982: 104 zit. in Alkemeyer 2009: 128). Mobile Denk- und Aktionsräume betonen anstelle des Normativen eher das Temporäre und Veränderliche der im (Schul-)Raum antrainierten Rollen. Sie bieten den SchülerInnen den Rahmen für das Knüpfen eines *lebensweltlichen Bezugs* im Sinne der weiter oben beschriebenen ‚Niederschwelligkeit‘ zwischen Kunst und Alltag. Dabei ist wesentlich, dass Lehrpersonen diese Bezüge nicht aus der eigenen Erwachsenenperspektive auf die Jugendlichen projizieren und wir sie auch nicht in der beschriebenen Gewöhnung 'abholen' oder bestätigen. Es geht nicht darum, den Bezug zur Lebenswelt *für* die Jugendlichen herzustellen, wie es in den Lehrplänen postuliert wird, sondern *gemeinsam* mit ihnen: Unser Beitrag könnte sein, sie über die räumlichen Versuchsanordnungen dazu herauszufordern, genauer danach zu fragen was innerhalb der beschriebenen Wirkmacht schulräumlicher und gesellschaftlicher Anpassungsleistung von ihnen überhaupt als *ihre* Lebenswelt wahrgenommen werden kann – oder wie sich die künstlerisch-gestalterische Auseinandersetzung mit (Schul-)Raum auf die „Widerspenstigkeit“ ihres Blicks auswirken könnte.



Als Erinnerungsraum inszenierter Estrich im Elternhaus einer Schülerin

Nachdem wir uns letztes Jahr mit Eingriffen in den physischen und mentalen Schulraum beschäftigt haben, thematisieren wir den (Schul)Raum aktuell als mobiles Atelier: Die SchülerInnen haben einen Instrumentenkoffer erhalten, den sie jeweils mitnehmen können um zu arbeiten wo und wann immer ihnen danach ist. Sie gestalten den Unterricht aktiv mit, indem sie die Gruppe alternierend an einen Ort einladen, der für die gastgebende Person von Bedeutung ist und der anschliessend zum Denk- und Aktionsraum für eine ästhetische Auseinandersetzung für alle wird. Für die Gruppe bedeutet dies, in einem informell anmutenden Setting fern der eingangs beschriebenen Konditionierung durch den Schulraum als verschworene Reisegruppe unterwegs zu sein und sich von der jeweiligen Destination überraschen zu lassen. Gleichzeitig erlaubt diese Versuchsanordnung uns eine gänzlich andere Sichtweise auf KollegInnen, aber auch auf Denk- und Sichtweisen, unterschiedliche Wahrnehmungen und Wirkungsweisen von Orten. Die Jugendlichen erfahren die geschilderte Niederschwelligkeit zwischen Kunst und Alltag und beginnen die ästhetische Auseinandersetzung nicht mehr als primär durch den Kunstunterricht initiiert, sondern als eigenständige und - hoffentlich auch immer eigensinnigere - Beschäftigung wahrzunehmen.

Materialien

- Alkemeyer, Thomas (2009): Lernen und sein Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In Rieger-Ladich, Markus et al. (Hg.): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.
- Maset, Pierangelo (2002): Praxis Kunst Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung. 2. Auflage. Lüneburg: Ed. Hyde
- Krauss, Annette (2009): Hidden Curriculum. In: Eggermann, Eva et al. (Hg.): School Works. Beiträge zu vermittelnder, künstlerischer und forschender Praxis. Wien: Löcker

Autorenangaben

Erni, Danja

Lehrerin für Bildnerische Gestaltung, Gymnasium Olten (CH)

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin, Zürcher Hochschule der Künste

Künstlerisch tätig im Bereich Illustration, Animation, Film