

STIFTUNG
BRANDENBURGER TOR
Die Kulturstiftung
der Berliner Sparkasse
im Max Liebermann Haus

Max – Artists in Residence an Grundschulen





**STIFTUNG
BRANDENBURGER TOR**
Die Kulturstiftung
der Berliner Sparkasse
im Max Liebermann Haus

Max – Artists in Residence an Grundschulen

Einblicke 2015/16

7	Vorwort <i>Pascal Decker, Peter-Klaus Schuster und Marcus Peter</i>
12	Grußwort <i>Martin Rennert</i>
16	Wenn Künstlerinnen und Künstler im Schulhaus „zu Hause“ wären ... <i>Angelika Tischer</i>
22	Atelier Petja Ivanova <i>Nelson-Mandela-Schule</i>
26	Atelier Merle Richter <i>Johann-Peter-Hebel-Schule</i>
30	Atelier Niels Trannois <i>Picasso Grundschule</i>
34	Als sie in die Schule kamen... <i>Kirsten Winderlich</i>
45	Atelier, Labor, Schule <i>Jörg Heiser</i>
52	Interview mit Merle Richter <i>Jörg Heiser</i>
68	Kommentare der Kinder <i>Ausstellungsvorbereitung von Merle Richter</i>
74	Ziele, Wege und Entwicklungen <i>Evelyn May</i>
80	Impressum





Vorwort

Pascal Decker, Peter-Klaus Schuster
und Marcus Peter

Was sollen Schüler heute unbedingt lernen? Und wie sollen sie dies lernen? Das sind entscheidende Fragen, auf die es die unterschiedlichsten Antworten gibt, würde man meinen. Tatsächlich aber gibt es viele Anzeichen, dass in den vergangenen Jahren eine Tendenz klar dominiert hat – mit durchaus nachvollziehbarer Absicht.

In der Schule sollen unsere Kinder zuerst und hauptsächlich all das erlernen, womit sie am zukünftigen Arbeitsmarkt bestehen können: die so genannten MINT-Fächer, also Mathematik, Informatik und sämtliche technischen Fächer. Sie vermitteln, so lautet die Argumentation, am zuverlässigsten all jene Fertigkeiten und Kompetenzen, mit denen unsere Volkswirtschaft im internationalen Wettbewerb zukünftig am besten bestehen kann. Allenfalls sind daneben noch Fremdsprachen nützliche Ergänzungen für ein globales Wirtschaftsleben.

Von den Kindern und jenen besonderen Gaben, die eben nur Kinder haben, ist in dieser Argumentation ebenso wenig die Rede wie von Bildung oder von Kultur, auf die wir uns allesamt so viel zu Gute halten. Deutschland – wir wissen und betonen es alle – ist ein Kulturstaat. Und Berlin ist heute mehr denn je eine internationale Kunststadt mit weit hin ausstrahlenden kulturellen Angeboten.

Davon, von Bildung, Kultur, Kunst oder gar von Ästhetik, von den sogenannten schönen oder vermeintlich nutzlosen Dingen, von ihrem Genuss und ihren das Leben inspirierenden Seiten, ist in der beschriebenen strikten Generalantwort, was unsere Schüler lernen sollen, zumeist nur wenig die Rede.

Als die Stiftung Brandenburger Tor, die Kunststiftung der Berliner Sparkasse im Max Liebermann Haus am Pariser Platz, eine Kulturstiftung also in einem Künstlerhaus an einem der bedeutungsmächtigsten Plätze nicht nur in Berlin, als unsere Stiftung Brandenburger Tor im Jahr 2014 sich nach einem weiteren Projekt im Bildungsbereich

umsah, wurde das Schattendasein von Kultur, Ästhetik und der ästhetischen Bildung im schulischen Alltag heutzutage schnell offenbar. Dabei liegt es doch auf der Hand: Der Zugang des Menschen zur Welt ist sinnlich. Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Tasten sind unmittelbare Eindrücke. Auf diesen Sinneseindrücken fußen unsere Erfahrungen und hieraus formen sich unsere Erkenntnisse, unsere Einsichten ebenso wie unser Genuss am Leben. Die Ausgangsüberlegung lautete demnach: Wie lässt sich der sinnliche Erfahrungsschatz in den Schulen heben? Wie können ästhetische Erlebnisse den Schülerinnen und Schülern helfen, in einer Welt verworrenster Vielfalt eine eigene, gefestigte Identität auszubilden? Wie lässt sich durch das ästhetische Erlebnis Kultur befördern?

Schnell war uns klar: Das neue Bildungsprojekt brauchte keinen theoretischen, sondern einen praktischen Ansatz. Die Kinder sollten die Möglichkeit erhalten, die sie umgebende Welt durch eigenes Tun und durch eigene Erfahrung zu erleben. Auf Vorschlag unserer Beirätin Prof. Dr. Kirsten Winderlich, die die *grund_schule der künste* der UdK mit ins Leben gerufen hat und seit langem leitet, erfolgte der entscheidende Schritt: Um die Schüler mit der praktischen Arbeit des künstlerischen Schaffens in Berührung zu bringen, wollten wir Künstlerinnen und Künstler in der Schule installieren – nicht als Besucher im Unterricht, sondern als dauerhafte Teilnehmer: Die Idee von *Max – Artists in Residence an Grundschulen* war geboren. Wobei der „Max“ im Titel eine deutliche Verneigung gegenüber Max Liebermann ist, diesem großen Künstler, in dessen Haus am Pariser Platz 7 unsere Stiftung Brandenburger Tor ihren Sitz hat. Die sehr einfache Idee von *Max – Artists in Residence an Grundschulen* ist die Verbindung eines Künstlerstipendiums – finanziert durch unsere Stiftung – mit einem Atelierplatz in einer Grundschule, den die Schulen als Kooperationspartner kostenfrei zur Verfügung stellen. Die Verbindung von Künstlerstipendium und Atelierplatz in den Schulen existiert nun seit zwei Jahren. Fünf Schulen aus Berlin und zwei aus Brandenburg beherbergen je einen Künstler für ein Jahr.

Wir können also schon heute sagen, dass das Angebot der Stiftung mit großem Interesse und großer Neugier angenommen wurde. Wir freuen uns über die Begeisterung, die wir bei den Schulen, den

Schülern, aber auch bei den Künstlern sehen. Fast alle angesprochenen Schulen waren von dem Angebot, ein Atelier einzurichten und ein Künstlerstipendium dafür zu vergeben, sofort angetan. Dass das Programm noch nicht an mehr Schulen umgesetzt wird, ist auf Sachzwänge, häufig in Gestalt akuten Raummangels zurückzuführen, nicht auf Desinteresse.

Welche Erfahrungen konnten wir in der ersten Phase unseres Projektes sammeln? Ästhetik spielt in jedem Erkenntnisprozess eine zentrale Rolle. Künstler erkunden und erforschen die Welt auf zumeist experimentelle Weise und unterscheiden sich in diesem Punkt nicht von Wissenschaftlern. Allerdings ist der Vorgang des sinnlich-ästhetischen Erkundens ebenso wie der der Gestaltung und Darstellung, anders vielleicht als bei Wissenschaftlern, Teil der künstlerischen Lebenswelt. Genau dies macht die Künste in der Schule so wichtig; sie sind nicht allein auf Resultate, sondern auf Prozesse ausgerichtet. Die Künste fördern Intuition und handwerkliches Können. Ästhetische Bildung kann Brücken bauen in einer Gesellschaft, in der Flexibilität und geistige Mobilität immer wichtiger und traditionell geradlinig verlaufende Biographien immer seltener werden. Ästhetische Bildung ist daher kein überflüssiger Luxus, sondern ein wichtiges Element schulischer Bildung und gehört damit ganz elementar zur Lebenskunst. Kopf, Herz und Hand werden gemeinsam gebildet – das wissen Eltern, Lehrer, Kultur- und Bildungspolitiker gleichermaßen. Das ist eine ermutigende Erfahrung, die auch die Stiftung Brandenburger Tor mit dem Programm *Max – Artists in Residence an Grundschulen* machen durfte.

Gleichzeitig ist die Schulkultur gefährdet. PISA sorgt schon früh für Leistungsdruck an den Schulen. Schon Grundschul Kinder spüren ihn und trennen „wichtige“ von „unwichtigen“ Fächern. Zu den letztgenannten zählen häufig die künstlerischen Fächer. Lehrermangel in den musischen und künstlerischen Fächern sowie ein dramatischer Raummangel, gerade in den Grundschulen in Berlin, erhöhen die Gefahr einer kulturellen Verarmung.

Was kann *Max – Artists in Residence an Grundschulen* daran ändern? Dass Kultur und Kunst immer häufiger als Beiwerk gelten, wird unser Programm in seinem bisherigen Umfang kaum verändern können.

Schon anders sieht es aus bei einer zukünftigen Ausweitung unseres Programms durch zusätzliche Fördermittel für weitere Kunststipendien und weitere Schulkooperationen. Denn schon jetzt kann unser Programm zeigen, was ästhetische Erfahrungen und Kunstschaffen gerade an Grundschulen zu bewegen vermögen. Alles geht von einem Raum aus, der zur Schule gehört, aber durch die Nutzung einer Künstlerin oder eines Künstlers zu einem einzigartigen Möglichkeitsraum wird. Der nun vorliegende Katalog dokumentiert die Vielfalt, den Reiz und die Schönheit dieser Möglichkeiten. Wir sind dankbar und stolz, dieses eindrucksvolle Zeugnis unserer Arbeit nun erstmals der Öffentlichkeit vorstellen zu können.

Autoren

Pascal Decker
Peter-Klaus Schuster
Marcus Peter

Stiftung Brandenburger Tor
Die Kulturstiftung der Berliner Sparkasse
im Max Liebermann Haus

Grußwort

Martin Rennert

In allen Lebensaltern ist die Vorstellung, dem Unerwarteten zu begegnen, beunruhigend; alle Phantasien gehen ins Bedrohliche. Doch wem begegnet fast täglich das Unbekannte unerwartet, wenn nicht Kindern? Zögern mag es geben, Neugier und Interesse allerdings ebenso: Sollten wir denn diese Erfahrung nicht mitprägen wollen, mitten in einem Kanon des Ernstes, in einer Abfolge von Leistungserwartungen? In der Schule gilt es zu erleben, dass unerwartet auch ein Augenblick der Freude und der unbewerteten Akzeptanz eintreffen kann. Die für viele Kinder oft überraschende Begegnung mit Kunst, mit Musik, ist so früh wie nur möglich als beglückend und befreiend zu vermitteln – soll das aber gelingen, darf es nicht sein wie ein scheinbares Streifen an einer Gegenwelt. Nein: Deutlich muss für Kinder erfahrbar sein, dass alle (Lehrer, Erwachsene) die Künste als selbstverständlichen Teil dessen begreifen, was zur Schule, zum Verstehen, zur Bildung und zum Menschsein gehört.

Natürlich geht es in einer Universität der Künste um die hervorragende Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in den Künsten. Doch nicht nur: Es muss auch um das gemeinsame Tragen aller Aspekte von Bildung gehen, um das Verständnis für alle gleichermaßen integralen Elemente und Themen, die im Auf und Ab der Gesellschaften oft eifertig als nützlicher oder weniger nützlich benannt werden. Nur im Zusammenspiel in der Gesamtheit wird deutlich, welche Wissensgebiete, welche Einsichten sich in komplexester Weise gegenseitig bedingen und ergänzen können. Hier beginnen die Freude am Vermögen und das Glück der Gedankenfreiheit.

Doch zum Gelingen all dessen ist wichtig zu verstehen, dass Kunst keine Fertigkeit ist, so schön es ist, Dinge zu durchdringen und Techniken zu beherrschen. Freiheit ist jedoch durchaus eine; sie will verstanden, gelernt und geübt sein. Auch dies lernt man in den Künsten, die so

gelehrt und erfahren werden müssen, dass nicht vor allem ihre Grenzen betrachtet, sondern ihre unendlichen Möglichkeiten deutlich werden. Solches vermittelt man nicht nur durch Worte, sondern vielmehr durch Anschauung und Erleben, zwar innerhalb und außerhalb von Schulen, doch immer mit Menschen, die sich den Künsten verschreiben und denen man früh begegnen darf und mit Hilfe von vielen Seiten, hier großzügig von unserem Partner, der Stiftung Brandenburger Tor.

Autor

Prof. Martin Rennert
Präsident
Universität der Künste Berlin



Wenn Künstlerinnen und Künstler im Schulhaus „zu Hause“ wären ...

Angelika Tischer

Es überrascht immer wieder, wie hartnäckig sich tradierte Bilder und Vorstellungen von Schule behaupten. Wird von Schule gesprochen, weiß jeder sofort, wie es dort zugeht, riecht, wie sie funktioniert und was alles nicht geht, weil es die Rahmenlehrpläne, die Schulorganisation, die fehlenden Mittel oder irgendein anderer vielleicht auch nur vermeintlicher Grund verhindern.

Gute Gründe sind wohlfeil und die Sparzwänge im Lande Berlin im letzten Jahrzehnt nicht wegzudiskutieren. Dennoch haben sich die Berliner Schulen in den zurückliegenden Jahren unter oft sehr schwierigen Bedingungen in enormer Weise entwickelt. Und was manchen erstaunen mag: Die Künste haben daran einen gewichtigen Anteil. 2008 hat das Berliner Abgeordnetenhaus das Berliner Rahmenkonzept Kulturelle Bildung¹ angenommen, das von der Bildungs-, Jugend- und Kulturverwaltung entwickelt worden war und seitdem auch gemeinsam von diesen drei Verwaltungen umgesetzt wird. Die Künste sind für dieses Konzept konstitutiv, die Kooperation von Kitas, Schulen und Jugendkultureinrichtungen mit Künstlern und anderen Kreativen sowie mit Akteuren aus den unterschiedlichen Kulturinstitutionen ist durchgehendes Prinzip und Programm. So wurden allein aus den Fördersäulen 1 und 2 des Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung² seit 2008 mehr als 2000 Kooperationsprojekte realisiert, in die mehr als 100 000 Kinder und Jugendliche einbezogen waren. In dieser Zeit waren 563 Schulen mindestens einmal Partner in einem Projekt, viele mehrfach und über mehrere Schuljahre hinweg ganz kontinuierlich. Das sind über 60% aller Berliner Schulen.

Wie die kontinuierliche Kooperation von Schulen mit Kultureinrichtungen und Kreativen nicht nur den Kunst-, Musik- und Theaterunterricht, sondern das Leben und Arbeiten ganzer Schulen nachhaltig verändern kann, führt uns das Programm „Kulturagenten für kreative

Schulen“³ vor Augen, im Rahmen dessen Kulturagentinnen und Kulturagenten als engagierte Mittler zwischen der Welt der Künste und Kreativen und den Schulen agieren. Sie begleiten die Schulen bei der Entwicklung eines Kulturprofils, helfen bei der Erstellung des „Kulturfahrplans“, beraten dabei, Kreative zu finden, die zu einer bestimmten Schule „passen“, Lust haben, mit dieser Schule, mit genau diesen Schülerinnen und Schülern und genau diesem pädagogischen Personal über mehrere Jahre gemeinsam zu arbeiten, moderieren die anfangs nicht immer einfachen Kommunikationsprozesse zwischen Menschen mit sehr unterschiedlichen Expertisen, sind als Netzwerker in den jeweiligen Regionen unterwegs und und und ...

Diese zwei Beispiele stehen für eine beachtliche Bilanz. Ein Artist-in-Residence-Programm an Schulen jedoch, wie es die Stiftung Brandenburger Tor mit *Max – Artists in Residence an Grundschulen* gemeinsam mit der Universität der Künste konzipiert hat, hat es in Berlin, meines Wissens sogar in ganz Deutschland bisher noch nicht gegeben. Dieses Programm eröffnet den Kindern ebenso wie dem pädagogischen Personal die Möglichkeit zu unverhofften Begegnungen jenseits vordergründig intendierter und organisierter pädagogischer Prozesse. Dies könnte das Leben in einer Schule in einer Weise bereichern, die man noch eher ahnt, als dass man sie sich tatsächlich in aller Konsequenz vorstellen kann: einander zufällig zu begegnen, weil die Tür zum Atelier zu bestimmten Zeiten offensteht, Fragen stellen zu dürfen, wenn man eine Frage hat, auch wenn sie vermeintlich „dumm“ klingen mag in den Ohren anderer, unkompliziert in der unterrichtsfreien Zeit des Ganztags den „Schulkünstler“ besuchen zu können, zu erleben, wie eben dieser Mensch künstlerisch „unterwegs“ ist, wofür er brennt, was ihn interessiert, wie er den Platz zum Arbeiten einrichtet und welche Bedingungen er benötigt. Wo der notwendigerweise konsequent durchstrukturierte Alltagsbetrieb einer Schule einen großen organisatorischen Aufwand verlangt, wenn der normale Rhythmus aus guten Gründen durchbrochen werden soll, genügt das Wechseln des Raumes und man gelangt in eine Welt, deren Regeln sich allein aus den Bedürfnissen und Interessen des künstlerischen Akteurs ergeben, dessen Umgang mit Zeit nicht der Struktur eines Stundenplans folgt, sondern in erster Linie dem Verlauf des künstlerischen Arbeitsprozesses.

Das bedeutet nicht nur die Chance auf neue Erfahrungen für die Schüler, das weckt vielleicht auch bei Erziehern und Lehrkräften Neugier, senkt die bei manchen möglicherweise auch angstbesetzte oder vorurteilsbehaftete Scheu gegenüber dem Tabubruch, dem Anderen, dem Befremdlichen, für das die Künste stehen, weckt die Lust auf Kooperation. In einer solchen Situation könnte man sich ganz einfach und unkompliziert auf gemeinsame Aktivitäten verabreden – eine nicht unwichtige Bedingung, wenn man mitdenkt, dass die 28 Unterrichtsstunden, die eine Lehrkraft an einer Grundschule unterrichtet, auch vor- und nachbereitet sein wollen und der Unterricht nur einen Teil des Aufgabenspektrums von Lehrkräften ausmacht.

Wenn Künstler im Schulhaus „zu Hause“ wären, wäre nicht nur all das und viel mehr möglich, vielleicht würden auch manche überkommene Klischeebilder verloren gehen – solche von Schule und sicher auch die vom „genialischen, chaotischen und unzuverlässigen Künstler“. Veränderungsprozesse bei Menschen wie bei Institutionen brauchen sehr viel Zeit und einen langen Atem. Ein Jahr miteinander arbeiten zu können, ist ein tolles Geschenk für beide Seiten. Wenn das, was in dieser Zeit beginnt, wachsen können und Teil werden soll von selbstverständlich gelebter Normalität, benötigen die Schulen und sicher auch die Künstler einen deutlich längeren Zeitraum. Deshalb zum Schluss nicht nur ein großes Dankeschön an die Verantwortlichen in der Stiftung Brandenburger Tor für den Mut zum Experiment, zum Schritt ins Ungewisse, sondern die ebenso große Bitte darum, dem Projekt Zeit für seine weitere Entwicklung zu geben.

¹ Vgl. https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/kulturelle-bildung/mdb-sen-bildung-besondere_paedagogische_konzepte-kulturelle_bildung-rahmenkonzept_kulturelle_bildung.pdf

² Der Projektfonds Kulturelle Bildung wird von der Kulturprojekte Berlin GmbH (KPB) im Auftrag der Kulturverwaltung verwaltet. Er bewirtschaftet jährlich 2 Mio. €, die seit 2008 in drei Fördersäulen aus dem Kulturhaushalt bereitgestellt werden (mehr dazu unter <http://www.kulturprojekte-berlin.de/projekt/berliner-projektfonds-kulturelle-bildung/>).

³ Ziel des Programms „Kulturagenten für kreative Schulen“ ist es, bei Kindern und Jugendlichen Neugier für künstlerische Aktivitäten zu wecken und ihren Weg zu Kunst und Kultur zu unterstützen. Dafür wird in Schulen ein umfassendes und fächerübergreifendes Angebot der kulturellen Bildung entwickelt, werden Kooperationen zwischen Schulen

und Kulturinstitutionen aufgebaut. Das Programm startete, initiiert und finanziert durch die Stiftung Mercator, die Kulturstiftung des Bundes und die beteiligten Länder, 2011 mit einer Modellphase in Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Thüringen. Seit dem Schuljahr 2015/16 wird das Programm „Kulturagenten für kreative Schulen“ in den genannten Ländern als Landesprogramm weitergeführt, finanziell flankiert durch die beiden Stiftungen. In Berlin gibt es derzeit 36 Kulturagentenschulen (mehr dazu unter <http://www.kulturagenten-programm.de/laender/land/3>).

Autorin

Dr. Angelika Tischer leitet die Arbeitsstelle Kulturelle Bildung in der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

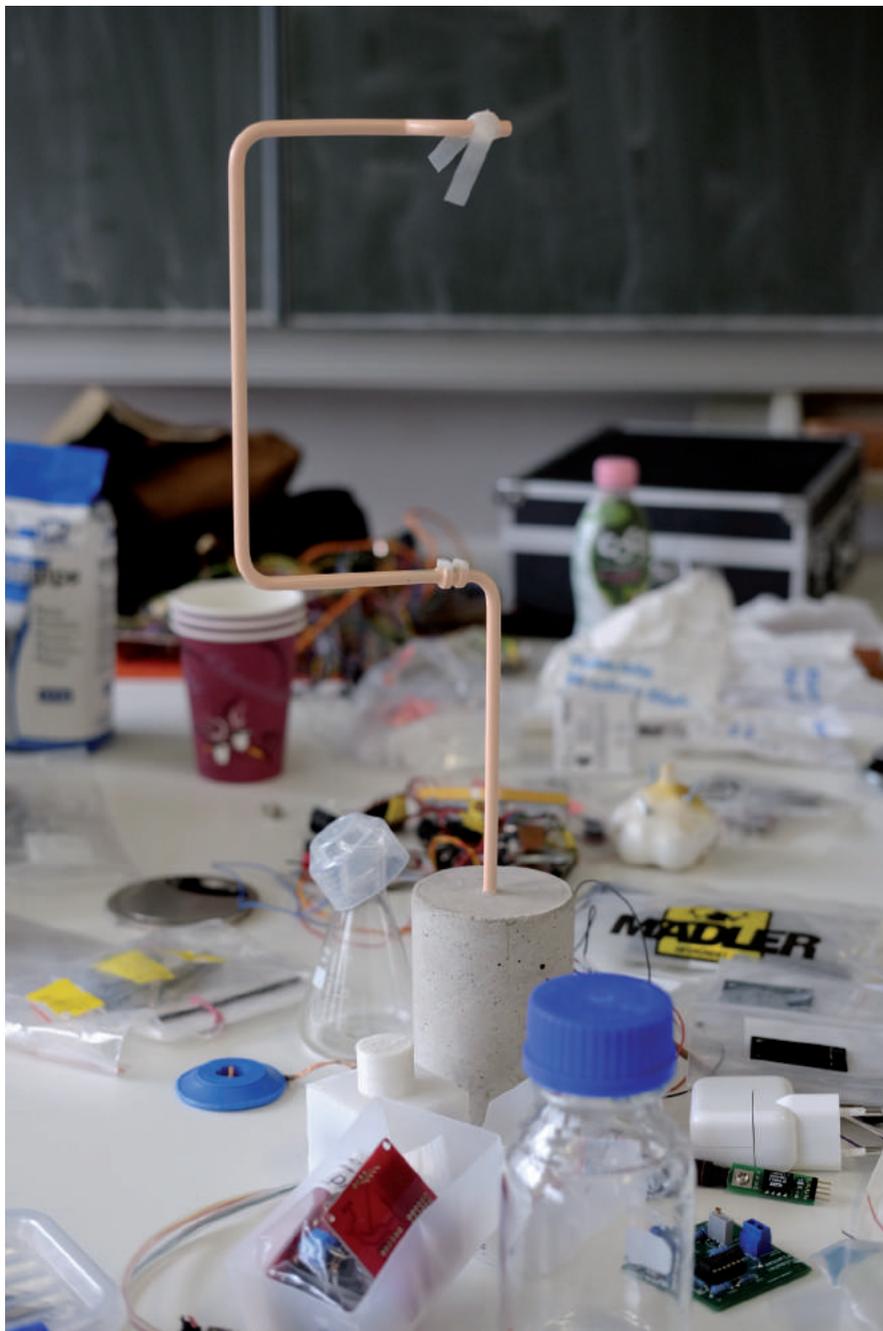




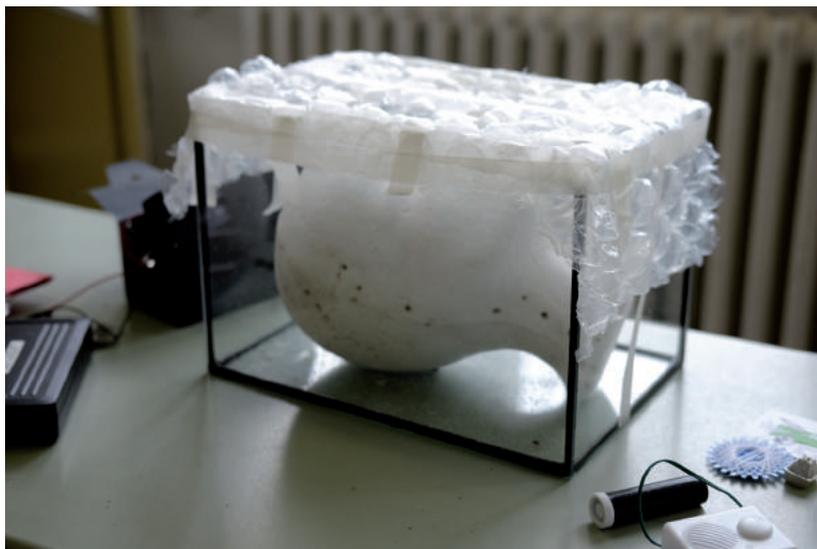
Atelier Petja Ivanova

Nelson-Mandela-Schule





Petja Ivanova studierte Kunst und Medien an der Universität der Künste in Berlin. Sie stellte unter anderem in der Neuen Nationalgalerie in Berlin und im Museum of Modern Art in Antwerpen aus. Sie arbeitet transdisziplinär an der Schnittstelle zwischen Kunst und Wissenschaft. Sie untersucht mit Mitteln der künstlerischen Forschung technologische Artefakte und erforscht biologische Prozesse.





Atelier Merle Richter

Johann-Peter-Hebel-Schule









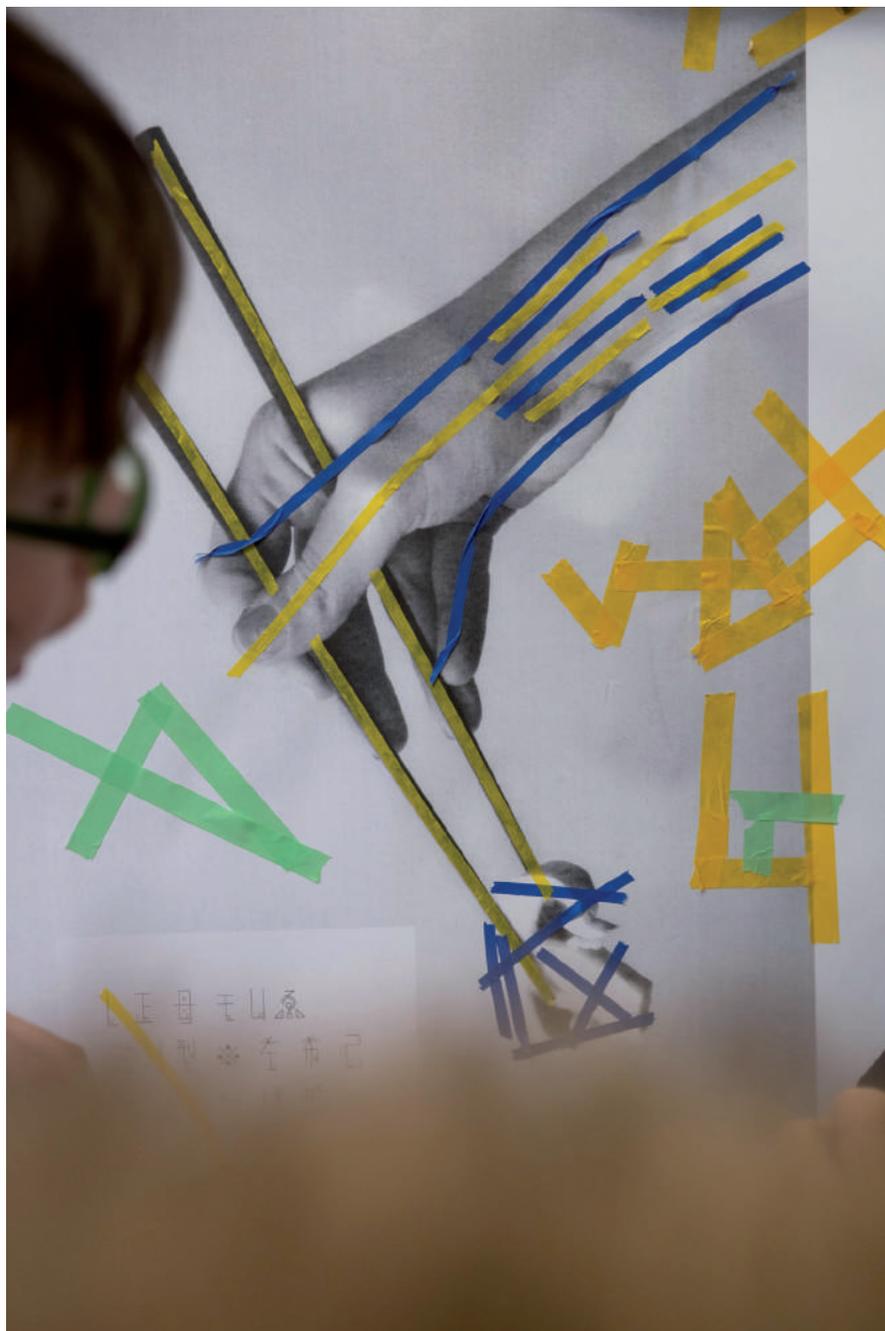
Merle Richter studierte Bildhauerei an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter, an der staatlichen Akademie der bildenden Künste in Karlsruhe und als Gaststudentin an der Städelschule in Frankfurt a.M.. Sie zeigte ihre Arbeiten unter anderem im Reuchlinhaus, Kunstverein Pforzheim und an der Spielstätte Dock 11, Berlin. Experimentieren und Entdecken stehen im Mittelpunkt ihrer Arbeitsweise. Klassische künstlerische Techniken wie Keramik oder Fotografie vermischen sich bei ihr mit wissenschaftsähnlicher Beobachtung.

Atelier Niels Trannois

Picasso Grundschule







Niels Trannois studierte an der Villa Arson in Nizza. Er stellte unter anderem in der Galerie Valentin in Paris, in der Gallery Supportico Lopez in Berlin und in der Chert Gallery, ebenfalls in Berlin, aus. In seiner künstlerischen Arbeit konzentriert er sich auf Malerei. Ausgangspunkt sind Schriftelemente, die Trannois als Vorzeichnungen betrachtet. Der malerische Ansatz wird durch Collagen und ortsspezifische Konstruktionselemente ergänzt.



Als sie in die Schule kamen ...

Kirsten Winderlich

Isabel Pin gibt in ihrer Bilderbuchgeschichte „Als alle früher nach Hause kamen“¹ einen ausgesprochen treffenden Einblick in das aktuelle Verständnis von Kind und Kunst und treibt darüber hinaus mittlerweile über 100 Jahre währende Mythen auf die Spitze. Ein Kind freut sich auf den Kunstunterricht, so erzählt Isabel Pin in Bild und Text, weil es an diesem Tag malen darf, was es will. Als die Erzieherin das Bild von Tom, dem Protagonisten, betrachtet, kann sie ein Erschrecken nicht verbergen und holt die Leiterin. Tom ist irritiert, denn er weiß, dass die Schulleiterin nur geholt wird, wenn etwas Schlimmes passiert ist. Was er bloß getan habe, muss sich nun Tom immer wieder fragen. Als die hauptverantwortliche Autoritätsperson den Raum betritt, wird unter den Erwachsenen geflüstert. Tom versteht kein Wort. Die Mutter kommt. Immer noch erfährt Tom keinen Grund für die allgemeine Besorgnis. Auch seine Mutter betrachtet das scheinbare Corpus Delicti intensiv und zeigt sich dabei sprach- und hilflos. Tom solle sich ausruhen, ist ihre Reaktion. Zu Hause angekommen, werden nacheinander alle verbleibenden Familienmitglieder konsultiert und zum Schluss sogar der Hausarzt zu Rate gezogen. Tom kann sich nur wundern. Er versteht die bedrückte Stimmung nicht, beschließt jedoch, sich von dieser nicht mehr beeindrucken zu lassen. Wann kommen schon einmal alle früher als gewohnt nach Hause? Er bittet die Oma einen Kuchen zu backen und lockt damit nichts ahnend noch eine weitere Person in die Wohnung. Den Geruch von frischem Kuchen als festlichen Anlass deutend, bei dem man nicht fehlen darf, betritt zu guter Letzt Lilly, Toms Freundin von nebenan, die häusliche Werkschau. Die Mutter nutzt diese Gelegenheit um auch die Gleichaltrige nach ihrer Meinung zu Toms Bild zu befragen. Das Mädchen ist nun die erste, die sich unmittelbar und für alle deutlich vernehmbar zu dem Bild äußert. Bewundernd benennt Lilly, was sie konkret sieht:

„Es ist echt super, dein schwarzes Quadrat, Tom!“ Woran erinnert diese Geschichte im Hinblick auf Kind und Kunst, in Bezug auf Unterricht und Schule? Und welche nicht reflektierten Vorannahmen werden offensichtlich?

Schule, Kind und Kunst

Erstens zeigt die Geschichte eine Nähe zu folgendem Sachverhalt: Der Raum in der Schule für „eigene“ Bilder ist rar. Wenn Kunstunterricht stattfindet, wird er entweder herbeigesehnt als Abwechslung und (Ent-)Spannungsmoment im Schulalltag oder aber als notwendiges randständiges „Übel“ ertragen. Bei ein bis zwei Stunden im Wochenplan und mangelnden Fachlehrkräften kann der Kunstunterricht nicht mehr sein als ein kurzes Erlebnis.

Zweitens erinnert die Diskussion um Toms Bild an die seit Jahrzehnten bekannten, immer gleichen Klassensätze: Bäume, Häuser, Masken und Klecksmuster – standardisierte Themen, realisiert mit vorab eingeübten und kontrollierten Techniken auf vorformatiertem Papier. Auch die vorschnell interpretierenden und wertenden Kommentare des pädagogischen Personals dürften aus dem Schulalltag bekannt sein.

Viel spannender scheint auf den ersten Blick Toms Bild zu sein, das ein schwarzes Quadrat darstellen könnte. Und Lillys Bemerkung lässt einen Bezug zur abstrakten Kunst vermuten. In diesem Falle würden Toms Bild und Lillys Äußerung stark an das kunsthistorisch bedeutende „Schwarze Quadrat“ von Kasimir Malewitsch (1915), einem wichtigen Vertreter der russischen Kunst der Moderne, erinnern. Durch die Anspielung auf die Moderne Kunst würde zum einen die Unwissenheit der Erwachsenen gegenüber künstlerischen Schaffensprozessen von Kindern und zum anderen die besondere Beziehung von Künstlerinnen und Künstlern der Moderne des vergangenen Jahrhunderts zum Kind betont. Der Katalog „Mit dem Auge des Kindes“² zu den Ausstellungen im Lenbachhaus in München und im Kunstmuseum in Bern 1995 zeigt und beschreibt in diesem Zusammenhang, auf welche Weise die Kunst von Kindern Eingang in die Kunst der Moderne

gefunden hat. Zu erinnern ist an dieser Stelle insbesondere an Paul Klee (1879–1940), der einen Teil seiner eigenen Kinderzeichnungen in sein Oeuvre aufnahm und gemeinsam mit Wassily Kandinsky (1866–1944) 1929 eine Ausstellung von Kinderzeichnungen am Bauhaus organisierte und kuratierte. Verwiesen sei des Weiteren auf Pablo Picasso (1881–1973), von dem bekannt ist, dass eines seiner Bestreben war, so zu malen wie ein Kind.

Das Programm *Max – Artists in Residence an Grundschulen*, das die Stiftung Brandenburger Tor gemeinsam mit der *grund_schule der künste* der Universität der Künste Berlin entwickelt und durchführt, will weder aus Kindern Künstler machen, noch das Kindsein als unabdinglich für das Kunstschaffen erklären. Nichtsdestotrotz wird das Programm aus dem Wissen um die Bedeutung von Kunst für die Bildung und Entwicklung von Kindern getragen. So verweist Kunst doch auf einen Reichtum, „der allen Nutzen und alle vorgegebenen Ordnungen überschreitet“³ und zeigt uns auf diese Weise, dass gerade „in der überraschenden Vielfalt und in der nicht vorhergesehenen Buntheit die entscheidende Fülle des Lebens liegen kann“.⁴ Und dass Kinder, seien sie noch so jung, von diesem Reichtum „wissen“, belegt ihre intrinsische Motivation von Anfang an „Bilder zu machen“. Äußern sich diese doch bereits in den frühen Jahren als Spuren an Boden oder Wand. So können wir überall auf der Welt beobachten, dass Kinder, sobald sie ihre Hand als Werkzeug entdeckt haben, beginnen zu zeichnen und zu malen. Dass diese schöpferischen Prozesse nicht ausschließlich an die visuelle Wahrnehmung gebunden sind, sondern durchaus auch Stimme und Bewegung einbeziehen und einen angemessenen Raum brauchen, vermittelt auf eindrucksvolle Weise die Studie von Jacqueline Baum und Ruth Kunz.⁵ Umso erschreckender, wenngleich durchaus vorhersehbar, ist dass die ästhetischen und künstlerischen Fähigkeiten später in der Grundschule häufig verloren zu gehen scheinen. Ist das so erstaunlich? Nein, denn „die Entwicklung von Materialgefühl, die Differenzierung unterschiedlicher Farben, Formen und Gerüche, die Entwicklung einer entfalteten Sinnlichkeit stehen nicht auf dem Lehrplan“.⁶

Eine Diskrepanz zwischen der Fähigkeit der Kinder, sich über ihre ästhetischen Praktiken Zugänge zur Welt zu verschaffen, einerseits

und der Marginalisierung der künstlerischen Fächer in der Grundschule sowie der ästhetischen Bildung als grundlegender Bildung von Kindern andererseits, ist offensichtlich.

Eine These für dieses Desiderat ist, dass in der Schule ein Lernen dominiert, das „der Erfahrungswelt verlässliche und vorhersehbare Züge abzugewinnen“⁷ versucht, die als Besitz jederzeit verfügbar und zu Prüfungszwecken abrufbar sind;⁸ und weniger ein Lernen gefördert und gefordert wird, dessen Ziel es ist, der Welt nahe zu kommen, sich die „Welt gleichsam unter die Haut gehen zu lassen“⁹ und damit sich auch auf die sinnliche Dichte von Rätselhaftem und Widerständigem, die Welt auch ausmachen, einlassen zu können.

So ist es nur folgerichtig, dass die Seoul-Agenda als zentrales Ergebnis der zweiten Weltkonferenz zur Kulturellen Bildung Folgendes fordert: „den Zugang zu Künstlerischer und Kultureller Bildung als grundlegenden und nachhaltigen Bestandteil einer hochwertigen Erneuerung von Bildung sicherstellen.“¹⁰ Und genau an dieser Stelle kommt „Max“ ins Spiel!

Max – Artists in Residence an Grundschulen

Ziel des Programms ist vor diesem Hintergrund, die Ästhetische Bildung von Kindern, die auf ihren eigenen Weltzugängen fußt sowie maßgeblich die Imaginationsfähigkeit und ein damit verbundenes individuelles Ausdrucksvermögen entwickelt, zu fördern. Das Programm beabsichtigt, durch die unmittelbare Begegnung und den Austausch mit Künstlerinnen und Künstlern die künstlerischen Schaffensprozesse von Kindern zu stärken, und greift eine Handlungsempfehlung der „Berliner Denkwerkstatt Kulturelle Bildung“ auf, Künstlerresidenzen in Schulen einzurichten.¹¹

Dieses Vorhaben wird umso dringlicher, wenn wir uns die aktuelle Situation von Grundschulen heute vor Augen führen, ist diese doch im Hinblick auf die stetig wachsende Heterogenität mit der herausfordernden Aufgabe konfrontiert, allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Ein weiteres Ziel ist also, die Ästhetische Bildung in der Schule über den Fachunterricht hinaus zu integrieren und

informelle ästhetische Bildungsgelegenheiten „zwischen den Zeiten“ im sogenannten „Ganztag“ zu initiieren. Eine Vision ist dabei nicht nur die individuelle künstlerische Förderung von Kindern, sondern auch, die Entwicklung kunstbasierter Schulkultur zu unterstützen.

Kommen wir zur Idee: Die Idee war es, Künstlern in der Schule einen Raum zu geben und damit temporär für ein Jahr ihr Atelier in einer Grundschule einzurichten. Nach einer ersten Phase der Orientierung vor Ort, die den Künstlern ermöglicht, sich mit ihrer künstlerischen Praxis in der Schule einzuleben, entwickeln sie im Austausch mit einem Kunstlehrer /einer Kunstlehrerin, mit Erzieherinnen und Erziehern sowie der Schulleitung ein Konzept für die gemeinsame Arbeit mit den Kindern: Dieses kann von der individuellen künstlerischen Arbeit mit den Kindern über ein gemeinsames Projekt bis hin zur praktischen Teilhabe an der Arbeit der Künstler reichen.

Die Formen der Zusammenarbeit werden in jeder Schule neu ausgehandelt und sind abhängig von den gegebenen Bedingungen: vom vorhandenen Raum, von der jeweiligen Schulkultur und ihren Akteuren, von der Praxis der Künstlerinnen und Künstler sowie von den ästhetischen Praktiken und künstlerischen Erfahrungen der Kinder. Begleitet werden diese komplexen Prozesse durch Austauschtreffen aller Beteiligten und individuelle Beratung vor Ort. Den Abschluss der einjährigen Residenzen bildet eine Ausstellung. Auch hier ist das Format „Verhandlungssache“ zwischen Künstlerinnen, Künstlern und Kindern sowie den weiteren Mitwirkenden aus der Schule. Ort und Schnittstelle der angesprochenen Austauschprozesse zwischen Kunst, Kind und Schule ist das Atelier, sei es in Bezug auf die Öffnung der eigenen künstlerischen Praxis für die Kinder, auf die Partizipationsmöglichkeiten der Beteiligten oder auf die Ausweitung der Kunst in die Schulkultur. Unabhängig von den spezifischen Schwerpunktsetzungen und Ausgestaltungen der einzelnen Residenzen und Kooperationen ist das Atelier in diesem Zusammenhang primär als Ort künstlerischer Produktion zu begreifen und verweist in diesem Sinne auf künstlerische Arbeitsweisen, den jeweils damit verbundenen Umgang mit Material, Medien und Technik und vermittelt künstlerische Positionen und Haltungen. Das Atelier in der Schule als Ort künstlerischer Produktion bildet den Kern des „Artists in Residence“-Programms.

Raum für Kind und Kunst

Im Hinblick auf künstlerische Bildungsprozesse ist zu beobachten, auf welcher unterschiedlichen Weisen der Ort und Raum des Ateliers die „Kunstvermittlung“ unterstützen. So erzählt der Raum eines Ateliers nicht nur, was Künstlerinnen und Künstler konkret hervorbringen, sondern insbesondere, wie künstlerisch gearbeitet wird. Alle diese Aspekte eines Ateliers vermitteln sich über die räumliche Anordnung der einzelnen raumkonstituierenden Elemente und einer daraus entstehenden spezifischen Atmosphäre. Die räumliche Anordnung ist beispielsweise vorstellbar als ausufernde und unübersichtliche Ansammlungen von Material, entschieden vollzogene Ordnungen, die einen Zwischenstand der aktuellen Arbeit repräsentieren, oder auch Leere und Verlassenheit. Ein Atelier ist in diesem Sinne Werkstatt und damit immer auch ein Ort der Inspiration.¹² Ein Atelier kann aber auch wie ein Labor genutzt werden, in dem experimentiert wird. Die Künstlerinnen und Künstler setzen sich hier jedoch, anders als im wissenschaftlichen Experiment, der „Ungesetzlichkeit der Einbildungskraft“ aus.¹³ Ob Werkstatt oder Labor, Ateliers sind also immer auch Orte des Suchens nach inneren Bildern, die entsprechend von Unbestimmtheit geprägt sind. Das Besondere eines Ateliers im Hinblick auf sein ästhetisches Bildungsversprechen ist, dass wir beim Betreten dieses Raumes den Weg der Künstlerin oder des Künstlers unmittelbar „kreuzen“ und auf diese Weise die Chance erhalten, in Prozesse des Suchens, Zweifelns, Transformierens, Wiederholens usw. involviert zu werden und davon zu lernen.¹⁴

Potenziale der Begegnung und des Austauschs mit Künstlerinnen und Künstlern bzw. einer Teilhabe am Ateliergeschehen bestehen darin, dass die Kinder im Rahmen des „Artists in Residence“-Programmes die Chance erhalten, eine wichtige Eigenschaft bzw. ein Prinzip von Kunst kennenzulernen, die ihnen im kompetenzorientierten Unterricht häufig vorenthalten bleiben muss. Dieses Prinzip bezeichnet Christoph Menke als „ästhetische Kraft“, die in seinen Augen im Gegensatz zum „vernünftigen Vermögen“ verloren zu gehen scheint. Nach Menke sind beide Prinzipien, „Vermögen“ wie „Kraft“, für die Kunst unabdingbar. Wird „Vermögen“ durch die Tätigkeiten Üben und Lernen

realisiert und am Gelingen gemessen, zeichnen sich „Kräfte“ durch einen spielerischen Zustand aus, der ohne Zweck ist und als Impuls der Hervorbringung immer schon voraus ist.¹⁵

Genau für eine Erfahrung dieses spielerischen Zustandes, der Transformationsprozesse von Kunst, gibt das „Artist in Residence“-Programm in der Schule Raum. Es ermöglicht den Kindern, in der Schule Kunst in ihrem eigenen Rhythmus zu entdecken und sich diesbezüglich selbst zu erproben.

„Raum geben“ bezieht sich in diesem Zusammenhang erst einmal auf das Atelier, das nicht der gewohnten räumlichen Gestaltung von Schulräumen entsprechen muss. Vielmehr richten die Künstlerinnen und Künstler, die „institutionsfremd“ sind, das Atelier in einem ersten Schritt im Hinblick auf die eigene künstlerische Praxis ein. Für die Kinder bedeutet dies, einen Raum zu betreten, der ihnen im Kontext Schule fremd und neu erscheinen kann und auf diese Weise ihre Wahrnehmungsfähigkeit anregt und sensibilisiert. Was gibt es hier zu entdecken? Was kann ich hier anfangen? Was tun?

In der Folge erhalten auch die Künstlerinnen und Künstler über die Begegnung und die gemeinsame Arbeit mit den Kindern Raum für neue Erfahrungen. Das Geschehen im Atelier verändert sich entsprechend der ästhetischen und künstlerischen Praxis der Kinder.¹⁶ Eine Herausforderung besteht meines Erachtens für die Künstlerinnen und Künstler darin, diese über die Gestaltung des Raumes zu unterstützen. Dabei sind die Künstlerinnen und Künstler weniger als Assistierende zu verstehen, sondern vielmehr als Kooperationspartnerinnen und -partner. Diese Zusammenarbeit, die das Können aber auch die Bedürfnisse der/des jeweils anderen schätzt und berücksichtigt, wird mit einem beidseitigen Erfahrungszuwachs in neuen Kontexten „belohnt“. In diesem Sinne begründen Künstler die eigene Motivation an diesem „Artist in Residence“-Programm auch immer wieder mit einem starken Interesse am Austausch mit den Kindern. Wenn wir in diesem Moment (noch) einmal 100 Jahre zurückblicken, ist die Frage berechtigt, inwieweit wir vor einem Paradigmenwechsel stehen: eine Wende vom Kind als bewundertem Künstler-Genie hin zu einem ernst zu nehmenden Mitglied der Gesellschaft, das, wie zeitgenössische Künstlerinnen und Künstler, eine Auseinandersetzung mit der Welt

und dem Anderen sucht – mit seinen eigenen ästhetischen Mitteln und Zugängen ...

¹ Pin 2006.

² Vgl. Fineberg 1995.

³ Bilstein 2009, S. 86. Ausdrücklich gedankt sei an dieser Stelle Johannes Bilstein, der das Programm mit seiner Expertise auf den Weg gebracht hat.

⁴ Ebd.

⁵ Vgl. Baum und Kunz 2007.

⁶ Nida-Rümelin 2013, S. 225.

⁷ Rumpf 2010, S. 9.

⁸ Vgl. a. a. O., S. 10.

⁹ A. a. O., S. 11.

¹⁰ Seoul Agenda 2010, S. 3.

¹¹ Vgl. Positionspapier der Berliner Denkwerkstatt Kulturelle Bildung 2014, S. 9.

¹² Vgl. Bianchi 2011.

¹³ Menke 2013, S. 89.

¹⁴ Vgl. Winderlich 2013, S. 17.

¹⁵ Vgl. Menke 2013, S. 13.

¹⁶ Vgl. Ash und Winderlich 2016. Nick Ash hat von 2013 bis 2016 in der grund_schule der künste der UdK Berlin ein „Artist in Residence“-Labor geleitet und, im Rahmen dieser Möglichkeiten der Initiierung, künstlerische Bildungsprozesse fotografiegestützt aufgezeichnet und analysiert.

Literatur

Ash, Nick, Kirsten Winderlich (2016) artist-in-residence – a research project. In Kirsten Winderlich (Hg.). grund_schule kunst bildung, Bd. 4, artist-in-residence. Oberhausen: Athena.

Baum, Jacqueline, Ruth Kunz (2007) Scribbling Notions: Bildnerische Prozesse in der frühen Kindheit. Zürich: Pestalozzianum.

Bianchi, Paolo (2011) Das Atelier als Manifest. In Kunstforum International (Bd. 2008 Mai–Juni 2011), S. 34–45.

Bilstein, Johannes (2009) Die Schule der Kunst. In Eckart Liebau, Jörg Zirfass (Hg.). Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung

der Schule durch die Künste. Bielefeld: transcript, S. 69–89.

Denkwerkstatt Kulturelle Bildung Berlin (2014). Positionen zur Weiterentwicklung des Berliner Rahmenkonzeptes Kulturelle Bildung. <http://www.kubinaut.de/de/themen/5-denkwerkstatt-kulturelle-bildung/> (letzter Zugriff: 25.08.2016)

Fineberg, Jonathan David (1995) Mit dem Auge des Kindes. Kinderzeichnung und moderne Kunst. Stuttgart: Hatje Cantz.

Menke, Christoph (2013) Die Kraft der Kunst. Frankfurt: Suhrkamp.

Nida-Rümelin, Juian (2013) Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: edition Körber-Stiftung.

Rumpf, Horst (2010) Was hätte Einstein gedacht, wenn er nicht Geige gespielt hätte? Gegen die Verkürzungen des etablierten Lernbegriffs. Weinheim/München: Juventa.

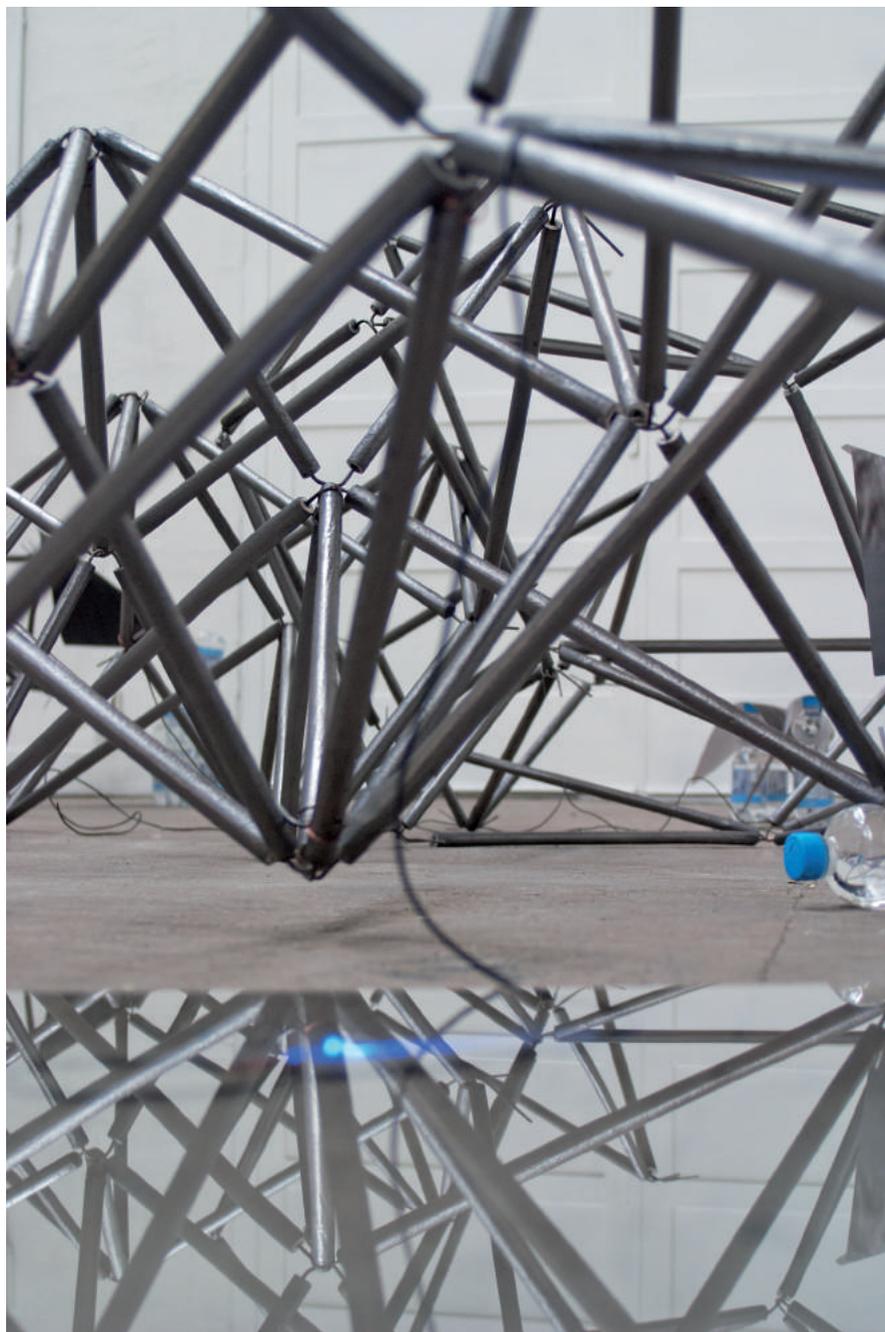
Pin, Isabel (2006) Als alle früher nach Hause kamen. Wuppertal: Peter Hammer.

Winderlich, Kirsten (2013). Ein Tag im Atelier... In Kirsten Winderlich (Hg.) grund_schule kunst bildung, Bd. 1, Ort und Raum. Oberhausen: Athena, S. 16–23.

The Second World Conference on Arts Education / Seoul Agenda (2010) Goals for the Development of Arts Education. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf (29.09.2016), nach der deutschen Übersetzung von Diana Lohwasser und Ernst Wagner.

Autorin

Prof. Dr. phil. Kirsten Winderlich ist Professorin für Ästhetische Bildung an der UdK Berlin. Sie leitet dort die grund_schule der künste.



Atelier, Labor, Schule

Jörg Heiser

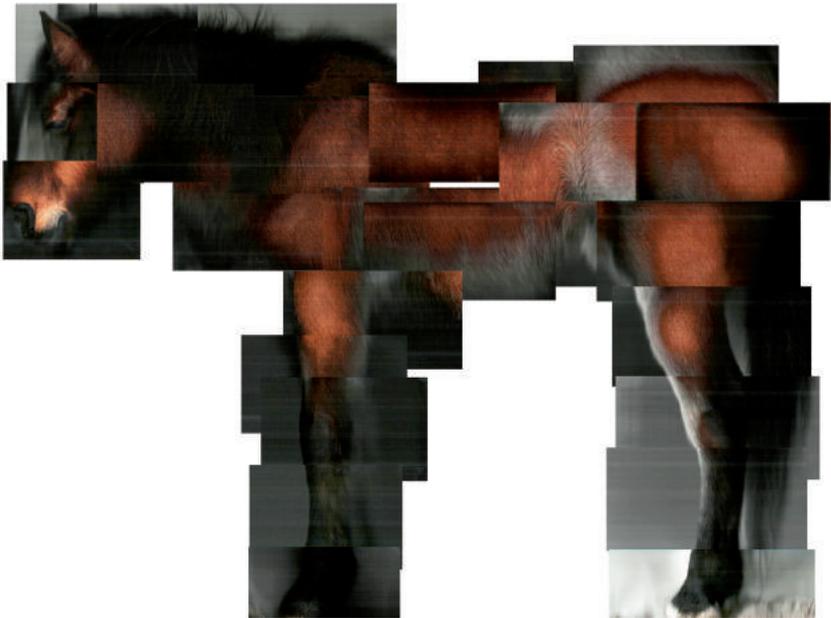
Mit einem Handscanner hat Merle Richter fünf Tage lang ein Pony gescannt – jeden Tag mehrere Stunden. In einem Booklet beschreibt die Künstlerin – Teilnehmerin des Programms *Max – Artists in Residence* und nun im zweiten Jahr an der Johann-Peter-Hebel-Grundschule in Berlin Wilmersdorf mit ihrem Atelier vor Ort – den Vorgang knapp und präzise: Jeder einzelne DIN A4 große Scan dauert 12 Sekunden, und ob er erfolgreich war – weder das Pferd noch die Hand sich ruckartig bewegt oder gezittert hat –, zeigt ein Kontrolllämpchen an (grün für „gelungen“ und rot für „nicht gelungen“). Um eine Seite des Ponys von Kopf bis Schwanz und Rücken bis Huf zu scannen, sind es mindestens 40 dieser Bewegungen mit dem Gerät über das Fell (und jeweils mehr für jedes rote Leuchten). Es ist wie berührungsloses Bürsten im Zeitlupentempo. Jeder, der schon einmal geritten ist, weiß, dass das Fellbürsten kein rein mechanischer Vorgang ist, sondern eine Form der Kontaktaufnahme zwischen Mensch und Tier. Entsprechend ist diese Kontaktaufnahme bei Merle Richters Unterfangen zeitlich intensiviert und zugleich seines zentralen Elements – dem taktilen, der Pflege dienenden Bürsten – beraubt. Entsprechend verwundert es nicht, dass die erforderliche Ruhe nur mit einem Pferd zu erreichen war, das die Künstlerin schon sehr lange kannte – 19 Jahre. Eine Art technisch vermittelte gemeinsame Meditation, sie war nur dank gegenseitigen Vertrauens möglich.

Die Bilder, die dabei herauskamen, hat die Künstlerin – Meisterschülerin bei John Bock in Karlsruhe und auch zwei Jahre studiert habend bei Judith Hopf in Frankfurt; beide sind Künstler, bei denen die Übergänge zwischen Performance und Objekt eine große Rolle spielen – nicht einfach an die Wand gehängt. Sie hat sie auch nicht projiziert. Vielmehr wurden sie Teil einer skulpturalen Installation mit dem Titel *on bodies and boundaries, multiple forms of being and alienation* (2015).

Die Körper und die Grenzen, die multiplen Formen des Seins und die Entfremdung, von denen hier die Rede ist, werden schnell augenscheinlich. Denn Pony-Scans sind nicht einfach getreuliche Abbilder, sondern durch den technischen Vorgang selbst stark beeinflusst: Einzelne bräunliche oder schwarze Haare, Büschel oder Fellwirbel treten gleißend hervor wie unter dem Mikroskop, während umliegende Partien in einem Schleier verschwimmen; in diesen unscharfen Zonen dominiert ein helles Grau, bei dem man sich nicht sicher sein kann, ob es den tatsächlichen Tönen entspricht, trotz des fortgeschrittenen Alters des Tieres. Diese Bilder nun, die auf eigentümliche Weise intim und zugleich distanziert sind, hat Richter gebogen und eingespannt – vom Bild also zum Objekt gemacht. Drapiert in ein Geflecht von Stangen, werden sie Teil einer Leichtbaukonstruktion. Bei diesen Stangen wiederum handelt es sich um handgefertigte Keramikhülsen, die mit Graphit bedeckt sind, wodurch sie stromleitend werden. Kleine blaue LED-Lämpchen leuchten, verpackte Plastikwasserflaschen dienen als Gewichte zur Fixierung, führen aber zugleich einen weiteren Aggregatzustand ein.

Wasser und Elektrizität, Nähe und Distanz, Leitfähigkeit und Isolation, Körper und Konstruktion, Vertrautheit und Entfremdung, geschlossenes Volumen und offenes Geflecht, Bild und Objekt, Wärme und Kälte, Härte und Weichheit, Organisches und Anorganisches verschränken sich in dieser Arbeit – und ähnlich in weiteren Arbeiten Merle Richters – zu einer unmittelbar einsichtigen Vergegenwärtigung dessen, was uns im 21. Jahrhundert vielleicht mehr denn je umtreibt: wie sich Menschen und nichtmenschliche Seinsformen, zugleich menschliche Technologie und Natur in all ihren Manifestationen – inklusive des Menschen selbst – ineinander verhaken und verschlingen und voran taumeln in einer Gemengelage, die mit Bezugnahmen auf technischen Fortschritt, gesellschaftliche Krise oder kapitalistisch bedingten Klimawandel völlig unzureichend beschrieben wären. Es ist ein philosophisches und zugleich akut politisches Problem, dem sich Merle Richter aber erst einmal ohne viel Aufhebens durch intensivierete, reflektierte Wahrnehmung nähert.

Sie tut dies im erwähnten Booklet auch in Textform. So schildert sie, ohne auf die näheren Umstände einzugehen, die traurige Erfahrung,



innerhalb von zwei Jahren drei ihrer Familienmitglieder verloren zu haben. Das Aufbahnen der Leiche der Großmutter wird jedoch, organisiert von einem Bestattungsunternehmen, zum absurden Vorgang, mit Musik im Hintergrund, Make-up auf dem Gesicht der Toten, flackernden LED-Lämpchen als Kerzenersatz und Plexiglas-Podest für den geöffneten Sarg. Richters assoziativer Wechsel zum Einkauf im Supermarkt mag zwar zunächst pietätlos erscheinen, ist aber angesichts der geschilderten Aufbahrung nur treffend: Auch in den Kühlregalen und Auslagen sind die Waren wie aufgebahrt, in Plastik verpackt. Gemüse oder Obst scheinen zuweilen von außen noch rosig und sind innen schon am Verrotten.

Ein zweites kurzes Textstück ist mit *Song for Interobjectivity* überschrieben. Das Lied für den Austausch zwischen den Objekten rekurriert auf einen Begriff, den ein Strang der zeitgenössischen Philosophie bewusst gegen den vor allem in der Phänomenologie seit Edmund

Husserl beackerten Begriff der Intersubjektivität setzt. Ursprünglich als soziologisches Konzept bei Bruno Latour entwickelt, um auf die Wichtigkeit nicht-menschlicher, materieller Faktoren in der sozialen Interaktion hinzuweisen, ist der Begriff „Interobjektivität“ mit der sogenannten objektorientierten Ontologie auf grundsätzlichere Fragen der Metaphysik oder der Ökologie übertragen worden. Während der phänomenologische bzw. soziologische Begriff der Intersubjektivität alle Kommunikation und Erkenntnis als bedingt und gefiltert durch menschliche Wahrnehmungsfähigkeit beschreibt, wird bei der Interobjektivität der Akzent verschoben auf die Anerkennung der Tatsache, dass wir davon ausgehen sollten – müssen – dass zwischen den Dingen (inklusive dem „Ding“ Mensch) Vorgänge stattfinden, die sich keineswegs in dieser filternden Wahrnehmung erschöpfend beschrieben finden. Anders gesagt: Nur weil wir es nicht wahrnehmen können, heißt es noch lange nicht, dass die Dinge nicht direkt (und nicht nur vermittelt unseres Bewusstseins) miteinander in Kontakt treten.

Der *Song for Interobjectivity* beginnt jedenfalls mit einer kurzen faktischen Beschreibung der Tatsache, dass Silikon das am häufigsten in der Erdkruste vorkommende Oxyd ist. Er leitet über zur Beschreibung der digitalen Bilderzeugung und -verarbeitung und der Rolle des Silikonhalbleiters dabei. Und er endet mit einer bemerkenswerten Beobachtung über das gescannte Pferd: „My personal state of mind can be told/ By watching the pony's behaviour.“ Richter sagt also, dass sich ihr Gemütszustand gewissermaßen im Verhalten des ihr lang vertrauten Tieres spiegelt.

Vielleicht ist es tatsächlich der Song, die musikalisierte Sprache, die noch am ehesten diesen ungeahnten Verbindungen beikommt: wie wenn jemand summend die Stimmung vertont. Etwas liegt in der Luft, atmosphärische Verschiebungen. Die künstlerische Beschäftigung damit hat bei Merle Richter jedoch nie etwas Esoterisches, Raunendes. Vielmehr oszillieren ihre Werke unablässig zwischen den Polen „kalter“ technischer Prozessualität und „warmer“, affektbesetzter Taktilität. Ein weiteres Beispiel: *Panoply_the diplomatic pouch_* (2014), in Zusammenarbeit mit Lysander Rohringer entwickelt, besteht aus einer schlafsackähnlichen „body bag“ mit Reißverschluss, die es

tatsächlich handelsüblich gibt für Menschen, die sich von elektromagnetischen Feldern abschirmen wollen, entweder weil sie gesundheitliche Beeinträchtigungen an sich beobachten oder weil sie sich vor Überwachung schützen wollen – bzw. beides zugleich. Zu dem grafitfarbenen Objekt gruppiert Richter den Siebdruck eines historischen Schutzanzuges. Zwischen den beiden Elementen entspannt sich ein Kontinuum von sachlicher Schutzbedürftigkeit zu verstrahlter Paranoia, von Wissenschaftlichkeit zu Legendenbildung.

Auch bei *LAMB* (2015) – einer Performance mit installativen Elementen und Text in Zusammenarbeit mit der Tänzerin und Choreographin Miranda Markgraf – ist der Ausgangspunkt im Zwischenreich von zeitgenössischer Wissenschaftsreflektion und überlieferten Legenden angesiedelt. Ausgangspunkt ist das Märchen von einer Pflanze, auf deren Stiel wie auf einer Nabelschnur Lämmer aus Fleisch und Blut wachsen; die Pflanze kann das Tier auf die umgebende Vegetation herabsenken, damit es fressen kann, aber sobald alles abgegrast ist, sterben Tier und Pflanze. Die Passivität und Hilflosigkeit des Lamms auf dem Pflanzenstiel erscheint als stilisierte Abbildung auf einer frei im Raum herabhängenden Stoffbahn, um die herum die Choreographie sich entfaltet als minimalistisch-tänzerische Einfühlung in das eigene vegetative System, den einfachsten, zugleich komplexen Vorgängen von Atmen und Laufen, Nahrungsaufnahme und muskulärer Bewegung.

Im Schulalltag, mithin auch in der Schulpolitik, gibt es nicht selten eine Hierarchie zwischen den „nützlichen“ Fächern wie Mathematik, Deutsch oder Fremdsprachen auf der einen und den musischen Fächern auf der anderen Seite. Zuweilen geht diese Hierarchie so weit, dass offen mit dem Gedanken gespielt wird, in Schulen auf Letztere zu verzichten, sie de facto zur bloßen Freizeitaktivität zu machen und so den Eltern und deren finanziellen Möglichkeiten und bildungsbedingten Affinitäten zu überlassen.

Vor diesem Hintergrund kann es als gelungenes Experiment gelten, wenn eine Künstlerin wie Merle Richter für insgesamt zwei Schuljahre Station macht in einem Atelier, das in einer Grundschule angesiedelt ist. Denn bei Richter vermischen sich durchaus klassische künstlerische Arbeitsweisen im Umgang mit Keramik oder Fotografie mit wissen-

schaftsähnlicher Beobachtung und laborhafter Prozessualität. Sie ist damit keineswegs Exotin – vielmehr hat sich spätestens seit den Sechzigerjahren die Funktion und Rolle des Ateliers dramatisch gewandelt, bisweilen soweit, dass von einer „Post-Studio-Practice“ die Rede ist, also einer künstlerischen Produktion nach und ohne Atelier. Auch für Merle Richter ist das permanent eingerichtete Atelier, wie sich im folgenden Gespräch zeigt, keineswegs selbstverständlich, was mit ihrer Arbeitsweise zu tun hat, die eher von konzeptuellen, rechnerbezogenen, performativen und – was das Skulpturale angeht – ephemeren Momenten geprägt ist. Dass dabei eher die Erwachsenen stützen, wie Richter berichtet, während die Schülerinnen und Schüler sich ganz selbstverständlich auf dieses Tun stürzen, ist ein weiteres Argument für dieses Experiment.

Bildnachweis

Merle Richter, *on bodies and boundaries, multiple forms of being and alienation*, 2015

Interview mit Merle Richter

Jörg Heiser

Jörg Heiser: Wie verlief der Übergang von der eigenen künstlerischen Praxis zum Interagieren mit Grundschulkindern der vierten Klasse?

Merle Richter: Mir war wichtig, darüber nachzudenken, wie ich mit den Kindern arbeite, wie diese ungewohnte Situation zu verstehen und zu nutzen wäre. Die Arbeiten haben die Kinder selbst aus ihren eigenen Ideen, mit meiner Begleitung, entwickelt. Ich habe mir dann aber für die Ausstellung im Schulgebäude überlegt, wie man sie zeigt – konkret mit einer einfachen, aus Pappkisten gebauten Ausstellungsarchitektur. Mir ging es darum, dass jede Arbeit für sich sichtbar wird. Auf den Gesamtaufnahmen des Raumes mag das unübersichtlich aussehen, wenn man aber durch den Raum gegangen ist, hatte jede Arbeit eine Zone für sich. Beispielsweise hatten einige Schüler aus Stangen einen Stern gebaut. Hätte man diesen einfach auf einem Sockel gezeigt, hätte es wie eine Weihnachtsdekoration gewirkt – das war aber von den Schülern nicht so gedacht. Also musste ich überlegen, wie man das adäquat zeigen kann.

Fand das im Rahmen des normalen Kunstunterrichtes statt?

Ja – allerdings wollte ich nur mit einer kleinen Gruppe von sechs bis acht Schülern arbeiten, die anstatt des Kunstunterrichts zu mir ins Atelier kommen würden. Ich wollte, dass sie relativ frei und unterschiedlich arbeiten können würden. Mit einer größeren Gruppe wäre das schwierig geworden.

Damit die Teilnehmenden auch Lust darauf haben und es nicht machen, weil sie es machen müssen?





Ja, wobei das ein schwieriger Moment ist für die Lehrer, denn es könnte einen Beigeschmack von Elite haben – „ihr dürft jetzt ins Atelier, ihr anderen nicht“. Das verlangt Fingerspitzengefühl. Ich hatte das Glück, eine Lehrerin zu finden, die diesen Moment tragen und den Viertklässlern vermitteln konnte, ohne dass ein Gefühl von Benachteiligung entstand. Sie hat dann die Betroffenen ausgesucht – es ging also weniger darum, die Schüler einfach bloß zu fragen, wer Lust hat, sondern es aus der Erfahrung heraus einigen anzubieten. Die Schule liegt ja in einer relativ wohlhabenden Gegend, viele der Schüler sind also schon in ihrer Freizeit mit allen möglichen Hobbies ausgelastet. Es geht dann also darum, abzuwägen, wer von einem solchen Angebot wirklich profitieren könnte.

Diese Entscheidung hat also komplett die Lehrerin getroffen?

Ja, ich kannte die Schüler ja noch nicht.

Ging das reibungslos oder gab es Tränen?

Es ging relativ reibungslos, weil es der Lehrerin gelang, das offen anzusprechen und so zu kommunizieren, dass die, die ins Atelier gehen, dann wiederum der Klasse etwas zeigen können, wovon alle wieder etwas haben.

Wie oft waren die Kinder im Atelier?

Die feste Gruppe kam einmal pro Woche, einige Monate lang. Die Kinder waren begeistert von dem, was sie machen konnten. Sie kamen jedenfalls auch nachmittags, nach der Schule. Da stießen dann auch weitere Kinder aus der gleichen Klasse hinzu, die neugierig waren und ebenfalls Lust auf so etwas hatten.

Wie geht man als jemand, der keine pädagogische Ausbildung hat, mit dieser Situation um? Denn damit ist ja Verantwortung im Umgang mit einer ganzen Gruppe von Kindern verbunden, man muss diese betreuen, bespaßen, notfalls auch im Zaum halten?

Unterschiedlich. Das hängt stark von den Schülern ab. Ich musste erst einmal rausfinden, wie ich das machen könnte. Die erste Gruppe, mit der ich es ausprobiert hatte – da ging es dann tatsächlich fast nur noch darum, sie im Zaum zu halten. Die zweite Gruppe, die von der Lehrerin zusammengestellt wurde, erwies sich von der Art her als viel sanftmütiger [lacht].



Hatte sich von der ersten zur zweiten Gruppe auch Ihr Ansatz verändert?

Die erste Gruppe hatte ich angeleitet: Ich hatte vorbereitet, was wir machen würden – also Aufgaben gestellt, was mir total unangenehm war. Ich musste selber durch Erfahrung lernen, das



heißt, danach wusste ich, dass ich definitiv so nicht mit den Schülern arbeiten will. Ich bin keine Lehrerin, wollte das auch nie sein; ich will nicht anderen sagen, was sie zu tun haben. Schon gar nicht im Kunstkontext. Aber das musste ich auch erst einmal herausfinden. Mit der zweiten Gruppe habe ich dann mit dem Ansatz gearbeitet, dass ich sie zwar unterstütze, dass sie aber versuchen, ihre eigenen Ideen zu entwickeln und so auch voneinander lernen.

So wie man sich das eigentlich auch in der Kunsthochschule vorstellt?

Genau. Natürlich gibt es unweigerlich von mir eine bestimmte Vorgabe an Materialien usw. Das mag eine Einschränkung sein. Aber ansonsten sollte alles möglichst frei sein von vorgegebenen Aufgabenstellungen.

Aber ist es nicht so, wenn man fragt „worauf hast du Lust?“, dass dann oft erst einmal gar nichts kommt?

Das war unterschiedlich. Ich hatte ein paar Arbeiten von mir hier, das heißt, sie sahen, was ich so machte. Das führte natürlich dazu, dass ein paar sagten: „Wir wollen auch so was machen“; dass also durch Nachahmung Ideen kamen, auch wirklich eigene. Bei anderen war es so, dass sie tatsächlich zunächst nicht wussten, was sie tun wollten – dann schlug ich ihnen vor, erst einmal etwas zu zeichnen. Dabei ist Zeichnung gar nicht so mein Medium. Aber man sah auf diese Weise schnell, wofür sich die Kinder interessieren. Und dann kann man davon ausgehen und beispielsweise zu Skulpturen oder Objekten übergehen. Man könnte mitunter bei den Ergebnissen denken, ich hätte den Kindern Vorgaben gemacht, was sie machen sollen. Doch die Kinder haben tatsächlich viel voneinander abgeguckt, beispielsweise mit Ton Tiere geformt oder Kisten bemalt.

Und wie verhält man sich währenddessen dazu?

Natürlich hat man seine eigenen ästhetischen Vorlieben, mag bestimmte Materialien oder Themen, andere dafür nicht. Aber ich

hätte es als übergriffig empfunden, die Kinder in eine Richtung zu drücken mit dem, was sie machen. Ich mag zum Beispiel selbst überhaupt nicht mit Acrylfarben oder Gouache arbeiten – aber die Kinder haben natürlich immer wieder nach Farben gefragt, also habe ich ihnen welche besorgt.

Gab es einen Abgleich mit den Lehrern, eine Unterhaltung darüber, wie man das am besten angeht?

Ich hatte anfangs mit der Hortleiterin gesprochen, die schon viele Jahre an der Schule ist. Es gibt nun mal auch Kinder, die zu Aggressionen neigen. Und mir war es ein Anliegen, dass ich individuell auf die Kinder eingehen kann und eine kleinere Gruppe bekomme. Entsprechend hatte sie mir dann die genannte Lehrerin empfohlen. Mich hat beeindruckt, wie es ihr gelang, auch Ruhe in die Klasse zu bringen, beispielsweise dadurch, dass alle mal den Kopf auf den Tisch legen und man einfach ganz still ist. Die Kinder kannten das auch schon und wurden tatsächlich ruhig.

Gab es von Seiten des Programms Max- Artists in Residence bestimmte Vorgaben, Wünsche, Vorschläge?



Nein, als Pilotprojekt bringt das Programm ja mit sich, dass jeder Künstler sein eigenes Format finden muss. Wobei ich aber einmal dabei war, wie Nick Ash vom Institut Kunstdidaktik an der Universität der Künste im Rahmen des Programms einen Raum vorbereitet hat und Kindern die Gelegenheit gegeben wurde, frei und ohne Vorgaben in diesem Raum zu arbeiten.

Die Kinder wurden also begleitet und beobachtet, aber nicht in dem Sinne betreut?



Genau. Es wurde nicht gesagt, was sie mal tun könnten usw., denn es ging ja darum zu erforschen, was die Kinder von sich aus tun.

Das erinnert auf den ersten Blick so ein bisschen an Primatenbeobachtung ...

Nein – im konkreten Moment ist es ganz anders. Die Kinder haben selber einmal formuliert, dass das Tolle an dem Projekt sei, dass sie sagen können, was gemacht wird und die Erwachsenen helfen.

Entsteht da nicht automatisch eine – nicht immer nur hilfreiche – Gruppendynamik unter den Kindern?

Sie kamen an mit der Erwartung, dass sie eine Aufgabenstellung erfüllen sollen. Es war anfangs nicht einfach für sie, damit klar zu kommen, dass dem nicht so war. Aber sobald sie den Freiraum erkannten, hatten sie auch Spaß, ihn zu nutzen.

Bei dem Pilotprojekt Max steht ja unter anderem vielleicht auch folgende Frage im Hintergrund: Was kann die Präsenz einer freien Künstlerin in der Schule bewirken, was der normale Kunstunterricht alleine nicht bewirken kann?

Es geht tatsächlich einfach um einen, wie das im Rahmen des Projekts genannt wird, informellen Bildungsraum – ein Künstler arbeitet an seinen Projekten und die Kinder sehen, wie jemand arbeitet. Das beinhaltet auch einen Moment der Irritation gegenüber dem ansonsten sehr durchgetakteten Schulalltag.

Ist dies ein Pilotprojekt auch in dem Sinne, dass man sehen will, ob dieser Ansatz überhaupt funktionieren kann – oder weiß man das im Grunde schon?

Es ging den Initiatoren wie Professor Kirsten Winderlich sicher darum, die Rolle der Kunst in der Schule zu stärken. Im bildungspolitischen Bereich gibt es ja doch sehr stark den Trend zum funktional Anwendbaren, zur wirtschaftlichen Verwertbarkeit von Bildung. Da geht es



darum, gegenzusteuern. Was daran sehr gut funktioniert, ist die Intensität: Wenn man über einen längeren Zeitraum mitbekommt, wie ein Künstler an einem Projekt arbeitet, ist das nun einmal intensiver, als wenn man innerhalb einer 45-minütigen Schulstunde eine Aufgabenstellung erfüllen soll und am Ende alles wieder verstaut und weggeräumt ist. Bei mir war das anders: Die Kinder kamen drei Nachmittage die Woche, weil sie gerne weiter daran arbeiten wollten, dann vielleicht auch mal weniger, dann auch mal zwei Wochen lang jeden Nachmittag.

Das heißt die Schülerinnen und Schüler sind freiwillig länger nach dem regulären Unterricht geblieben?

Ja, ziemlich oft und viel sogar. Gegen Ende war ja klar, dass wir eine Ausstellung machen, und dementsprechend wollten sie natürlich ihre Sachen fertig bekommen. Manche hatten ja auch recht ambitionierte Objekte, mit Ton, Guss und Gips usw.

Flossen da auch Ihre Erfahrungen aus dem eigenen Studium bei John Bock und Judith Hopf mit ein? Denn in der Ausbildung an den Kunsthochschulen gibt es ja eine ganz ähnliche Frage: Inwieweit kann die Lehre überhaupt didaktisch im Sinne einer Anleitung durch Aufgaben sein, und inwieweit muss sie vom Didaktischen wieder befreit werden, damit die Leute überhaupt eine eigene künstlerische Persönlichkeit entwickeln und nicht Hausaufgaben-Kunst machen?

Sicher, das war gleich am Anfang spürbar, als ich das Unbehagen damit hatte, den Kindern eine Aufgabe zu stellen. Das war mir so zuwider, das war so fernab von dem, was ich gut finde ...

Aber kam es im Studium nicht auch mal vor, dass eine Aufgabe gestellt wurde – so, jetzt macht ihr alle einmal dies? Martin Kippenberger beispielsweise trug allen Studierenden seiner Klasse an der Städelschule auf, eine Pizza zu malen. Eine bewusst absurde Aufgabe, an der man nur scheitern kann.

Ich habe ja vor Karlsruhe und Frankfurt noch an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn studiert. Und dort wurde klassisch bildhauerisch mit Aufgabenstellung auf das Erlernen von traditionellen bildhauerischen Techniken hingearbeitet. Zum Teil bin ich von diesen Aufgabenstellungen immer noch traumatisiert [lacht]. Die Zeit hatte auch Qualitäten, aber um meinem eigenem Ansatz nachzugehen, bin ich genau deshalb dann beispielsweise zu John Bock, der Grenzen von Medien und Formensprachen nicht respektiert und seinen Studierenden vor allem Freiraum für ihre eigenen Experimente einräumt.

Mit welcher bereits bestehenden Arbeit wurden Kinder im Atelier zuerst konfrontiert?

Als erstes bekamen sie die Pferde-Arbeit, *on bodies and boundaries* ... zu sehen. Dazu kam, dass ich in den letzten Jahren viel gereist bin, gerade nicht eine feste, kontinuierliche Atelierpraxis hatte, sondern ein Performanceprojekt realisiert hatte, dann ein Aufenthaltsstipendium in Litauen hatte, wo ich wiederum mit anderen an einem Film gearbeitet habe, usw.

Hat das Arbeiten ohne Atelier – was ja heute bei konzeptuellen oder performativen künstlerischen Ansätzen gang und gäbe ist – einen Einfluss darauf gehabt, dass die Arbeiten oft mit ephemeren oder flexiblen Materialien realisiert sind, weniger mit schierer Materialpräsenz als mit konstruktiven, kleineren Elementen?

Ja, eine gewisse Mobilität, um Sachen mitnehmen zu können, spielte auch eine Rolle [lacht].

Hat sich das durch das Atelier an der Schule wieder verändert?

Ja. Es war für mich ja auch eine neue Erfahrung, dass die Schüler kommen und das Atelier mitnutzen. Ich habe selber in dieser Zeit eine neue Arbeit entwickelt, bei der ich lebende Ameisen ähnlich wie in einer wissenschaftlichen Versuchsanordnung in gläsernen Formica-



rien angesiedelt habe. Hinzu kam, dass ich durch die Präsenz der Kinder – obwohl ich es als Medium gar nicht so bevorzuge – auf Keramik zurückgegriffen habe, weil es einfach gut zusammenpasst: dass ich an etwas arbeite und die Kinder an ihren Keramiken.

Würden Sie sich für die kommende Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern wünschen, dass von vornherein mehr Material da ist – vom Karton bis zum Brennofen für Ton? Denn wenn das Material da ist, kommen sicher auch schneller die Ideen?

Auf jeden Fall. Ich hatte auch sicher anfangs genau damit die größten Schwierigkeiten. Ich komme ja aus einem anderen künstlerischen Ansatz, der erst einmal von der Recherche ausgeht, ich lese usw., bevor ich mir dann einen Zugang zum Material überlege. Es war erst einmal nichts da, bis ich gesagt habe: Okay, jetzt besorge ich Ton, Holz usw. Dafür gab es ja auch ein Budget von 1000 Euro.

Das Set-up des Ateliers in der Schule könnte man folgendermaßen missverstehen: In der Backstube wird gebacken, und im



Künstleratelier wird gemalt oder gebildhauert, und hier kann man es wie in einer Live-Show besichtigen ... Nun ist aber Ihre Arbeit eher von konzeptuellen, performativen und – was das Skulpturale angeht – eher ephemeren Momenten geprägt. Gab es da Irritationen?

Bei den Kindern nicht – die Neugier war da, etwa wenn ich mit einem Kontaktmikrofon für einen Film hantierte, oder vom Laptop Photo-shop an die Wand projiziert habe und sie dann damit etwas ausprobieren konnten. Bei den Erwachsenen war es schon eher notwendig, dass ich das verbal auffange und erkläre, warum mein Atelier nicht unbedingt der tradierten Vorstellung entspricht.

Autor

Prof. Dr. Jörg Heiser
Geschäftsführender Direktor am Institut
für Kunst im Kontext der Universität der
Künste Berlin





Kommentare der Kinder

Ausstellungsvorbereitung von Merle Richter

Von Emma:

Wie heißt deine Arbeit?

„Ton und malen mache ich“

Was sollen Andere über deine Arbeit wissen?

„Dass ich froh bin, dass ich ausgewählt wurde, um hier was zu machen. Es ist toll :)“

Was würdest du gerne darüber erzählen?

„Es macht einfach ganz tolle Spaß :)“





Von Jakob:

Wie heißen deine Arbeiten?

*„Jakes creativ“
„the star of my life“*

Was ist das Besondere an deiner Arbeit?

*„Der Umhang. Ich war inspiriert durch
mein Lieblingsspiel AC.“
„Der Stern. Er hat etwas mit mir zu tun,
ich weiss nicht was.“*

Was würdest du gerne vielen Menschen sagen (Ausstellung)?

*„Wenn ihr Künstler seid, hört auf eure
Kreativität nicht auf andere.“*

Von Sophia:

Wie heißt deine Arbeit?

„Das muss deine Fantasy entscheiden.“

Was sollen Andere über deine Arbeit wissen?

„Dass ich mir sehr viel Mühe gegeben habe.“

Was würdest du gerne vielen Menschen sagen (Ausstellung)?

„Was konnte man besser machen? Was ist perfekt?“



Ziele, Wege und Entwicklungen

Evelyn May

Was kann <MAX>¹ leisten? Werden sich alle Visionen erfüllen, die mit dem ambitionierten Programm verbunden sind? Und wie kann eine wissenschaftliche Begleitung zur Entwicklung von <MAX> beitragen? Kirsten Winderlich vermittelte bereits einen Einblick in die Ideen und Überlegungen, die der Konzeption des Programms *Max - Artists in Residence an Grundschulen* zugrunde liegen. Wegweisend waren etwa ein Vertrauen in die Potenziale Ästhetischer Bildung, die bis zu einer Veränderung der Schulkultur reichen können, und der Wunsch, Ästhetische Bildung über den Fachunterricht hinaus zu stärken. In die Programmentwicklung flossen zahlreiche Aspekte ein, wie beispielsweise notwendige Vorannahmen über die Auswirkungen der angedachten Kooperationen oder die Beteiligung der Akteurinnen und Akteure. Denn diese Zielvisionen sorgten dafür, dass Ideen konkrete Formen zur Realisierung fanden, sie ermöglichten erste Rahmungen und Planungen. Wege zur Durchführung wurden geebnet. Wie die „Übersetzungen“² des Programmkonzeptes vor Ort konkret aussehen und welche Bedingungen dazu beitragen können, Kooperationen zwischen Kunst und Bildung zu unterstützen, das sind zentrale Fragen und entsprechende Schwerpunkte der wissenschaftlichen Begleitung. Dabei soll keine Kontrolle der Zielerreichung erfolgen, sondern das Verhältnis zwischen Weg und Ziel untersucht werden. Die wissenschaftliche Forschung beleuchtet in diesem Sinne zurückgelegte Wege, um Zielvorstellungen, Rahmungen und Durchführungen zu reflektieren und das Programm kontinuierlich weiterzuentwickeln.³ Was <MAX> leisten kann, weicht der Frage, was <MAX> sein kann.

Erst durch die Mitwirkung vieler Menschen gewinnt das komplexe Gefüge <MAX> an Kontur. In enger Verzahnung zwischen Programmorganisation und wissenschaftlicher Begleitung sowie in Zusammen-

arbeit mit den Akteuren vor Ort werden Formen der Durchführung prozessbegleitend über einen dreijährigen Untersuchungszeitraum hinweg entwickelt und untersucht. Die Künstlerinnen und Künstler, Kinder, Lehrende sowie Erzieherinnen und Erzieher entfalten das Programm vor Ort, indem sie mögliche Übersetzungen erfinden und ausprobieren. Die Forschung begleitet diese Realisierungen und erlaubt reflektierte Einblicke in diese vielfältigen (Weiter-) Entwicklungsprozesse des Artist-in-Residence-Programms in der Praxis. Unterschiedliche „Forschungsinstrumente“ wie Prozessbeobachtungen oder Interviews mit den Beteiligten tragen dazu bei, die heterogenen Durchführungen nachzuzeichnen und unterschiedliche Perspektiven sichtbar zu machen. Über Reflexionen der möglich gewordenen Wege werden „Bedingungen“ identifizierbar, die zum Gelingen des Programms beitragen können. Was <MAX> sein kann, wird von vielen Akteuren gedeutet und zeichnet sich durch verschiedenartige Programmaspekte aus, die durch die wissenschaftliche Begleitung thematisiert und zugleich mitgeprägt werden. Die gewonnenen Ergebnisse aus der Praxis fließen wiederum in die Weiterentwicklung des Programmkonzeptes ein, so dass die wissenschaftliche Begleitung auch zur kontinuierlichen Ausbildung von <MAX> beiträgt.

„Qualitätssicherung“ als prozessbegleitende Forschung

Kirsten Winderlich verwies bereits auf die Seoul-Agenda der Zweiten UNESCO-Weltkonferenz für Kulturelle Bildung. Ein weiteres Ziel lautet dort: „Die Qualität der Konzeption und Durchführung von künstlerischen und kulturellen Bildungsprogrammen sichern“. ⁴ Eine stete wissenschaftliche Begleitung und Reflexion des Programms unterstützt diese „Qualitätssicherung“ unseres Erachtens in besondere Maße. In enger Kooperation mit anderen Mitwirkenden werden unterschiedliche Programmfacetten prozessbegleitend untersucht – im Spannungsfeld zwischen Konzeption und Durchführung. Forschung wird verstanden als ein Entwicklungsgeschehen, an dem unterschiedliche Professionen und Menschen mitwirken und voneinander lernen können. Austauschtreffen über Erwartungen an das Konzept eben-

so wie Gespräche über Erfahrungen in der Durchführung des Programms sind wesentliche Bestandteile der Untersuchung. Auch Hierarchien und Machtverhältnisse in den Kooperationen werden im Forschungsprozess reflektiert.

Die wissenschaftliche Begleitung zielt auf eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Programms, ohne „Qualitäten“ als feste Zielvorgaben zu definieren und Formen der Umsetzung festzuschreiben. Vielmehr wird ein Nachdenken über Stärken des Programms interessant in der systematischen Reflexion der vielfältigen Übersetzungsprozesse und Weiterentwicklungen der Konzepte. Auch aus diesem Grund forciert die wissenschaftliche Begleitung keine „Optimierung“ der Programmstruktur, sondern arbeitet „Gelingensbedingungen“ heraus, welche die Vielschichtigkeit der Ziele und Wege berücksichtigen und die Komplexität und „Unzugänglichkeit“ von Bildungsprozessen mitdenken.⁵ Bereits im ersten Durchführungs- und Untersuchungsjahr wurde das Programmkonzept an den drei Standorten sehr unterschiedlich „übersetzt“. Die Verschiedenartigkeit der einzelnen Schulen und Atelierräume beeinflusste diese Prozesse ebenso wie die Heterogenität der Menschen, die im Laufe dieser Zeit dort zusammengearbeitet haben. Im Übersetzungsprozess zwischen Konzept und Durchführung wirkten auch Komponenten mit, die nur begrenzt planbar oder identifizierbar sind, unvorhersehbare Prozesse und Widerstände wurden Bestandteil des Programms.⁶

Eine Balance zu finden zwischen Programmrahmungen, welche notwendige Strukturen und Orientierungen für alle Beteiligten schaffen, und Öffnungen für die jeweiligen standortspezifischen Übersetzungen oder überraschende Entwicklungen, erscheint mir für die „Qualitätssicherung“ des Programms zentral – ebenso die Möglichkeit des Austauschs über „Rückwirkungen“ auf die angedachten Ziele. Wegweisende Bedingungen für das Gelingen und eine kontinuierliche Weiterentwicklung von <MAX> sehe ich deshalb in dynamischen Bewegungen zwischen Konzept und Durchführung, bei denen Neugier und Offenheit hergestellt und erhalten werden, für das, was das Programm alles sein kann.

Die Akteure im zweiten Schuljahr haben bereits begonnen, ihren „Übersetzungen“ des Programmkonzeptes in den Schulen Gestalt zu

verleihen. Ich bin gespannt, ihnen zu begegnen und lasse mich gerne davon überraschen, was <MAX> noch werden kann.

¹ Ich nutze die Bezeichnung <MAX> als stilistisches Mittel. Der Name dient als Platzhalter für etwas, das es zu entdecken und zu befragen gilt – als eine zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung. Die Bezeichnung verweist zugleich auf verschiedenartige, mögliche Deutungen im Spannungsverhältnis zwischen den Programmvisionen, den äußeren Strukturen des Programms und allen daran Beteiligten.

² Der Begriff „Übersetzung“ wird hier gezielt verwendet, um eine Differenz, aber auch einen Überschuss zu markieren zwischen Konzeption und Durchführung – in Anlehnung an Dieter Mersch's medientheoretisch ausgearbeitete Überlegungen zum „Übersetzen als Praxis“ (vgl. Mersch 2013).

³ Das Verhältnis zwischen Intention und Durchführung, das im hier beschriebenen Forschungsvorhaben in den Fokus gerät, lässt sich – allgemeiner betrachtet – als eine zentrale Herausforderung der Pädagogik beschreiben (vgl. etwa Oelkers 1982 oder Wimmer 2014). Auch aus diesem Grund grenzt sich das hier skizzierte Forschungsverständnis von einer „Wirkungsforschung“ ab.

⁴ Vgl. Seoul-Agenda 2010, S. 5.

⁵ Vgl. etwa Schäfer 2006.

⁶ Zur Notwendigkeit, das Unverfügbare in Bildungsprozessen mitzudenken, vgl. auch Pazzini, Sabisch, Tyradellis 2013.

setzen in den Künsten“ im Wintersemester 2012/2013 an der Universität Hamburg (Organisation: Gabriele Klein, Claudia Benthien).

Oelkers, Jürgen (1982) Intention und Wirkung. Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In Niklas Luhmann, Karl-Eberhard Schorr (Hg.). Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt: Suhrkamp, S. 139–194.

Pazzini, Karl-Josef, Andrea Sabisch, Daniel Tyradellis (Hg.) (2013) Das Unverfügbare.

Wunder, Wissen, Bildung. Zürich, Berlin: Diaphanes.

Schäfer, Alfred (2006) Bildungsforschung. Annäherung an eine Empirie des Unzugänglichen. In Ludwig A. Pongratz, Michael Wimmer, Wolfgang Nieke (Hg.). Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld: Janus, S. 86–107.

The Second World Conference on Arts Education / Seoul Agenda (2010) Goals for the Development of Arts Education. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf (Zugriff 29.09.2016), nach der deutschen Übersetzung von Diana Lohwasser und Ernst Wagner.

Wimmer, Michael (2014) Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Literatur

Mersch, Dieter (2013) *Transferre / Perferre. Übersetzen als Praxis*. Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung „In Transit. Mediales Über-

Autorin

Evelyn May
Wissenschaftliche Projektbegleitung
Max - Artists in Residence an Grundschulen



Stiftung Brandenburger Tor

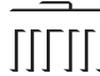
Als Kulturstiftung der Berliner Sparkasse ist die Stiftung Brandenburger Tor in den Bereichen Künste, Bildung und Wissenschaft tätig. Sie versteht sich als Kulturstiftung in einem Künstlerhaus, im wieder aufgebauten Haus von Max Liebermann am Pariser Platz. Max Liebermann, der große deutsche Maler, gibt dem Programm seinen Namen. In der Zusammenführung von Künsten, Bildung und Wissenschaft spiegelt sich das Ziel der Stiftungsarbeit wider, die Kenntnis von und die Kompetenz zur Kultur in ihrem ganz umfänglichen Sinne zu fördern. Die Stiftung arbeitet operativ; sie initiiert und konzipiert demnach ihre Projekte eigenverantwortlich und begleitet diese bis hin zur praktischen Umsetzung.

www.stiftungbrandenburgertor.de/max

grund_schule der künste der UdK Berlin

Die grund_schule der künste ist ein Bildungsraum unter dem Dach der Universität der Künste Berlin (UdK Berlin). In der grund_schule der künste erforschen Studierende wie Lehrende gemeinsam mit Kindern und ihren Lehrern, wie Bildung durch die Künste gelingen kann. Die grund_schule der künste der UdK Berlin gab über ihr Labor „Artist-in-Residence“ den Anstoß für das Projekt und übernimmt im Rahmen des Projektes die Beratung der Künstlerinnen und Künstler sowie die wissenschaftliche Konzeption und Begleitung des Programms unter der Leitung von Prof. Dr. Kirsten Winderlich.

www.grundschulekunstbildung.de



**STIFTUNG
BRANDENBURGER TOR**
Die Kulturstiftung
der Berliner Sparkasse
im Max Liebermann Haus

Impressum

ISBN 978-3-00-055932-7

Kontakt

Stiftung Brandenburger Tor
Max Liebermann Haus
Pariser Platz 7
10117 Berlin

Telefon: 030 226330-30
info@stiftungbrandenburgertor.de
www.stiftungbrandenburgertor.de

Redaktion: Marcus Peter
Mitarbeit: Caroline Armand
Fotos: Nick Ash; Merle Richter (Seite 44 und 47)
Lektorat: Heide Frey
Visuelle Beratung: Nick Ash, Evelyn May
Gestaltung: Kognito Gestaltung GmbH

Für die Zurverfügungstellung der künstlerischen Arbeiten bedankt sich die Stiftung bei den Künstlerinnen und Künstlern so wie bei den Schülerinnen und Schülern der Nelson Mandela Schule, der Picasso Grundschule und der Johann-Peter-Hebel-Schule.

© Stiftung Brandenburger Tor, die Autoren und Fotografen



m
ax Artists in
Residence an
Grundschulen

Ein Programm der Stiftung Brandenburger Tor
in Kooperation mit der grund_schule der künste
der Universität der Künste Berlin



Universität der Künste Berlin

Gefördert von der
Robert Bosch **Stiftung**

ISBN 978-3-00-055932-7