

KUNSTWISSENSCHAFTLICHE PRAXIS IM KUNSTUNTERRICHT?

Überlegungen zu einer Didaktik kunstwissenschaftlichen Arbeitens
in der Schule *

„Trotzdem, die Kunst hat sich in einem Maße ein Recht auf Aberglauben gesichert und sich mit einem so dicken Wall von abergläubischem Dunst umgeben, daß es erstaunlich bleibt. Die Wissenschaft auf jenen Gebieten, wo sie den Aberglauben bekämpfen darf und muß, hat der Kunst gegenüber auf deren dringendes Ansuchen hin resigniert und betrachtet (ohne ihre Instrumente und Methoden) die Kunst als Zufluchtsstätte der Illusionen, deren Notwendigkeit ihr angesichts unserer Gesellschaftsordnung dunkel einleuchtet. Die Wissenschaft aber, die sich auf dem Gebiet der Kunst selbst etabliert hat, hat sich auf einem Gebiet etabliert, wo die sie aushaltende Klasse durch Aberglauben, nicht durch Wissen profitiert ...“

B. Brecht, Notizen über realistische Schreibweise, in: Gesammelte Werke, Bd. 19, Frankfurt 1967, S. 351.

„Kunstabstrachtung“ gehört zum Alltagsgeschäft von Kunstpädagoginnen, doch im Unterschied zu den intensiven Diskussionen über die Funktionen und Ziele ästhetischer Praxis gibt es derzeit kaum Ansätze zu einem schülerzentrierteren Umgang mit historischer und zeitgenössischer Kunst. Zwar wird immer wieder darauf hingewiesen, daß beim Einüben verbaler Interpretationen von ästhetischen Objekten insbesondere bei Unterschichtkindern und jugendlichen Schwierigkeiten auftauchen, aber diese Schwierigkeiten werden nur selten genauer analysiert¹. Der Lehrer, der für die tägliche Unterrichtspraxis nach durchführbaren Alternativen der Kunstvermittlung sucht, ist weitgehend auf sich gestellt.

Die vorgelegten Thesen zur derzeitigen Situation kunstwissenschaftlichen Unterrichts, die Forderungen an eine zu entwickelnde Didaktik kunstwissenschaftlichen Arbeitens in der Schule und die beigegefügte Beispiele aus dem Unterricht sind aus einem Dilemma entstanden: aus der Erkenntnis fehlender Theoriebildung über eine schüler- und handlungsorientierte Didaktik im Umgang mit schon vorhandenen ästhetischen Objekten einerseits und dem Zwang als Lehrerin andererseits täglich Angebote machen zu wollen – ohne gesichertes Fundament.

Meine Überlegungen sind durch meine Arbeit mit Kollegiatinnen am Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld² geprägt. Die nach sozialen Kriterien ausgewählte Population des Oberstufen-Kollegs mit einem vergleichsweise hohen Prozentsatz an Unterschicht-Angehörigen macht die dort gewonnenen Ergeb-

nisse nicht nur für ander Schulformen der Sekundarstufe II und Ausbildungsgänge im Grundstudium interessant und übertragbar, sondern wohl auch für Schulformen der Sekundarstufe I.

I „Bloß keine Theorie“ – Polemische Thesen zur derzeitigen Situation

These 1:

Kunstwissenschaftlicher Unterricht ist lehrerzentriert, entmündigend für die Schüler und wenig motivierend. Die Schüler sind den Vorgaben des Lehrers – Abbildungen, Quellentexte, Bildvergleiche usw. – ausgeliefert. Der Lehrer determiniert das methodische Herangehen an die Objekte, die Arbeitsformen und die Formen der Leistungsüberprüfung. Den Schülern bleibt der Nachvollzug der vom Lehrer gewonnenen Erkenntnisse; Nachvollzug bleibt auch das Einüben methodischer Fähigkeiten. Der Unterricht befähigt nicht zum forschenden Lernen, zu eigenen Entdeckungen bei der Auseinandersetzung mit Kunst und anderen visuell-ästhetischen Objekten, die uns umgeben.

These 2:

Kunstwissenschaftlicher Unterricht stellt nicht den Gebrauch von Kunst, sondern die kontemplative, distanzierende Betrachtung, die Reflexion von Kunst und anderen visuell-ästhetischen Objekten ins Zentrum. Er sieht weitgehend davon ab, daß die Schüler täglich mit Kunst, Architektur, Massenmedien umgehen, sie benutzen. Sie dekorieren ihre Zimmer, sammeln Bilder und Objekte an Pinwänden und in Setzkästen, tauschen sie, setzen sie zueinander in Beziehung usw. Bisher ist kaum untersucht, welche Bildwelten Schüler kennen, wie sie mit Bildern umgehen, welche Rolle Bilder für die Ausbildung von Wahrnehmungsstrukturen und Verhaltensweisen besitzen. Im Unterricht werden solche Voraussetzungen selten angesprochen. Die Schüler bringen auch nichts ein: Scheinbar kennen sie keine Bilder und Objekte. Mit ihrer Bildwelt und ihrem Umgang mit Bildern hat der Unterricht nichts zu tun.

These 3:

Kunstwissenschaftlicher Unterricht ist weitgehend bestimmt durch die verbale Auseinandersetzung mit ästhetischen Objekten. „Bild-“ oder „Werkbetrachtung“ insistieren beharrlich darauf, daß der Weg zum echten Kunstgenuß bzw. zur Erkenntnis der gesellschaftlichen Determiniertheit von Kunst und anderen visuellen Medien ein hohes Maß verbaler Artikulationsfähigkeit erforderlich macht. Wenn andere Aneignungsformen Eingang in den Unterricht finden, dann solche, die den Arbeitsprozeß des Künstlers nachvollziehbar machen (Kompositionsskizzen, Farbauszüge o.ä.) und für die verbale Analyse verwertbar sind. Kunstwissenschaftliche Aneignungsformen wie: Fragestellungen entwickeln, Bildmaterial gezielt sammeln und miteinander konfrontieren, werden meist ebenso außeracht gelassen wie die subjektiven Aneignungsformen der Schüler. Nur die verbale Interpretation, der in der Kunstwissenschaft ein völlig anderer Stellenwert zukommt, hat Eingang in die Schule gefunden. Die Argumentation mit vorhandenen Bildern und anderen ästhetischen Objekten in Form von Reihungen oder Gegenüberstellungen wird kaum geübt und damit durchschaubarer gemacht, obgleich wir wissen, daß gerade auch unkommentiert und uninterpretiert zusammengestellte Abbildungen beim Zustandekommen von Normen, Urteilen und Wahrnehmungsweisen einen wesentlichen Beitrag leisten.

These 4:

Kunstwissenschaftlicher Unterricht thematisiert in der Regel die Produktion von Kunst und anderen visuell-ästhetischen Objekten und deren Rezeption, sofern sie an der Wirkungsgeschichte einzelner Objekte oder Künstler faßbar wird. Daß auch die kunstvermittelnden Institutionen selbst eine eigene Geschichte haben, wird ausgespart. Damit fehlt die Grundlage für eine Auseinandersetzung mit dem gesamten Bereich der Distribution von Kunst und deren Rückwirkungen auf die Herstellung ästhetischer Objekte und auf das Verhalten der Rezipienten. Da die institutionellen Rahmenbedingungen der Kunstvermittlung nicht in den Blick kommen, bleibt der Gesamtzusammenhang von Kunstproduktion, Kunstvermittlung und Kunstrezeption undurchschaubar.

Geschmacksurteile treten an die Stelle aufarbeitbarer Sozialisationsvorgänge. Die Determiniertheit zumindest der zeitgenössischen Kunstproduktion durch die Kunstvermittlungsinstitutionen kommt nicht ins Blickfeld.

These 5:

Kunstwissenschaftlicher Unterricht macht aus Schülern bestenfalls bessere Rezipienten, nicht aber handlungsfähige Subjekte, die aus dem Angebot, dem sie ausgesetzt sind, bewußt auswählen oder es gar mitbestimmen könnten. Weder werden Fähigkeiten erworben, ästhetische Objekte bei der Bewältigung individueller Lebensprobleme zu benutzen, noch solche, sich in kunst- und kulturpolitischen Auseinandersetzungen zu äußern, Stellung zu nehmen und die eigenen Positionen begründet und anschaulich zu artikulieren.

These 6:

Kunstwissenschaftlicher Unterricht ist aus zwei Gründen unzulänglich:

- zum einen hat es die Kunstgeschichte als wissenschaftliche Bezugsdisziplin versäumt, eine Didaktik zu entwickeln, die die Wahrnehmungsweisen „Ungebildeter“ berücksichtigt und damit zugleich die Begrenztheit der eigenen Erkenntnisinteressen und Vermittlungsformen reflektiert. Das Mißverhältnis zwischen der Erkenntnisproduktion über historische und zeitgenössische Kunst und deren didaktischer Umsetzung ist trotz einzelner museumsdidaktischer Bemühungen eklatant;
- zum anderen gibt es im Rahmen der Kunsterzieherausbildung keine Voraussetzungen dafür, einen anderen als den von der offiziellen Kunstgeschichte gewählten Weg der Auseinandersetzung mit visuell-ästhetischen Objekten zu beschreiten.

II Für einen aktiven Bildergebrauch – Forderungen an eine schüler- und handlungsorientierte kunstwissenschaftliche Didaktik

Die Unlust der Schüler(innen) an der „Theorie“ muß ernst genommen werden. Doch sie darf weder dazu führen, daß auf die Analyse von Kunst, Massenmedien und Architektur verzichtet wird, noch dazu, daß die „theoretischen“ Durststrecken mit bildnerischen Tätigkeiten garniert werden, die mit den eigentlichen Problemen nur in einem losen Zusammenhang stehen. Vielmehr kommt es darauf an, den kunstwissenschaftlichen Unterricht selbst so zu verändern, daß die Schüler(innen) einen selbstbestimmten Gebrauch von schon vorhandenen ästhetischen Objekten machen können. Die folgenden Forderungen versuchen hierfür eine Richtung anzugeben. Sie sind illustriert durch Unter-

richtsbeispiele, die andeuten sollen, wie man vielleicht arbeiten kann, solange eine kunstwissenschaftliche Didaktik noch nicht ausgearbeitet ist.

1. Forderung:

Eine Didaktik kunstwissenschaftlichen Arbeitens in der Schule muß den Zusammenhang von Zielsetzungen des Unterrichts, möglichen Objektbereichen und Arbeitsformen klären und für die Schüler(innen) so transparent machen, daß an die Stelle des Nachvollzugs vom Lehrer initiiert und beherrschter Lernvorgänge die eigene Tätigkeit der Schüler(innen) treten kann. Dies kann nur gelingen, wenn zum einen

- die Auswahl der Objekte und der Kontext, in dem sie untersucht werden, neu bestimmt werden,
- die Vermitteltheit der verschiedenen Auffassungen über Kunst und die Funktion von Kunstvermittlung im Rahmen der verschiedenen gesellschaftlichen Instanzen herausgearbeitet werden,
- Arbeits- und Aneignungsformen entwickelt werden, die weniger stark lehrerzentriert sind als die verbale Interpretation und die gleichzeitig mögliche Formen gesellschaftlicher Praxis kunstwissenschaftlichen Arbeitens deutlich machen können.

Zum anderen muß den Schüler(inne)n deutlich werden, daß es im Unterricht nicht um gesichertes Wissen und um abgehobene „Theorie“ geht, sondern um ihre Einstellungen zur Kunst und zu anderen visuell-ästhetischen Artikulationsformen, um ihren Gebrauch von Kunst und damit zugleich um den Gebrauch und die Vermittlung von Kunst in dieser Gesellschaft.

Nach meinen Erfahrungen ist eine solche Einstellung bei Schüler(inne)n nur in einem längeren Prozeß zu erreichen, da sie in der Regel ihre privaten Umgangsformen mit Kunst nicht zu den im Unterricht geübten Aneignungsformen in Beziehung setzen (wollen). Zwar hat jede(r) einzelne recht klare Vorstellungen davon, was „Kunst“ und was „Nichtkunst“ ist, doch diese Vorstellungen sind nach Meinung der Schüler(innen) gerade nicht für die Öffentlichkeit bestimmt – auch nicht für die Kursgruppe oder gar für die Lehrer(innen). Da es sich um scheinbar ganz subjektive und individuelle Ansichten über und Umgangsformen mit Kunst handelt, wird vom Unterricht bestenfalls erwartet, daß er objektive Fakten, Daten und Zusammenhänge liefert. Der Versuch, diese individuellen Umgangsformen selbst zu thematisieren, führte in meinen Kursen zu hitzigen Debatten, und teilweise auch zur Abwehr des Anspruchs, den Umgang mit schon vorhandener Kunst als eine Form gesellschaftlicher Praxis zu verstehen. Eine Kollegiatin hat dies so formuliert:

„Die Betrachter eines Bildes haben zuvor eine Menge von Bildern gesehen, sie haben eine bestimmte Vorstellung von dem, was ein Bild sein könnte, und wahrscheinlich auch einen bestimmten Geschmack zu Bildern entwickelt, der, wie wohl auch keiner bestreiten wird, zunächst ein völlig persönlicher ist. Auch ihre Gedanken zu einem Bild sind geprägt durch die Zeit, in der sie leben.

Erst mit der Kunsthistorik ist der Geschmack eines Bildes für Kunsthistoriker nichts natürliches, persönliches, sondern sie wissen, der Geschmack ist bestimmt durch die öffentliche Kunstpolitik, das gesellschaftlich herrschende Kunstverständnis.

Ich verstehe mich aber nicht nur als Kunsthistoriker, sondern auch als Künstler ...

An Kunst sollte nicht der Anspruch erhoben werden, daß sie einsetzbar ist für politi-

sche Interessen bzw. daß sie sich vor den Karren von Bürgerinitiativen und Frauenbewegung spannen läßt usw., das kann ein Werbefagiker besser machen.

Ist es nicht so, daß seit der Kunsthistorik die Historiker von dem Künstler eine Legitimation für seine Art Kunst fordern? Braucht Kunst, Musik, Tanz eine Legitimation? Reicht ihr nicht die Legitimation, Ventil für Gefühle sein zu können??

Darf Kunst nicht zweckfrei bis auf den Selbsta Ausdruck sein??“

Solche Versuche von Kollegiaten, ihre eigenen Standorte zu bestimmen, wurden sicherlich durch ihre Beteiligung an der Kursplanung, an Reflexion im Anschluß an einzelne Kurssitzungen und an der Auswertung der Kurse gefördert. Hilfreich war dabei wohl auch, daß ich als Lehrer in meine Positionen nicht als objektiv und verbindlich darstellte, sondern als eine mögliche Auffassung, deren Erfahrungsgehalt und deren Voraussetzungen beschreibbar sind.

2. Forderung:

Voraussetzung einer kunstwissenschaftlichen Didaktik muß der Gebrauch von Kunst in dieser Gesellschaft sein, als deren Teil die Schüler ihren eigenen Umgang mit Kunst erworben haben. Die Art und Weise, wie Schüler und Jugendliche Kunst benutzen, ist stark dadurch geprägt, wie sie ihnen präsentiert wird – im Elternhaus, in der Schule, in den Massenmedien, aber auch in subkulturellen Bereichen, an denen sie teilhaben. Hartwigs Untersuchungen zur Jugendkultur³ streifen nur die Frage der Sozialisation auf schon vorhandene Kunst hin. Weitere Untersuchungen, die – nach verschiedenen Gruppen und Schichten differenziert – herausarbeiten, welche Kenntnisse Jugendliche von visuell-ästhetischen Objekten haben, durch welche Medien und Institutionen sie sie erwerben, stehen aus. Solange Lehrer nicht genaue Kenntnis der ästhetischen Sozialisation ihrer Schüler(innen) besitzen, ist es unmöglich, an bei den Jugendlichen vorhandene Gebrauchsformen und Sichtweisen anzuknüpfen.

Fundierte Untersuchungen hierzu werden vermutlich nicht von heute auf morgen zu leisten sein. Für die an solchen Fragen der ästhetischen Sozialisation interessierten Lehrer(innen) bedeutet dies entweder den Verzicht darauf, die Umgangsformen von Jugendlichen mit Kunst zu einem Ausgangspunkt des Unterrichts zu machen, oder den Versuch, vor Ort – zumindest in Ansätzen – bei den Jugendlichen, mit denen sie zu tun haben, die unterschiedlichen Erfahrungen und Vorstellungen aufzudecken.

Hierfür zwei Beispiele:

1. In einem Kurs, der Kollegiat(inn)en des ersten Semesters über das Wahlfach Künste am Oberstufen-Kolleg orientieren soll, habe ich Postkarten zusammengestellt, die ganz verschiedenartige Auffassungen von Kunst dokumentieren (von Rembrandt, van Gogh, Magritte, Colville über historische Werbung, Plakate, engagierte Kunst, Aktionskunst, konkrete Kunst bis zu Wandinschriften und kollektiven spontanen Wandmalereien etc.). Die Kollegiat(inn)en sollten sich ein bis zwei Postkarten aussuchen, daran ihre Vorstellungen von Kunst und ihre Erwartungen in Bezug auf die Ausbildung am Oberstufen-Kolleg erläutern. An den „Renner“ (Magritte, Colville, aber auch Beuys) wurde für alle deutlich, daß es – zumindest für Subgruppen – gemeinsame Geschmacksnormen gibt, gleichzeitig gewannen dadurch alle eine Vorstellung über das Fach. Für die auf diese Vorstellungen folgende Arbeit im Kurs war es sehr hilfreich, daß die Kollegiaten wenigstens in Ansätzen ihre (und auch meine)

Vorlieben und Begründungen kannten, so daß wir uns darauf immer wieder beziehen konnten.

2. In einem Kurs über zeitgenössische Kunst machte ich den Vorschlag, jeder von uns solle darstellen / zusammenstellen, wie und durch welche Institutionen er mit Kunst in Berührung gekommen sei. Ich selbst wollte mich auch beteiligen, um zu zeigen, daß ich als Lehrerin eine eigene, mich auf spezifische Sichtweisen festlegende ästhetische Sozialisation hatte.

Bezeichnend erscheint mir, daß in den ersten Kurssitzungen alle übereinstimmend erklärten, daß sie mit „Kunst“ und schon gar mit „zeitgenössischer Kunst“ nichts zu tun gehabt hätten. Erst als ich darauf beharrte, daß doch vermutlich zuhause die Wände nicht leer gewesen seien, daß sie doch in Schule, in Zeitschriften, in der Freizeit usw. mit ästhetischen Objekten in Berührung gekommen seien, fingen die Kollegiat(inn)en an, selber Interesse für ihren eigenen Umgang mit Kunst zu entwickeln. Die, die sich zunächst so dargestellt hatten, als sei Kunst und Kunstrezeption nie in ihrem Leben vorgekommen, brachten plötzlich eine Fülle von Erinnerungen ein; sie spürten zuhause Bilder und Reproduktionen wieder auf, die sie in ihrer frühen Kindheit umgeben hatten, erinnerten sich an für sie wichtige ästhetische Objekte, denen sie in der Schule oder in der Freizeit begegnet waren, sammelten, fotografierten und kommentierten. Die Leistungsnachweise, die aus diesen Arbeiten entstanden, können die starke Beteiligung der Individuen an dieser Aufarbeitung des eigenen Umgangs mit Kunst verdeutlichen (vgl. Anhang 1.2.3.), auch im Kurs selbst wuchs das Interesse an dem, was die anderen Kursteilnehmer erzählten, und damit das Interesse aneinander. Überrascht waren wir alle, an wieviel wir uns erinnerten, wie stark sich uns einzelne Bilder oder Objekte eingepreßt hatten, wie deutlich spezifische Situationen, die mit den Objekten verbunden waren, wieder hervortraten.

Diese Bilder und Objekte unterscheiden sich allerdings grundlegend von den in Museen und Ausstellungen gezeigten und zwar dadurch, daß sie immer in Gebrauchszusammenhängen rezipiert wurden: auf Reisen erworben, von künstlerisch tätigen Verwandten geschenkt, Anlässe für deutende Erzählungen der Großmutter, besonders beachtet aufgrund von Berührungsverboten usw. Kunst als „Kunst“, als nur unter ästhetischen Kategorien zu Betrachtendes gab es nur in meiner bildungsorientiert-bürgerlichen Sozialisation. Damit wurde uns auch verständlicher, warum am Anfang alle die Vorstellung, sie hätten bisher schon Kunst um sich gehabt, zurückgewiesen hatten: in der Ausbildungsinstitution Schule hatten die Kollegiaten Normen für das, was „Kunst“ sei, erworben und verinnerlicht, die zunächst keine Verbindungen zwischen den eigenen Erfahrungen und dem erwarteten Lernstoff erlaubten.

3. Forderung:

Eine kunstwissenschaftliche Didaktik hat die mögliche Funktion verbaler Interpretation im Vergleich mit anderen Aneignungsformen zu klären. Dabei hätte die Kunstwissenschaft die Aufgabe darzustellen, welche Arbeits- und Aneignungsformen sie verwendet: wie sie verschiedene Fragestellungen entwickelt, Material zusammenstellt, zu formalen oder ikonographischen Vergleichen kommt usw.

Aby Warburgs bisher nur teilweise publizierte Tafeln für einen Bilderatlas,

John Bergers Bildkapitel, von einzelnen Museen veranstaltete Einzelausstellungen⁴ zeigen die Arbeitsmethoden von Kunstwissenschaftlern und lassen erkennen, daß Suchen, Sammeln, Ordnen, Vergleichen und Präsentieren neben der verbalen Interpretation zentrale Verfahren kunstwissenschaftlichen Arbeitens sind. Die didaktischen Möglichkeiten solcher Verfahren wären sowohl für die Hochschulausbildung von Wissenschaftlern und Lehrern als auch für die Ausbildung in der Schule nutzbar zu machen. Hinzuzuziehen wären auch Versuche von Kunstdidaktikern, verschiedenartige Aneignungsformen zu erproben, wie Abzeichnen, Bilder umzufunktionieren usw. Daraus wären Formen eines aktiven, auf forschendes Lernen abzielenden Umgangs mit schon vorhandenen ästhetischen Objekten zu entwickeln, die den Aneignungsformen von Schüler(inne)n näher kommen als die ausschließliche Fixierung auf die verbale Interpretation von Einzelwerken.

Solange die Funktion und der Stellenwert der verbalen Interpretation im Rahmen anderer Aneignungsformen nicht genauer bestimmt ist als bisher, bleibt nur die Möglichkeit, selbst zu experimentieren. Ein Versuch, Schüler selbst als Ausstellungsmacher arbeiten zu lassen, wurde in einer Ausstellung zum kunstpädagogischen Kongreß in Köln 1980 vorgestellt⁵.

Ein Beispiel für eine Prüfungsarbeit im Fach Künste kann vielleicht deutlich machen, daß es auch wesentlich darauf ankommt, Formen von Leistungsnachweisen zu erfinden, bei denen nicht nur die Fähigkeit zur verbalen Analyse, sondern ebenso die Fähigkeit zur anschaulichen Argumentation mit Bildern wichtig ist (Anhang, Nr. 4).

4. Forderung:

Ein wichtiges Gebiet kunstwissenschaftlichen Arbeitens in der Schule muß die Auseinandersetzung mit Problemen der Kunstvermittlung sein. Es muß deutlich werden, wie stark die Distribution von Kunst sowohl die Kunstproduktion als auch die Kunstrezeption bestimmt. Die Entstehung und Entwicklung kunstvermittelnder Institutionen und die wichtigsten Instanzen heutiger Kunstvermittlung (Kunsthandel, Ausstellungsinstitute, Schulen, Massenmedien) sollten als wichtige Teilgebiete des Fachs neben die Auseinandersetzung mit einzelnen ästhetischen Objekten und mit der Kunstentwicklung treten. An der Entwicklungsgeschichte dessen, was heute „Kunst“ heißt, müßten die Schüler(innen) erfahren, wie es zu der Trennung in „freie“ und „angewandte“ Kunst, in Museums- und Massenkunst gekommen ist. Durch dies Stück Kunstsoziologie könnte deutlich werden, welche Instanzen darüber bestimmen, was in einer Gesellschaft als „Kunst“ gilt, und was das Individuum dafür hält. Dadurch könnten nicht nur die unterschiedlichen Standpunkte von Kunstvermittlern, z.B. Lehrer(inne)n, und Kunstrezipienten, z.B. Schüler(inne)n, klarer hervortreten; sondern die Schüler(innen), die sich für einen künstlerischen, kunstwissenschaftlichen oder kunstpädagogischen Beruf interessieren, hätten auch die Möglichkeit, die Arbeitsbedingungen in solchen Berufen näher kennenzulernen.

Am Oberstufen-Kolleg ist für alle Kolegiat(inn)en des Wahlfachs Künste ein Kurs über die Geschichte und gegenwärtige Praxis kunstvermittelnder Institutionen Bestandteil des Curriculums. Er schließt sich an ein dreiwöchiges Praktikum in einem künstlerischen, kunstwissenschaftlichen oder kunstpäda-

gogischen Berufsfeld an. Wir hoffen, daß wir in absehbarer Zeit unsere Unterrichtsmaterialien zu diesem Themenkomplex zur Verfügung stellen können.

5. Forderung:

Eine kunstwissenschaftliche Didaktik, die darauf abzielt, aus Schüler(inne)n nicht nur bessere Rezipienten zu machen, sondern handlungsfähige Subjekte, die das Angebot an visuell-ästhetischen Objekten aktiv für ihre individuellen Bedürfnisse zu nutzen verstehen und auf kunst- und kulturpolitische Prozesse Einfluß zu nehmen versuchen, hat zweierlei zu leisten:

1. Sie muß durch Beispiele veranschaulichen, wie Kunst und andere Bilder und Objekte bei der Bewältigung individueller Lebensprobleme hilfreich sein können und dadurch die Schüler(innen) ermutigen, in den Unterricht ihre eigene Subjektivität einzubringen und sie zum Ausgangspunkt zu machen für die Entwicklung eigener Fragestellungen und für die Diskussion unterschiedlicher Positionen in der Kursgruppe.
2. Sie muß Arbeits- und Artikulationsformen entwickeln, die es Schüler(inne)n ermöglichen, begründete Positionen in Kunst- und kulturpolitischen Auseinandersetzungen zu beziehen, und sie so zu äußern, daß sie sich damit auch in einer breiteren Öffentlichkeit Gehör verschaffen können.

In meinem Unterricht bereitet mir der Mangel an Literatur und Erfahrungsberichten, die vor dem Hintergrund der eigenen Biographie einen individuellen Zugang zu und Gebrauch von Kunst veranschaulichen könnten, immer wieder Schwierigkeiten. Die meiste von mir angebotene oder von den Kollegiat(inn)en mitgebrachte Kunstliteratur gibt sich akribisch-wissenschaftlich oder setzt – immer mit dem Anspruch auf Intersubjektivität – Normen und Qualitätsurteile voraus, die die Kollegiat(inn)en nicht teilen. Die Positionen und Erkenntnisinteressen der Autoren werden nur dem geübten Leser deutlich, die individuelle Betroffenheit durch und der Gebrauchswert von ästhetischen Objekten für den Autor werden selten thematisiert. Die Kollegiat(inn)en kommen mit dieser Literatur nur schlecht zurecht: Die akribisch-wissenschaftliche Darstellungsweise schreckt sie ab, weil sie nicht einsehen, wozu das gut ist; die allgemeingültig vorgebrachten, häufig rühmenden Wertungen von „Meisterwerken“ nicht nur in der populären Kunstliteratur bleiben ihnen unverständlich. Neuere kulturgeschichtlich orientierte Schriften wecken zwar größeres Interesse, doch auch bei ihnen wird den Kollegiat(inn)en häufig nicht deutlich, was die dort angeschnittenen Fragen mit der Lebenspraxis der Autoren oder gar mit ihrer eigenen Lebenspraxis zu tun haben könnten. Die positive Resonanz auf stärker biographisch gefärbte Arbeiten wie auf Peter Weiß' Ästhetik des Widerstands oder auf Arbeiten von Frauen, die der Frauenbewegung angehören wie Marianne Wex, Margret Walters und Germain Greer⁶ nicht nur bei denen, die ähnliche Interessen wie die Autor(inn)en haben, zeigt das Bedürfnis nach Texten, die den individuellen Zugang zu und den Gebrauch von Kunst thematisieren und darauf eine Wissenschaftsbegriff infragestellen, der scheinbar von individuellen und gruppenspezifischen Erkenntnisinteressen absieht.

Der Versuch, Arbeitsformen zu entwickeln, die es den Kollegiat(inn)en ermöglichen, nicht als Konsumenten, sondern als Akteure bei kunst- und kulturpolitischen Auseinandersetzungen aufzutreten, hat in meinen Kursen Folgen für die Art der Leistungsnachweise gehabt. Ich habe versucht, Artikulationsformen zu fördern, durch die die Kursteilnehmer ihre Erkenntnisse anderen mitteilen können: Flugblätter für die Schulöffentlichkeit mit dem Hinweis auf eine sehenswerte Ausstellung, Handzettel zu öffentlich in der Stadt oder in der Universität aufgestellten ästhetischen Objekten, Leserbriefe an Zeitungen oder Zeitschriften (vgl. Anhang Nr. 5), Erfahrungsberichte in Broschürenform über Exkursionen als Ergänzung zu vorhandenen Reiseführern, Ausstellungen über von uns behandelte Themen usw. Solche produkt- und anwendungsorientierten Formen kunstwissenschaftlichen Arbeitens führen, wenn sie gelingen, zu Erfolgserlebnissen und zu einem hohen Maß an Identifikation. Häufig kommen solche Arbeiten allerdings nur schwer in Gang, weil die Kollegiat(inn)en zunächst nicht so recht davon überzeugt sind, daß sie etwas zu sagen haben, daß ihre Meinung überhaupt jemanden interessiert. Dies gilt insbesondere für aufwendige und anspruchsvolle Vorhaben der Gesamtgruppe, bei denen dann oft auch der Atem nicht lang genug ist. Hier käme es darauf an, mit Phantasie nicht allzu aufwendige Darstellungsformen zu finden und zu erproben, die den Schüler(inne)n deutlich machen, daß sie auf kulturelle Angebote und Prozesse Einfluß nehmen können.

6. Forderung:

Eine kunstwissenschaftliche Didaktik muß von Kunsterziehern und fortschrittlichen Kunsthistorikern gemeinsam entwickelt werden. Voraussetzungen für eine solche gemeinsame Arbeit müßte auf seiten der Kunsthistoriker die Bereitschaft sein, die eigene fachspezifische Sozialisation und bisherige Formen der Didaktik einschließlich der Wissenschaftsdidaktik zu beschreiben und zu hinterfragen. Hinzukommen müßte der Wunsch, sich auf die Sichtweisen heutiger Jugendlicher und auf deren Umgangsformen mit Kunst und anderen visuell-ästhetischen Objekten einzulassen. Auf seiten der Lehrer müßte das Bewußtsein dafür wachsen, daß es im Kunstunterricht nicht den Antagonismus von „Theorie“ (= Kunstbetrachtung) und „Praxis“ (= kreatives bildnerisches Arbeiten) gibt, sondern daß Schüler(innen) Fähigkeiten zu eigener gesellschaftlicher Praxis sowohl im Umgang mit schon vorhandenen ästhetischen Objekten als auch bei der Herstellung eigener ästhetischer Produkte erwerben sollten. Diese Einsicht müßte auch Folgen für die Kunsterzieherausbildung haben.

In der gegenwärtigen Situation kommt es darauf an, möglichst vielfältige Formen eines aktiven Umgangs mit schon vorhandenen ästhetischen Objekten zu erproben, die darauf abzielen, die Blindheit der distanzierten Reflexion umzusetzen in die Artikulation der Bedürfnisse der Schüler(innen). Eine Bedingung dafür ist die Abwehr der Festschreibung herkömmlicher Formen der Leistungsüberprüfung (Klausuren) und das Bemühen um individuelle, am einzelnen Schüler orientierte Arbeits- und Prüfungsformen. Wenn es gelänge,

über solche Versuche einen Erfahrungsaustausch herzustellen, wäre schon viel gewonnen.

Anmerkungen

- * Die hier abgedruckten Thesen wurden auf dem vom Bund Deutscher Kunsterzieher (BDK) veranstalteten Kunstpädagogischen Kongreß am 4. 10. 1980 in einer Arbeitsgruppe vorgestellt und diskutiert.
- 1 Ansätze für solche Analysen z.B. bei H. Hartwig, Das Didaktische in der Kunst als Problem der Kunstdidaktik, in: Das Museum: Lernort contra Musentempel, hrsg. v. E. Spickernagel, B. Walbe, Gießen 1976, S. 52 – 61; I. Below, Laßt Schüler Bilder gebrauchen, Ausstellungen als Form gesellschaftlicher Praxis im Kunstunterricht, in: Kunst + Unterricht, 52, 1978, S. 65 – 69; W. Kunde, Sensibilisierung für schichtspezifische Orientierungen am Beispiel Bildbetrachtung, in: Kunst + Unterricht, Sonderheft 1980, S. 30 – 40
 - 2 Das Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld ist eine Curriculumwerkstatt, in der in einem einheitlichen Ausbildungsgang Sekundarstufe II und Grundstudium integriert werden. Die Kollegiaten sind zwischen 16 und 29 Jahre alt und werden nach folgenden Kriterien ausgewählt: 1. Geschlecht (50% männlich, 50% weiblich), 2. Schultyp (1/3 Gymnasium, 1/3 Realschule), 3. Berufstätigkeit (1/3 abgeschlossene Lehre, 2/3 ohne längere Berufserfahrung), 4. Schichtzugehörigkeit (50% Unterschicht, 44% Mittelschicht, 6% Oberschicht).
Zensuren spielen bei der Aufnahme am Oberstufen-Kolleg keine Rolle.
 - 3 H. Hartwig, Jugendkultur – Ästhetische Praxis in der Pubertät, Hamburg-Reinbek 1980
 - 4 zu Aby Warburg vgl. W. Hofmann, G. Syamken, M. Warnke, Die Menschenrechte des Auges. Über Aby Warburg, Frankfurt 1980, Abb. 50, 15, 12–14, 29 u.a. und S. 118ff. John Berger u.a., Sehen. Das Bild der Welt in der Bilderwelt, Reinbek 1974. Kap. 2, 4, 6.
zu Einbildausstellungen: vgl. Kunst + Unterricht, 30, 1975, S. 43ff. und Kunst + Unterricht 31, 1975, S. 47ff.
 - 5 vgl. dazu I. Below, Schülersausstellung „Der Mensch im Bild“, 4. Sem. Oberstufen-Kolleg, in: Kunstpädagogischer Kongreß, Köln 1980, in: Funktionen ästhetischer Erziehung, Ausstellung Teil 1, Hg. BDK NRW, Köln 1980, S. 148ff.
 - 6 P. Weiß, Ästhetik des Widerstands, Bd. I und II, Frankfurt/M 1976 + 1978
M. Wex, „Weibliche“ und „männliche“ Körpersprache als Folge patriarchalischer Machtverhältnisse, Berlin 1979.
M. Walters, Der männliche Akt, Berlin 1979.
G. Greer, Das unterdrückte Talent, Berlin 1980.

Anhang

Die folgenden Materialien sollen die im Text skizzierten Beispiele näher illustrieren.

Zu den Materialien 1, 2, 3.:

Es handelt sich um Leistungsnachweise aus einem Kurs über zeitgenössische Kunst im WS 1978/79. In ihnen haben Kollegiat(inn)en mit dem Wahlfach Künste im 4. Semester ihrer Ausbildung am Oberstufen-Kolleg (entspricht der 12 Klasse) ihre bisherige ästhetische Sozialisation beschrieben und durch Fotos illustriert. Auf die Wiedergabe von Abbildungen muß aus technischen Gründen verzichtet werden.

Mat. 1: Barbara, geb. 1957

„Elternhaus

Vater: Dreher,

Mutter: Bürohilfe (Buchhalterin), Hausfrau etc. lange Zeit nebenbei Putzfrau u.a. Jobs, jetzt wieder im Büro.

Drei Brüder, zwei älter, einer jünger.

Objekte von kunstvermittelndem Wert im Elternhaus: 1960 – 67

Alter: 3 – 10 Jahre. Hauptsächlich religiöse Dekoration und Bilder. Im Kinderzimmer Marienfigur aus Gips mit Kerzen auf dem Regal, vor welcher abends gebetet oder gesungen wurde. Ein Jesus-Bildnis in Postkartenformat hing in einem Silberrahmen über meinem Bett. Ich erinnere mich, daß mich die Schönheit der Gesichter beeindruckte. Andere Bilder waren von Engeln und Heiligen meist aus Kalendern. Im Schlafzimmer meiner Eltern hängt bis heute ein Kreuzifix über den Betten. Im Flur neben der Kinderzimmertür die Steinköpfe vom Bamberger Reiter und der Naumburger Uta (Hochzeitsgeschenke). Das Wohnzimmer war schon immer voll von Bildern, Nippes, Erinnerungsstücken und Selbstgemachtem. Ein großes Ölbild, von meinem Großvater gemalt, ist eine Darstellung von Maria mit Kind (nach Raffael glaube ich). Sonst: eine emaillierte Tonmaske, ein Hochzeitsfoto, ein kleines Ölbild einer Landschaft, Vasen, ein hölzerner Nußknacker, eine Porzellanflaschenfigur, ein Porzellanknabe, der zwei Fische umschlingt, ein Tapetenbild über dem Sofa, das mein Vater aus Tapetenresten als improvisierten Fenster-Ausblick zusammenklebte, Drucke von Bibelszenen auf Holz gezogen, die wir Kinder von der Kirche zur Kommunion geschenkt bekamen, Palmbblätter hinter die Rahmen gesteckt, Kerzen, die meine Mutter selbst macht, Bilder getrockneter Blumen, die mein Vater geklebt hat, Mobile, Segelschiffe aus Nußschalen u.a.

In der Wohnküche stand ein Klavier, darüber kleine Reproduktionen von dunklen Ölbildchen (ich glaube Knaben mit Geigen), in Goldrahmen Fotos meiner Urgroßeltern, die meine Mutter an Elternstatt sehr liebte, und meist Kalender mit religiösen Drucken. Meine Eltern können sich schlecht von Sachen trennen. Die Schränke füllten sich im Lauf der Jahre mit weiteren Gegenständen, was uns Kindern oft gezeigt und erklärt bzw. vor uns geschützt wurde. Entweder es war heilig, besonders erinnerungswürdig oder selbstgemacht.

Alter: 10 – 15 (1967 – 73)

Vieles wurde ausgetauscht oder erneuert, z.B. verschwanden viele der religiösen Dinge. Gebetet wurde von uns Kindern widerwillig, Probleme machten den Familienzusammenhalt lockerer. Das Klavier wurde verschrottet, das Kinderzimmer aufgelöst. Freunde und Schule spielten wichtigere Rollen.

Förderung des Interesses / Urlaub / Sonstiges:

1960 – 67, 3 – 10 Jahre.

Bilder und Gegenstände im Haus wurden oft erklärt, viele Bilderbücher waren vorhanden (1000 Bilder-Bibel, Märchenbücher, der kleine Häwelmann, der glückliche Löwe u.a.) und wurden vorgelesen. Meine Großeltern wohnten mit im Haus, und vor allem meine Großmutter spielte viel mit uns Kindern. Meine Mutter war allerdings die Hauptfigur und brachte oft etwas mit wie z.B. Malbücher, Papier, Knetgummi, Stifte, Wasserfarben, Scheren, Schnippelfiguren (Papierindianer, Wundertüten, Glanzbilder etc.). Sie bastelte viel mit uns, vor allem im Winter. Auch wegen Geldmangel machte mein Vater uns viel Spielzeug selbst, z.B. Trampelauto, Puppenstube, Puppenmöbel, Zirkuszelt mit Figuren, Kasperle-Theater mit Figuren und Kulissen, Steckenpferde, Schaukelpferde, Marionetten-theater mit Puppen usw. – ging aber auch oft zu Bruch, was mit unheimlich viel Krach verbunden war. Sonst spielten wir meist draußen, bauten Buden, Baumhäuser u.a.

Im Urlaub (ab 1960 oft zur Kindererholung, ab 1967 mit den Eltern) ab 1967 machten wir oft Ausflüge und fuhren zum Zelten. Ich erinnere mich an viele Burgbesichtigungen vor allem am Rhein.

Später fühlte mein Vater sich für unsere Allgemeinbildung verpflichtet und schleppte uns in viele Museen, meist war das alles sehr hektisch und mit Streiterei verbunden, trotzdem war manches interessant, z.B. alte Verließe in Burgen und Ahnengalerien.

Sonstiges: Im Alter von 3 – 10 Jahren spielte Kirche eine wichtige Rolle. Die katholische Kirche war ein modernes Gebäude, der Pastor sehr konservativ. Eine zeitlang besuchte ich eine Kindergruppe, dann den Kommuniionsunterricht, jeden Sonntag Messe. Ich erinnere mich, daß die Atmosphäre des immer nach Schmierseife und Weihrauch riechenden sterilen Gebäudes mir wie ein Gegensatz zum eher lockeren Zuhause vorkam. Die modernen Bildnisse sagten mir nichts, die Postkartenbilder zuhause waren phantasievoller. Ich nahm aber diese heilig-saubere Welt sehr ernst und hielt sie auch für die reichere, wenn auch langweiligere.

Sonst war ich noch begeisterter Autobüchereibesucher. Alle 14 Tage nahm meine Mutter uns mit zum Büchertausch, erst Bilderbücher, dann alles lesbare, auch Kunstbildbände. Ich fand alles in dem Autobus total mystisch.

Schule: Ab 1963 Grundschule.

Ich habe immer ziemlich viel gekritzelt, alle Hefränder dekoriert und oft Schwierigkeiten deswegen gehabt. Mädchen mußten handarbeiten und Jungen hatten Zeichnen und Werken, was ich oft als ungerecht empfand. Ordnung und Stillsitzen fand ich qualvoll. Ab 1968 Gymnasium. Der Kunstunterricht war eine Erholung von Streß und Zensuren. Die Kunstlehrerin war eine alte freundliche und enthusiastische Frau, die uns beim Malen Märchen vorlas. Der Tag, an dem ich Kunst hatte, war daher mein Libelingstag, problemlos, mystisch und kreativ.

Mit etwa 14 Jahren bekam ich starkes Interesse an sozialen Vorgängen, Politik und Geschichte. Die eher verträumte Einstellung zu Kunst wandelte sich in Erkenntnissuche. Durch Kontakte zu politisch engagierten Freunden sah ich in Kunst zum ersten Mal sozialgeschichtliche Bedeutung. Ich half, eine Kindergruppe in einer Obdachlosensiedlung zu organisieren, meist malten und bastelten wir. 1973 kam ich durch zweimal Sitzenbleiben in die Oberstufenreform. Ich wählte Kunst als Leistungsfach. Kunstgeschichte wurde eingeführt. Durch den Leistungsdruck verlor ich die Lust. Kunst war ein antikes Fach geworden mit Farbenlehre und Jahreszahlenpauken, ich nahm es immer weniger ernst, obwohl ich gute Noten bekam. Im Jahr darauf wechselte ich das Wahlfach. 1975/76 fuhr ich als Austauschschülerin ein Jahr nach USA. Da mir das Schuljahr ohnehin verloren ging, war es egal, welche Kurse ich dort belegte. So hatte ich drei Kunstkurse aus verschiedenen Jahrgängen. Dadurch hatte ich jeden Tag Erfolgserlebnisse und keine Sprachprobleme. Es waren rein praktische Kurse. Ich las Bücher über amerikanische Kunst und philosophierte gern mit dem Kunstlehrer. Ich nahm Kunst wieder sehr ernst und sah einen neuen Mythos in der praktischen Arbeit. Kunst wurde eine Art Leitfaden für Sinnfragen und entschädigte mein zerrüttetes Kulturerleben.

1967 bis jetzt:

Im Oberstufen-Kolleg fiel das Image dieser Kunst wieder von hochgeistiger Ästhetik zu real-abstrakt-wissenschaftlichen Zusammenhängen mit sozialkritischem Anspruch. Grob sehe ich mein Interesse im Zusammenhang Kultur und Zeitgeist. Ich sehe in meiner Einstellung zur Kunst krasse Veränderungsbewegungen und halte sie für eine Art Symbol meiner Einstellung zur Gesellschaft. Diese ist verwirrend vieldeutig und unklar. In immer wiederkehrenden Auseinandersetzungen ist mein naiv engagiertes Interesse einer eher überheblichen Gleichgültigkeit gewichen. Nach einem Kurs über zeitgenössische Kunst habe ich einige Informationen und Anweisungen im Umgang mit Bildern erhalten. Ich habe gemerkt, daß viele meiner Ansichten nur aus Klischees stammen, die unbewußt und emotional sind. Gleichzeitig hatte ich eine Aggression gegenüber Wissenschaft und Schöngeist entwickelt, die sich gegen die Abgehobenheit von Intellekt und Elitekultur richtete und eine Berücksichtigung von rein menschlichen lebensnahen Problembereichen forderte. Dessen ungeachtet habe ich allerdings in diesem Kurs sehr viel verstanden von der Ebene der elitär geführten tiefsinnigen Auseinandersetzung des Kulturdialogs und bin bereit, ihre soziale Entwicklung zu akzeptieren, mit Hoffnung auf ihren selbstzerstörerischen Untergang.

Mat. 2: Ralf Gunter, geb. 1954

Elternhaus 1957/58 – 3 / 4 Jahre alt

Bild im Schlafzimmer meiner Großeltern, typisches Schlafzimmerbild. Dargestellt war der „Gute Hirte“. Der „Gute Hirte“ saß am linken Bildrand und hatte ein Lamm auf dem Schoß. Ein etwas größeres Schaf stand direkt vor ihm. Im Hintergrund war eine große Schafherde; es herrschte Sonnenuntergangs Atmosphäre. Ich habe mir das Bild öfters und ausgiebig angesehen. Meine Großmutter hat es mir wiederholt interpretiert: Der Hirte war Jesus, das kleine Lamm ich, das Schaf vor ihm mein etwas älterer Cousin und die Herde alle anderen Menschen.

Bilderbuch mit Versen: Die Thematik war der Tagesablauf von Kindern. In erster Linie haben mich die Bilder interessiert, da eine ziemlich starke Identifikation mit dem Dargestellten stattfand.

Nippesfiguren in der Wohnung meiner Großeltern. Eine Gruppe laufender Hunde und eine Rehgruppe aus Porzellan, eine Jesusfigur wahrscheinlich aus Marmor. Diese Figuren sind mir vermutlich in Erinnerung geblieben, weil sie meinem Zugriff in der Regel entzogen und dadurch einen großen Reiz hatten.

1959/60 – 5 / 6 Jahre alt

Portraitfoto von mir im Wohnzimmer meiner Eltern. Das Foto zeigte mich im Alter von 2 / 3 Jahren, jedenfalls zu einem Zeitpunkt, zu dem ich noch längere Haare hatte. Ich habe beim Betrachten immer sehr bedauert, daß ich keine langen Haare mehr haben durfte, sondern mit kurzgeschorenen Haaren herumlaufen mußte.

2 Bilder im Treppenhaus. Das eine war ein Scherenschnitt; dargestellt war ein Rokoko-paar in galanter Pose. Das andere war eine Art Pixibild; ein pausbackiger Junge mit seinem Spielzeug.

Schule

1960/64 – 7 / 10 Jahre alt

Das Fach Malen hat mir in der Grundschule sehr gefallen. Ich habe die gestellten Themen mit sehr viel Spaß und Ausdauer ausgeführt und bin sowohl vom Lehrer als auch von den Eltern relativ häufig gelobt worden. Das veranlaßte mich vielleicht noch mehr, auch häufig außerhalb der Schule zu „malen“. Nach meinem Berufswunsch gefragt, habe ich damals immer gesagt: „Maler“. Meine Mutter sagte dann aber immer, das sei ein brotloser Beruf.

1964/70 – 10 / 15 Jahre alt

Auf der Realschule blieb das Lob des Kunstlehrers häufiger bzw. ganz aus. Ich hatte meistens andere Vorstellungen von der Ausführung einer Aufgabe, als erwartet wurde.

Medien

10 / 12 Jahre alt

In diesem Alter habe ich einige Bücher gelesen (Quo Vadis / Ben Hur / Die letzten Tage von Pompeji / Sinuhe der Ägypter), die mir, obwohl allesamt Trivialromane, in phantastischer Weise die Welt der Antike vor Augen führten. Besonders die Beschreibungen von Städten und Monumentalgebäuden riefen in mir Vorstellungen wach, die ich für mich in irgendeiner Weise konkretisieren mußte, da mir kein Bildmaterial zur Verfügung stand. Ich habe diese antiken Städte mit ihren Gebäuden dann stadtplanartig selbst konstruiert.

12 / 16 Jahre alt

Durch die fortwährende Weiterentwicklung dieser Pläne bin ich schließlich über das Mittelalter bis in die Neuzeit vorgestoßen, was schließlich mein Interesse an der Stadtgeschichte z.B. von Berlin und Paris weckte, und das ich dann auch mit konkreter Literatur befriedigen konnte. Schließlich wurden Stadtgeschichte und Architektur allgemein zu meinen Interessengebieten.

13 Jahre alt

Zur Konfirmation bekam ich ein Buch über das Leben und Werk Picassos. Obwohl ich es „sehr aufmerksam“ gelesen habe, konnte ich irgendwie nicht viel damit anfangen.

1971 – 16 Jahre alt

Besuch des Ateliers des Malers Kleindienst in Prag. Schon damals gewisse Skepsis gegenüber dem Ablauf der „Veranstaltung“. Kein bleibender tiefer Eindruck trotz Erwerb einer Kohlezeichnung, die ich aufgehängt habe.

Heute – 23 Jahre alt

Meine Beziehung zur Kunst der Moderne ist auch heute nicht besonders tiefgehend. Ich habe zwar schon das eine oder andere moderne Bild aufgehängt, aber immer mehr aus Gründen der Raumgestaltung. Es überwiegen Bilder aus älterer Zeit, meist mit der Thematik Architektur und Städtebau.

Mat. 3: Karin, geb. 1958

Eltern:

Vater: Kaufmännischer Angestellter

Mutter: Die ersten 3 – 4 Jahre meines Lebens Nur-Hausfrau, dann verschiedene Nebenjobs, seit meinem 6. Lebensjahr selbständige Kauffrau.

Elternhaus: ab 1958

An die ersten Lebensjahre habe ich nur wenige Erinnerungen, man sagt, ich hätte viel gemalt; gerne in Malbüchern. Märchenbücher hatte ich auch: Christian Andersen, Hasi, das weiße Kaninchen. (Die anderen habe ich vergessen). Ich kann mich aber an ein großes Bild erinnern, auf dem ein Fluß umsäumt von Birken und Weiden zu sehen ist, wie an zwei sehr kleine, von einer begabten Bekannten angefertigt. Das eine zeigte eine sehr zart gezeichnete Blume, das ander Schmetterlinge.

1964:

Als ich sechs Jahre alt war, zogen wir um. Das große Bild nahmen wir mit. Im Laufe der Jahre häuften sich bei uns verschiedene Sachen künstlerischen Werts an: Drei Holzbilder, von meinem Onkel (Tischler), die Flamingos darstellten. Ein in dünnes Kupferblech gehämmertes Segelschiff, (Nachbar). Ein Bild mit einer jungen schönen (geheimnisvollen) Frau mit langen schwarzen Haaren (Schlafzimmer), gezeichnet von einem Bones oder Banes. (Habe ich nie ganz rausgekriegt). Dann gab es noch zwei Teller: einer zeigt eine Landschaft, getaucht in Abendsonne, im Vordergrund ein Haus und eine kleine Person. Und den sogenannten „Mondteller“, meinem Großvater gewidmet, der Lokführer war. Also: ein langer Zug, der sich quer über den Teller zieht, ein Mann mit Tasche, der gerade den Zug verläßt (mein Opa?). Aus dem Lokfenster starrt ein Mann (mein Opa?), und der Mond mit Gesicht und Zigarre (mein Opa?) beleuchtet alles. Zur Erklärung: mein Opa heißt O. Mond! (Teller gezeichnet von einem der Familie bekannten Maler).

1972: zogen wir wieder um: Neuerwerbungen: Reproduktion von Vermeer van Delft: Die Milchgießerin. Gobelin-Stickerei mit Blumen in einer Delfter Vase. Vasen in Delfter blau/weiß, rot/gold, bunt, ebensolche Wandteller, Lampen etc. Außerdem 5 Teller mit Osnabrücker Motiven und diverse andere Sachen.

Schule:

Kunstunterricht fand ich immer gut! (Bio, Deutsch und Kunst – Lieblingsfächer; war aber immer Lehrerabhängig). Interesse steigerte sich ab 7./8. Klasse, als wir einen jungen, ausgeflippten Typen bekamen. Sprachen auch über zeitgenössische Kunst und gingen auch in solche Ausstellungen. In Deutsch häufig Bildbeschreibungen.

Persönliche Beziehungen: Von 12 bis 15 bekam ich häufig Nachhilfe in Mathe und Latein bei Studenten. In ihren Wohnungen wurde ich immer mit Kunst konfrontiert: Van Gogh's Raben über dem Feld, die berühmten „Sonnenblumen“, Selbstportrait von Käthe Kollwitz, etwas von Wassily Kandinsky, Dalis aufgeweichte Uhren, Brennende Giraffe, ganz abstrakte Sachen (Quadrate, Dreiecke, Kreise, Striche), riesige pornographische Photographien (Lehrerin).

Viele meiner persönlichen Beziehungen brachten mich der Kunst näher!!

Staatliche Institutionen:

Bin früher oft ins naturwissenschaftliche und ins kulturgeschichtliche Museum in Osnabrück gegangen. Seltener in die Ausstellungen in der Dominikanerkirche.

Um mich unter Aufsicht zu wissen, schickten meine Eltern mich nachmittags oft in die Kirche zu den Kindergruppen. Das kotzte mich aber nach einiger Zeit so an, daß ich heimlich lieber in die viel weiter entfernte Bücherei ging. Ich habe als Kind schrecklich viel gelesen. (Ergebnis: kann, wenn ich will, außerordentlich schnell lesen). Kunstbände habe ich nie gehabt, als Kind auch nie gelesen.

Massenmedien:

Als ich ungefähr sechs Jahre alt war, hatten wir einen Fernseher. Fantastisch! WAS HABE ICH WOHL GEMACHT? Natürlich ständig!!

Bis zu meinem 14. Lebensjahr habe ich oft ferngesehen, ebenso oft Illustrierte gelesen. (Von dem kleinen Tierfreund über Stern, Mickey Maus, Mad, Praline, Natur, Hör zu, Musikexpress hin zu Adac, John Drake Romanen, und vielen, die mir mit Namen nicht mehr einfallen). Mit 14/15 verließ ich nachmittags schon das Haus und ging in mich. Sah fast kein TV mehr. Heute immer bewußt und nur noch ausgesuchte Sachen, z.B. über Kunst!

Seit ich auf dem Oberstufen-Kolleg bin, nehme ich mehr Kunstagebote wahr; D.h. Ausstellungen, Literatur, Sendungen im TV. Und ich gehe kritischer mit ihnen um. Ich finde viele der modernen Kunstrichtungen interessant und mich ansprechend, z.B. Roy Lichtenstein, Andy Warhol (auch das Buch „A“ und die Filme, von denen ich bis jetzt nur gelesen habe). Ganz neu ist meine Begeisterung für Marcel Duchamp, älter die für Dali, Magritte, De Chirico und einige andere.

Ich halte Kunst für eine sehr wichtige Sache, glaube, daß sie Menschen verändern kann, vielleicht auch Zustände. Kunst, die ich mag, regt zum Träumen (von was auch immer) an, (das sollte sie auch), kann witzig sein oder soll schockieren. So würde ich z.B. das häßliche (entstellte), wutverzerrte Bild eines Dämons jeder naiven oder Landschafts- oder Romantik-Touch-Malerei vorziehen. Denn sie haben für mich etwas unwiderlich Totes an sich. Letztlich Geschmackssache? (EM! EM? Laßt euch doch nicht anmachen!).

Mat. 4: Es handelt sich dabei um eine Prüfungsaufgabe für eine schriftliche Abschlußprüfung.

Thema: Bildende Kunst in Frauenzeitschriften

Arbeitsmaterialien:

- 1 Heft der Zeitschrift Brigitte (7/79)
- 1 Heft der Zeitschrift Courage (April 1979)
- 2 Bögen weiße Pappe DIN A 0, Kleber, Filzstifte

Aufgaben:

1. Stelle zusammen, was Du an bildender Kunst im redaktionellen Teil und im Werbungs- teil der beiden Zeitschriften findest, und ordne es auf zwei Schautafeln an.
2. Analysiere das Bildmaterial insbesondere unter folgenden Gesichtspunkten:
 - Welchen Stellenwert und welche Funktion haben Werke der bildenden Kunst im Rahmen der sonstigen Abbildungen?
 - Welche Unterschiede zwischen den beiden Zeitschriften werden hieran deutlich?
 - Wie lassen sich die Unterschiede Deiner Meinung nach erklären?

Mat. 5: Dieser Leserbrief war ein Leistungsnachweis, den Martina im 5. Semester (Sommer 1978) machte und an die Redaktion von „Brigitte“ schickte. Abgedruckt wurde er erst ca. 1/2 Jahr nach der Einsendung.

„Liebe Brigitteschreiber und Verleger!

Im Rahmen eines Kunstkurses am Oberstufen-Kolleg Bielefeld haben wir unter dem The-

ma „Kunst in Frauenzeitschriften“ die Inhalte Ihrer Illustrierten kritisch betrachtet. In einer Kleingruppenarbeit von drei Frauen kamen wir zu Ergebnissen, die Sie interessieren müßten.

In einer kurzen Zusammenfassung, worum es ging:

Ausgehend von Kunstkritiken in Frauenzeitschriften arbeiteten wir allgemeine Tendenzen und Inhalte in diesen Frauenzeitschriften heraus. Dieses bewerkstelligten wir durch Vergleiche von Frauenzeitschriften aus verschiedenen Lagern. Es ist klar, daß eine Frau nicht objektiv an diese Arbeit herangeht, aber das kann auch nicht unser Interesse sein.

Also hier unsere Ergebnisse:

Die Brigitte fordert nicht zu kreativem und selbständigem Denken der Leserin auf, sondern führt sie durch Vermittlung von Frauen zugeordneten Normen und Klischees weiter in die Misere hinein. Sie zeigt uns Frauen den Weg zum „Idealtyp“ in Kleidung, Aussehen und Verhalten. Sie schränkt das Tätigkeitsfeld auf Haushalt, Kinder und Ehemann ein. Eine Frauenzeitschrift, die männliche Interessen in den Vordergrund schiebt.

Diese Tendenzen spiegeln sich in der Serie „Künstlerinnen“ wider. (Bezeichnenderweise ist diese Serie von einem Mann). Dr. G. Sello geht immer nach dem selben Schema vor:

- Herkunft, Wohnverhältnisse, Eltern
- berühmter Ehemann, Vergleich mit berühmten, großen Künstlern
- Künstlerin wird als großartig, bedeutend, berühmt usw. bezeichnet
- künstlerische Gleichberechtigung der Frau
- Betonung von nicht gefühlsmäßiger Kunst, keine typische Frauenkunst
- Bildbeschreibungen mit subjektiver Einschätzung des Kritikers, in denen widersprüchlicherweise weibliche Eigenschaften betont werden.

Das zeigt: die Funktion der Frau soll es sein, ihr eigenes Äußeres und ihre Umwelt angenehm und geschmackvoll (für den Mann) zu gestalten. Die Kunstkritiken sollen nicht ein bestimmtes Bewußtsein erzeugen, sondern nur zeigen, was andere Frauen an Schöner geschaffen haben. Kunst als Accessoir unter Vielen. Die Frau bekommt höchstens ein Bewußtsein im Sinne vermittelt, daß sie selber kreativ „Schönes“ schaffen kann, im Bereich der ihr zugesprochenen Welt.

Wo ist die Frau als verändernder Faktor ihrer Umwelt, die sich von der Unterdrückung durch den Mann befreien muß und kann, und ihre Eigenständigkeit, ihre eigene Kunst, die nicht mit der der Männer vergleichbar ist, betont? Wenn man Ihre Zeitschrift betrachtet, scheint es diese nicht zu geben.

Ich möchte meinen Brief als Leserbrief verstanden wissen. Ich weiß sehr wohl, daß es nicht Ihr Interesse sein kann, dem hier Rechnung zu tragen, daher bitte ich Sie, diesen Brief in Ihrer Illustrierten zur Diskussion zu stellen.

Martina O.