

Art Education Research No. 4/2011

Wolfgang Zacharias

Ästhetisches Lernen in urbanen Räumen – sich fortsetzende Synthesen aus Praxis und Theorie

Der folgende Text entspricht einem aktuellen Reflexions- und Handlungsinteresse in Sachen «ästhetisches und urbanes Lernen» und diesbezüglich den Vermittlungs- und Bildungschancen im allgemeinen Horizont «Kulturelle Bildung 2.0». Dieses derzeitige Interesse, auch aufgrund besonderer kunst-, kultur- und medienpädagogischer Aktualität, bezieht sich einerseits auf das Münchner Schwerpunktprojekt «kunstwerk-Stadt 2011» – einer Aktionsausstellung für urbanes Lernen durch Interaktion, Irritation, Intervention in öffentlichen Räumen. Andererseits ist dieses Interesse Impuls für einen Rückblick auf kunstpädagogische Ansätze der Initiativen KEKS und PAEDAKTION in München und Nürnberg um 1970 mit analogen und experimentellen kunstpädagogischen Intentionen sowie Handlungsformen. Entsprechend eigener praktisch-theoretischer und selbst erlebter Betroffenheit und Akteursrolle versucht der folgende Beitrag, orientiert an aktuellen Diskursen und im Rückgriff auf Entwicklungslinien aus den letzten Jahrzehnten einen Bogen von ehemaligen Erfindungen und Entwicklungen (seit ca. 1970) zu derzeitigen Expansionen, Positionen und Projekten – gerade auch in den Künsten und Medien sowie entsprechender kunst- und kulturpädagogischer Aktualitäten – zu spannen.

ES WAR EINMAL... WER ODER WAS WAR KEKS?

«Die Begriffe Kunst (K), Erziehung (E), Kybernetik (K), Soziologie (S) sind nicht definitive programmatische Faktoren einer Zauberformel für KEKS, sondern eine spektakuläre Auswahl von Bezugfeldern bzw. Bezugswissenschaften für die Aktionen der Gruppe zum Zwecke der Begriffsbildung «KEKS».

KEKS ist die Summe aller KEKS-Informationen im Bewusstsein von Einzelnen und Gruppen. Sympathien für KEKS, Antipathien gegen KEKS, Aufwertung und Abwertung von KEKS geben Auskunft über den Standort des Wertenden, über seine Fixiertheit oder Flexibilität, weniger über KEKS selbst.» (Selbstdefinition um 1970)

Wir verstanden uns als Vermittler zwischen Kunst und

Pädagogik, zwischen dem Ästhetischen und dem Bildenden. «Aktion» war eines unserer Schlüsselwörter, sozusagen der handlungsorientierte Methodenbegriff gegen die Routine der schulischen Gewöhnlichkeiten. «Pädagogische Aktion» wurde das Pendant zur «künstlerischen Aktion»: «manyfold paedaction» (vgl. Buchholz u.a. 1970). Wir versuchten künstlerische Strategien des Agierens in lebensweltliche, soziale Öffentlichkeiten und in die davon weit distanzierten pädagogischen Welten einzubringen – eben im Interesse ästhetisch-bildender Wirkungen, aber jenseits formalisierter, auch kunstpädagogischer Unterrichtsabläufe (Grüneisl u.a.1973). Dies war unser durchaus reformpädagogischer, aber zeitspezifisch aktualisierter Antrieb. Es lag dabei nahe,

- Schüler_innen nicht nur als Schüler_innen, sondern «auch» als eigenständige Persönlichkeiten, als Kinder und Jugendliche mit eigenen Erfahrungs- und Handlungskompetenzen, als Menschen eigener Art zu werten; als Partner_innen in offenen, ästhetischen Lern- und Erfahrungsabläufen, wobei jede_r etwas einbringt, nach Interesse und Vermögen, Wissen und Können
- Rahmendeterminanten, z.B. zeit-räumlich, lebensweltlich, materiell, gruppen-dynamisch zu flexibilisieren, mit anteiligen und partizipativen Entscheidungschancen sozusagen «für alle», die am Aktionsprozess beteiligt waren
- kinderspezifische und jugendeigene ästhetische Erfahrungs- und Ausdrucksformen (Kinderkulturen und Jugendstile) ernst zu nehmen und nicht gleich an Erwachsenenkunst und deren Qualitätskonventionen messen zu wollen. Zugrunde lag immer ein weiter Kunst- und Kulturbegriff, auch in der Logik der Zeit und dem Auftakt der «neuen Kulturpolitik» der 1970er-Jahre (Schwencke 1972, Glaser/Stahl 1974, Hoffmann 1979)

Eine Gesellschaft, die den Veränderungen einer dynamischen Welt entsprechen soll, verlangt Menschen, die nicht nur anpassungsfähig, sondern auch frei, schöpferisch und spontan sind. Für die außergewöhnlichen Aufgaben der Zukunft genügen nicht die gegenwärtigen Ordnungen und Normen.

Wir wollen die Vorstellungskraft in Aktion **Aktionen sind experimentelle Planspiele.**

Sie helfen, den Spiel- und Entscheidungsraum des Einzelnen zu erweitern, notwendige Grenzen zu tolerieren und in fortwährenden spontanen Übereinkünften Gesellschaftsbewußtsein zu erwerben und gesellschaftswirksame Strategien zu trainieren.

Interpretation als ästhetische Kategorie einer statischen Welt kann nicht die eigentliche Ästhetik einer dynamischen Welt sein.

Paed-Aktion ist eine Absage an die Individualmystik, an die Interpretation der Welt. Sie greift real ein (Aktion) und organisiert sich als kollektives Subjekt (Schüler, Studenten, Lehrer u.a.)

**Es gibt Anzeichen dafür, daß in den
siebziger Jahren ästhetische Pro-
zesse didaktisch strukturiert sein
werden.** Das Material der ästhetischen Produktion sind nicht mehr die Verarbeitungsmaterialien und Techniken, sondern alle gesellschaftlichen Bereiche. Das mündet in **ästhetische AKTION.**

Die Methode der Kunst, ihre Einbeziehung in Vermittlungs- und Bewußtseinsprozesse ist die Kontaktstelle, nicht der Inhalt der Kunst.

Paed-Aktion bewirkt Umformung des Verhältnisses Kunst/Erziehung. Beide Bereiche arbeiten parallel. Erziehung paßt sich nicht mehr mit zeitlicher Phasenverschiebung an Kunsttendenzen an.

Paed-Aktion ist identisch mit künstlerisch/ästhetischen Verhaltensweisen. Das elitäre Moment der Kunst wird aufgehoben.

Das Individuum wird motiviert und veranlaßt, kollektive Rituale und Verhaltensmechanismen aufzugeben.

Paed-Aktion schiebt neue Strukturen ins Bewußtsein, die sich aus den Bedürfnissen der Beteiligten, nicht der Vorbilder (Künstler) und Herrschenden (Institutionen) her definieren. Negation, Destruktion, Erfahrung des Neuen, sind Faktoren, die Gruppen und Einzelnen Lustgewinn ermöglichen.

Spielerische und selbstverantwortliche Betätigung. Keine Verhaltensnormung. Selbständige Entscheidung des Individuums zu kooperativer Zusammenarbeit.

**Förderung divergenten Denkens.
Variabilität in der Zielsetzung.**

Provokation zum Umdenken, Umformen, kritischen Werten.

Aktion macht Spaß

Abb.1: Flugblatt «Biennale Bambini» 1970

- und es galt, Kunst in aktuellen Erscheinungsformen, sozusagen «parallel» und «kollegial», weniger vorbildhaft und als Vermittlungsziel zu inszenieren, aber diese auch zu instrumentalisieren.

Künstlerische Strategien und Prozesse als methodische Verfahren – z.B. mit situativen Umweltausschnitten, sozialen Interventionen, strategisch-symbolischen Wirkprojektionen – in ein neues Verständnis von künstlerisch-ästhetischer Bildung zu transformieren, durchaus didaktisch reflektiert, mit professionellem Organisations-Knowhow und mit verallgemeinerbaren Kategorien waren unser Ziel und unsere offene Vision.

Wir waren uns reformpädagogischer, langfristiger Entwicklungen damals eher wenig bewusst. Die Auseinandersetzung damit kam – zwischen Distanzierung und Anknüpfung – erst im Laufe der Jahre (vgl. Mayrhofer/Zacharias 1976 und 1977); und die systematische, didaktische Reflexion mit Analyse der feldgestaltenden Folgen als «Kulturpädagogik» kam noch viel später (vgl. Zacharias 1995 und 2001). Wir verstanden uns als Teil dieser Reformbewegungen, eben mit je spezifischen Aktionsformen, Strategien, Konzepten, die zunächst eher symbolisch-demonstrativ, aber wahrnehmbar und öffentlichkeitswirksam waren: mit ästhetisch-künstlerischen Signalen und Praktiken, gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen. «Spiel» war dabei ein besonderes Signet für eine neue Praxis vor Ort – durchaus verstanden in der ästhetischen Weite wie in Schillers «Briefen zur Ästhetischen Erziehung» idealistisch projiziert, aber angewandt als Aktionsform sowohl für Kinder, Jugendliche sowie Kunstpädagog_innen: «Spiel als geregelte Grenzüberschreitung» (vgl. Wetzel 2005) bzw. «Die Welt als Spiel» (Buschkühle 2007). Das «Ästhetische» und der «schöne Schein» wird im Spiel z.B. als Chance begriffen und propagiert, den «Raum des Notwendigen» zugunsten der «Räume des Möglichen» zu erweitern bzw. zu verlassen (vgl. Schiller 2000). Es ging und geht um die Potenziale von Einbildungskraft, Imagination, Phantasie und Kreativität – die insbesondere den Künsten und Kulturen, aber auch den ins Soziale und Politische reichenden Dimensionen des Ästhetischen zugeschrieben werden.

Eher aus legitimatorischen Gründen und bei entsprechendem Bedarf, verstanden wir uns durchaus als – auch künstlerisch tätige – Pädagogen¹, aber eben nicht im «Betriebssystem Kunst», sondern in den «Betriebssystemen Kultur und Bildung». Als «Aktionen» symbolisch-ästhetischer Art, als Einmischen, Eingreifen zugunsten von Lernen und Erfahrung versuchten wir «grenzüberschreitend» und «wechselwirkend» Kunst und Bildung, Kultur und Pädagogik

¹ Im Verständnis der «Arbeit an einer sozialen Plastik», wie Josef Beuys dies damals, für uns passgenau, formulierte.

lebensweltbezogen zu verbinden.

KEKS um 1970 war der Anfang und – aus heutiger Sicht – zugleich der Höhepunkt an Intensität, ästhetischer Aktivität und sozialer Kreativität: Es war Auf- und Ausbruch, Innovation und Impuls.

ANFÄNGE

Das Flugblatt (Abb. 1), das die KEKS-Gruppe anlässlich eines aktiven und aktionistischen Auftritts 1970 auf der Biennale in Venedig und mit dem programmatischen Slogan «Biennale Bambini» in deutscher und italienischer Sprache verfasste, gibt signalhaft über Sprachspiele und Sprachstile damaliger Proklamationen Auskunft und beschreibt die Idee von «Paed-action» sozusagen im Prinzip «Montage» und «Collage».

Während unseren KEKS-Aktionswochen in Venedig, mit eigenem Spiel-/Aktionsraum im zentralen Ausstellungspavillon und mit «Aktionen» im Freigelände, haben wir Kinder aus den angrenzenden Stadtvierteln mittels einer improvisiert gebauten Brücke über die Biennale-Mauer auf das Biennale-Gelände geholt und mit ihnen allerlei Materialspiele im Aktionsraum wie auch auf dem Freigelände realisiert. Dabei hat es sich ergeben, dass wir uns auch mit dem deutschen Nagelkünstler Günther Uecker, der den deutschen Pavillon bespielte, anlegen mussten, als die Kinder seine eigentlich dazu herausfordernden Nagelplastiken bespielen wollten. Das war eine typische «geregelte Grenzüberschreitung» mit diskursiven Folgen, Angriffen und Diskussionen rund um «Kunst» und «Vermittlung» – im Angesicht der Kinder.

Diese KEKS-Aktion war eines der Highlights der sehr flexiblen und eher kurzen unmittelbaren Gruppengeschichte, im Gegensatz zu der daraus entstandenen «Pädagogischen Aktion», die es in expandierten und eher angepassten strukturellen Varianten seit 1972 in München gibt.

LEBENSWELTEN ALS RÄUME ÄSTHETISCHEN LERNENS

Wir in München – als der Schule entkommene Kunstpädagogen und mit einer eigenen, eigensinnigen Projektpraxis beginnend und zugunsten der Programmatik «Umwelt als Lernraum» (Grüneisl/Mayrhofer/Zacharias 1973) sowie raumbezogener «Organisation von Spiel- und Lernsituationen» als innovative «Projekte ästhetischer Erziehung» – haben versucht, daraus sowohl theoretische Begründungen zu ziehen wie auch didaktisches und professionelles spiel-, kunst- und kulturpädagogischer Handeln zu entfalten (vgl. Grüneisl/Zacharias 2002). In den Jahren nach 1980 ging es zunächst bei uns in München und im Rahmen der «Pädagogischen Aktion» um eine «Ökologie des Spiels» und dabei auch um eine Art «Selbstversuch»

zur Rekonstruktion eigener Erfahrungen als Basis pädagogischer Handlungsentwürfe und in Sachen Umwelten für Spielen, Leben und Lernen (Zacharias 1985: 11f.). Es ging um «Spielraum für Spielräume», dann erweitert auch als Grundlagendiskurs zugunsten einer in dieser Zeit entstandenen neuen Praxis der Spiel- und Kulturpädagogik. Dies setzte die Beschäftigung mit sozialräumlichen sowie spiel- und kulturökologischen Themen und Projekten fort (Zacharias 1986). Ein weiteres Stichwort war dann der «Gelebte Raum»² als Ziel professioneller «Inszenierung von Natur-, Spiel- und Kulturräumen» zugunsten einer «Ökologie der Erfahrung» für die neuen ausserschulischen Felder einer in Lebenswelten eingebetteten kulturell-ästhetischen Bildung mit flexibel vernetzten Zeit-Raum-Koordinaten von Spielplatz bis Museum, von Naturszenen bis Medienbereiche - etwa mit folgender «Feldkartographie» (Abb. 2):

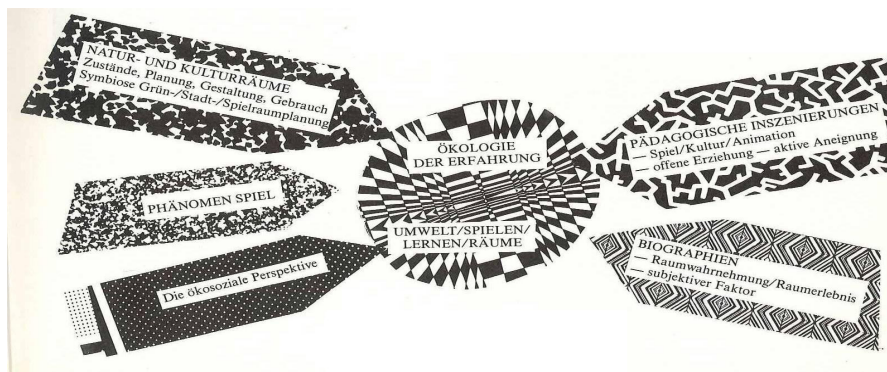


Abb. 2: aus «Gelebter Raum» (Zacharias 1989: 3)

Eine weitere Illustration aus einem unserer Kulturpädagogischen Lesebücher um 1984 zeigt den konzeptionellen Ansatz am Beispiel des Münchner Stadtteils Schwabing im Mix von realen und imaginär-projektierten Situationen, die in der Summe eine lebensweltliche kulturelle Spiel-, Lern- und Bildungslandschaft³ realisieren, als zeit-räumliche Topographie – und als Möglichkeitsraum: eben «chronotopologisch» (vgl. Abb. 3).

2 Wir sind sozusagen verknüpft «in den Netzen der Lebenswelt» (Waldenfels 1985) als «gelebter Raum», als Landschaft jeglicher personaler und dinglicher, sozialer und symbolischer Existenz und als ästhetisch wahrnehmbare und gleichermaßen dadurch bedingte reflexive Basis – eigentlich als ästhetische Bildung in eigener Regie. Der «gelebte Raum» ist «Handlungsraum», «Stimmungsraum» und «Anschauungsraum» (ebd.: 196) entsprechend leiblich-ästhetischer Befindlichkeit – als Subjekt, welchen Alters und Status auch immer.

3 Die «Landschaftsmetapher» für Kultur und Bildung ist hoch aktuell. Der Begriff der «vernetzten und kooperativen Bildungslandschaften», welcher mir angemessen für «Kulturen des Aufwachsens» nach der Jahrtausendwende scheint, verspricht nachhaltige und zeitangemessene Orientierungen auch im sozialräumlichen Kontext der Amalgamierung von «Sinne & Cyber» (Bollweg/Otto 2011) entsprechend einer neuen Chronotopologie von Bildung und Erziehung (vgl. Liebau u.a. 1999).

DURCHDRINGUNG UND QUALIFIZIERUNG VON PRAXIS UND THEORIE – FELDFORSCHUNGEN BIS IN DEN VIRTUELLEN RAUM

Der «spatial turn» ist ein weites kulturwissenschaftliches Thema und Motiv als «topologische Dimensionen der Kultur» (Löw 2004). Für einzelne Handlungs- und Forschungsfelder, etwa Kulturelle Bildung und ihre kunst- und kulturspezifischen Formate gilt es damals wie heute, diese Dimension als Chance für ästhetische Erfahrung und Handlung auszuloten.

Kunstpädagogik, entsprechend auch ihrer Kontroversen und umfangreichen Konzept- und Theorieproduktion in der vermittelnden Spannung etwa von Kunst und Schule, dem Ästhetischen und dem Bildenden hat natürlich auch ihre eigenen Traditionen, die auch deutlich über die institutionelle Einführung von Schule und Unterricht in die Lebens- und Alltagswelten

sowie in die jeweiligen Spiel- und Medienwelten der Kinder und Jugendliche hinausführen. Für uns Münchner Kunstpädagogen (KEKS/PAEDAKTION) lagen eigentlich hier die Antriebsmotive für unsere – wie man heute post factum feststellen kann – empirische und experimentelle, durchaus didaktisch-strukturelle Feldforschung, vielfach dokumentiert, z.B.

mit Titeln wie «Umwelt als Lernraum – Organisation von Spiel- und Lernsituationen, Projekte ästhetischer Erziehung» (Grüneis/Mayrhofer/Zacharias 1973), «Gelebter Raum – Beiträge zu einer Ökologie der Erfahrung» (Zacharias 1989) – zugunsten einer «Lebensweltlichen Didaktik» (Zacharias 1995) und den strukturellen Organisationsentwürfen lokaler und kommunaler Netzwerke (vgl. Liebach/Mayrhofer/Zacharias 1991). Diese Entwicklung führte beispielsweise im Kontext des Münchner Praxisfeldes zu einer erweiterten pragmatischen Theorieproduktion von Kunstpädagogik zur Kulturpädagogik als neues öffentliches und professionelles Handlungsfeld «Kulturelle Bildung» (vgl. Zacharias 2001).

Aber auch die kunstpädagogischen Binnendiskurse haben sich diesbezüglich deutlich qualifiziert. Einiges dazu herausgegriffen, eher exemplarisch als systematisch: «Räume im Dazwischen» nannte Hanne Seitz ihre Untersuchung «im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis» (Seitz 1996). Im Epilog heisst es: «Die vorgestellten Wege einer ästhetischen Praxis von Bewegung, Spiel und Inszenierung sind weder richtig noch falsch noch sind sie beliebig. Sie sind anders. Eine Pause im Dazwischen» (ebd.: 353). Eben das

zeichnet ästhetisches Lernen in eher ungewöhnlichen zeit-räumlichen und sozial-symbolischen Situationen und gestaltbaren Gegebenheiten aus. Der ästhetische Erfahrungsweg führt dann nicht mehr nur von der Realität zur Symbolik, also eher vom Ort zum Bild, sondern auch vice versa: «Vom Bild zum Ort: Mapping lernen» (Busse 2007). Es geht dabei um eine «kartographische Haltung» und um «performative Kontexte» an und mit realen Orten: «Diese Orte liegen als kunstpädagogische Situationen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen» (ebd.: 13). Und das bedeutet auch didaktisch sozusagen ästhetisches Lernen vor Ort: «Die Kunstpädagogik richtet ihre Handlungsrepertoires so ein, dass sie auf unterschiedliche kulturelle Situationen mit angemessenen Methoden reagieren kann» (ebd.: 13). In der Konsequenz ist es dann das, was Christine Heil zugespitzt als «Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst – Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen» präzisiert (Heil 2007). Die Akzeptanz «neuer Räumlichkeiten für Kunstpädagogik» ist es, was den aktuellen Kulturen des Aufwachsens angemessen ist, mit oder ohne Schule, eben kultur- und sozialräumlich, einschliesslich des Cyberspace sowie nicht institutionell fixiert. Dies sind durchaus auch Forschungsdesiderata einer im Kontext des Raumparadigmas entgrenzten Kunst- und Kulturpädagogik, sowohl bezogen auf Bildungswirkungen (ästhetisches Lernen) wie auf diesbezügliche professionelle Handlungs- und Organisationsformen (didaktische Strukturen).

Dies ist auch die Chance des «urbanen Lernens» als «Bildung und Intervention im öffentlichen Raum» (Thuswald 2010) und der Programmatik «Situier involviert» (ebd.: 15) zugunsten der Qualifizierung subjektiver Bildungslandschaften und deren ästhetisch-wahrnehmende und gestaltende Aneignung:

«Städte im Allgemeinen und öffentlicher städtischer Raum im Besonderen sind damit Räume der Heterogenität, der Erfahrung von Fremdheit, Irritation und Verunsicherung – und somit auch Orte, die Lern- und Bildungsprozesse auslösen können» (ebd.: 16).

Mit und ohne Kunst und Pädagogik sowie professioneller Inszenierung, möchte man hinzufügen, allerdings durch diese gesteigert, intensiviert und qualifiziert, auch zugunsten gewollter Partizipation und Teilhabe.⁴

⁴ Soziale Integration und Teilhabe ist dabei Chance und Teilziel etwa im kommunalen Kontext (vgl. Weiß 2011) und mit sozial-kulturellen Gestaltungschancen vor Ort (soweit entsprechend föderale Landeshoheiten dies im Horizont einer «sozialen und gerechten Bürgergesellschaft» möglichen machen). Ein Ausgangspunkt als auch Resümee «zielgerichteten Netzwerkens» ist: «Lokale Bildungslandschaften können sinnvoll nur aus der Perspektive entwickelt werden, für die sie gemacht werden – also in der Regel «vom» Kinde aus» (Bleckmann/Durdel 2009: 286). Aber ob das institutionalisierte System der deutschen Schule, auch unter der Perspektive erweiterbarer kommunaler Zuständigkeiten und in Sachen Ganztagschule (statt «Ganztagsbildung») dies leisten können wird, bleibt zumindest sehr

«Medienkunstvermittlung» ist ein weiteres sehr aktuelles Stichwort mit besonderer kunstpädagogischer Aktualität (Lüth u.a. 2011) auch als «praktische Theorie» (ebd.: 18). Für «Kunstvermittlung als kritische Praxis» plädiert darin Carmen Mörsch sowie für neue «Allianzbildung» zwischen kuratorischen und vermittelnden Positionen (Mörsch 2011: 18). Natürlich ist dies da von besonderem Interesse, wo die Ubiquität und Zeitlosigkeit aller digitalen Medialität auch zum raum-zeitlichen Thema wird – als neue «Chronotopologie» jenseits der leiblich-materiellen Lebenswelten.

Desweiteren beschreibt Christine Brohl «Displacement als kunstpädagogische Strategie» zugunsten einer «Praxis von Kontext-Kunst, die in den 1990er-Jahren zu einem Paradigmenwechsel in der Kunst, nämlich dem vom Kunstwerk hin zur ästhetischen Diskurspraxis, geführt hat» (Brohl 2003: 1). Es geht um den besonderen und situativen Umgang mit Räumen, normalen Orten und anderen Orten, um Interventionen und Irritationen situativer ästhetischer Praxis, um «Dislocation» und um «Heterotopien».

Im Entwurf einer «sozialräumlichen kunstpädagogischen Praxis» mit der Perspektive von komplexen «Kommunikationsskulpturen» macht Ulrike Stutz (2008) einen entscheidenden Schritt. Sie bezieht die digitalen Medien, die Ästhetik digitaler Kommunikationen und Konfiguration in ein erweitertes Raumkonzept ein: «Performative Raumbildungen mit digitalen Medien» (ebd.: 265) und die neue Chance sozialer Räume mit Bildungsqualitäten und der Rückbezug auf reale Räume. Die sozialräumliche und kulturpädagogische Beschäftigung mit dem Thema «Lern- und Erfahrungsräume» expandiert somit – vom Stadtraum bis ins Web 2.0.

BIOGRAPHISCH-PROFESSIONELLE BEZÜGE: ERLEBTE UND GESTALTETE ÄSTHETISCHE BILDUNG IM RAUM DER ZEIT

Wenn du etwas verstehen willst, dann versuche es zu verändern, schrieb der amerikanische Sozialökologe Urie Bronfenbrenner um 1980. Er meinte damit auch die persönliche und menschliche Entwicklung in Zeit und Raum, Lernen und Erfahren, die Chance sich auch aktiv an kleinen und grossen Veränderungen zu versuchen bzw. sich zu beteiligen. «Bildung als Transformation» durch Interaktion, Intervention,

kritisch zu hinterfragen und zu begleiten, insbesondere aus der Perspektive der Künste und Kulturen sowie der nachwachsenden «Mediengenerationen» der Netzwerkgesellschaft 2.0. Wir in München haben genau damit auch durchaus ambivalente Erfahrungen – trotz grossartiger kommunaler Konzepte und politisch einstimmiger Beschlusslagen 1990/1999/2009 zugunsten eines kommunalen Gesamtkonzepts kultureller Bildung für ein gemeinsames vernetztes und kooperatives Handeln kommunaler Kultur-, Sozial-, Jugend- und Schulpolitik (vgl. Landeshauptstadt München 2009). Das Problem sind die institutionellen Verfahren, unterschiedlichen Betriebskulturen und anteilig auch Konkurrenzen der Akteur_innen, Einrichtungen und Projekte.

Irritation im Kontext von Kunst, Kultur und Medien können wir dies heute auch nennen, ästhetisch und kunstvermittelnd zugespitzt.

Das eigentlich war es, was für mich über vierzig Jahre als Kunst- und Kulturpädagoge die Synthetisierung von praktischen und theoretischen Dimensionen so spannend und motivierend machte: Als Akteur, als Zeuge, als Interpret, als Betroffener und gleichzeitig Handelnder, Reflektierender zwischen 1966 (Gymnasialreferendar in Bayern nach Kunst- und Kunstpädagogikstudium) und nun 2011. Dazwischen Schulpraxis, dann raus aus der Schule, «aktionistisch» rein in die Lebenswelten und Alltagswirklichkeiten der Kinder und Jugendlichen in der Grossstadt München. Es galt, Spielräume im realen wie übertragenen Sinn herzustellen, ästhetische Erfahrungen und Aktivitäten zu ermöglichen, unkonventionell und jenseits der gültigen (kunst-)pädagogischen Lehren und Institutionsstrukturen – bei doch gesicherter kommunaler Existenz und als «pädagogische Aktion».

Wir sind also als Initiative gestartet und bei neuen Netzwerkstrukturen nach 2010 gelandet.⁵ Fachgeschichtlich in der Kunstpädagogik war die Gruppe KEKS und das Label «Pädagogische Aktion» sowohl als Organisationsstruktur (von der Initiative zum Verein) wie auch als methodisches Etikett früh bundesweit präsent, kontrovers diskutiert, aber durchaus prominent diskursiv platziert. Es gab dazu zwei Themenhefte der BDK-Mitteilungen der Verbandszeitschrift des Bundes Deutscher Kunsterzieher. Die Ausgaben 1/1971 und 2/1978 enthalten Definitionsangebote, kritische Positionierungen im Horizont der ansonsten schuldominanten Kunstpädagogik und jede Menge aktuelle Praxis, von Projekten bis zur Arbeit an Strukturen. Das war dort zu lesen: Und die Kunstpädagogik bewegt sich doch – im Lauf der Jahrzehnte und in den Feldern der Kultur-, Bildungs- und Jugendpolitik, auch wenn es immer wieder – so auch jetzt – nur langsam geht. Der Fortschritt ist eine Schnecke, sagte der Soziologe Max Weber treffend.

Jedenfalls waren und sind die Entwicklungen, Veränderungen, Überraschungen und eben auch – durchaus positiv – das Unvorhersehbare, die unerwarteten Dynamiken und Aktualitäten für mich als Betroffener und als Beobachter, aber auch als absichtsvoll Gestaltender (an der «sozialen Plastik», wie Josef Beuys das prophetisch und treffend nannte) ausgesprochen spannend und motivierend. Wir in München haben

2011 in neuen Formaten und z.T. auch aktualisierten Begrifflichkeiten eines unserer «alten Themen» wieder inszeniert: Urbanes Lernen in öffentlichen Räumen als kunst- und kulturpädagogische Tendenz mit neuer (gerade auch kunst-, kultur- und medienpädagogischer) Aktualität und Attraktivität im Rahmen der internetbasierten Informations- und Netzwerkgesellschaft – und dies kooperativ mit Schule und vielen anderen kunst- und kulturvermittelnden Akteur_innen vernetzt.

ZWISCHENBERICHT: «kunstwerkSTADT 2011»

Strukturelle und experimentelle Praxis vor Ort als künstlerische und pädagogische empirische Forschungsperspektive, auch zugunsten organisatorisch-didaktischen Handlungswissens war und ist durchaus ein treibendes Motiv des kommunal vernetzten Projektes «kunstwerkStadt» in München.⁶ Es war verortet und zeitlich begrenzt von 4.-14.10.2011, mit Vorläufen und Folgeprojekten, zentriert in der Rathausgalerie/Kunsthalle und dezentral mit interveniven Aktionen und temporären Ereignissen in der ganzen Stadt. Es war eigentlich eine kontinuierliche Arbeit am Dauerthema: Die Stadt als Spiel-, Lern-, Bildungs- und Kulturraum zugunsten ästhetischen Lernens und im Wortspiel «Von KEKS zu KIKS⁷», wo auch die abschliessende bundesweite Tagung «Urbanes Lernen – Räume bilden» im Oktober 2011 mit dem Fokus auf neue Formate kulturell-künstlerischer Bildung ihren Teil dazu betrug. An dieser Stelle sei aus dem Ankündigungstext zitiert:

«Es geht um (Inter-)Aktivität, spielerisch und experimentell mit Interventionen, Irritationen und Inszenierungen in öffentlichen Räumen. Ästhetische Aktion & ästhetisches Lernen werden dabei verbunden mit der Chance zu Teilhabe und Partizipation. Urbanes Lernen zeigt sich dabei auch in der «realdigitalen» Dynamik 2.0., etwa als «post-digitale Spiel- und Lernkultur» zugunsten neuer realmedialer Erfahrungs- und Erlebniswelten.»⁸

Auswertung und Fortsetzungen stehen an. Der hier verwirklichte Praxisforschungsansatz⁹ hat, sozusagen

⁵ Im Rahmen des kommunalen Gesamtkonzept «Kulturelle Bildung» in München 1990/1999/2009 mit vielerlei neuen Praxiseinrichtungen: vom Spielbus über die Spielstadt MINI-MÜNCHEN, Kinder- und Jugendmuseum, Jugend-, Kultur-, Spiel- und Lernwerkstätten, Jugendkunstschule, Mediennetzwerk *Interaktiv*, neuen Schulkoooperationen (etwa im neuen «Ganztag» und «post-PISA»), mit einem Kultur- und Schulservice (KS:MUC) sowie der initiativen Beteiligung an landes- und bundesweiten Entwicklungen wie der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ), dem Bundesverband Jugendkunstschulen und kulturpädagogische Einrichtungen (BJKE) und der Landesvereinigung Kulturelle Bildung Bayern e.V. (LKB:BY).

⁶ «kunstwerkStadt» wird mit Mitteln der Jugendkulturarbeit/Sozialreferat Münchens finanziert und schliesst diverse Künstler_innenprojekte aus dem Programm «Kunst im öffentlichen Raum der Stadt München» mit ein. Weitere Details siehe www.kunstwerk-stadt.de.

⁷ KIKS - das Münchner Netzwerk Kinderkultursommer.

⁸ Online unter: <http://kunstwerk-stadt.de/2011/10/urbanes-lernen-%E2%80%93-raeume-bilden/>; letzter Zugriff 20.12.2011.

⁹ Qualitative und begleitende Forschungsvorhaben, eingebettet und eigentlich Teil der Projekte und Prozesse selbst, wären die angemessenen Verfahren zugunsten von Themenbildung, die aus implizitem Praxiswissen, deren inhärenten Theorien, explizites Strukturwissen und allgemeine Theoriebildung erlauben. Das hat durchaus erziehungswissenschaftliche Tradition, gerade im kritischen Interesse an Praxisqualifizierung.

gen «spezifisch situiert in München», durchaus auch in kritischer, aber solidarischer Absicht – bezogen auf die Aktualität der Künste und vor allem der Künstler_innen selbst – sich des öffentlichen Raums mit partizipativen, allerdings anteilig auch fast missionarischen Selbstinszenierungen und deren notwendigerweise kuratorischen und dokumentierten Musealisierung als Oberziel bedient: als Bühne der Selbstdarstellung. Hier hat Kulturelle Bildung in der Inszenierung des «urbanen Lernens» andere dominante Intentionen und Wirkinteressen: «Im Mittelpunkt der Mensch» bzw. «vom Subjekt aus» und nicht vor allem «von Kunst aus». Allerdings mit dem Anspruch, ästhetisches Lernen zu ermöglichen – mit durchaus kunstnahen Strategien und mit Vorbildern aus den Künsten.

AKTUELLE HERAUSFORDERUNGEN, WIDERSPRÜCHE UND DIE CHANCE DES DIDAKTISCHEN EIGENSINNS

Im Umgang mit künstlerisch-ästhetischen Inszenierungen tun wir Kunst- und Kulturpädagog_innen uns mit unserem professionell-pädagogischen Interesse schwer und leicht zugleich. Aber der Widerspruch, die dialektische Figur dabei ist, möglicherweise als didaktischer, kunst- und kulturpädagogischer Eigensinn, unsere besondere Stärke und Chance – gerade im Konzert und Labyrinth der real existierenden Bildungsstrukturen. Unser Problem ist beispielsweise die systematische Ungewissheit unserer fachlichen Vermittlungsgegenstände aus Kunst, Kultur, Medien und der sinnlichen Wahrnehmung: keine Objektivität nirgends in der Sache, keine wirklich legitimierbare und überprüfbare Linearität und Start/Ziel-Planbarkeit der pädagogischen Verfahren entsprechend unserer transformativ-performativen methodischen Zugangsweisen und einer notwendigerweisen Fokussierung des Subjekts. Eben das ist aber auch unsere Chance: offene und plurale Gegenstandsbezüge und eher nonformale, informelle Lernformen in Sachen ästhetischer Erfahrung und Aktivität, von Kunst über Medien, alltägliche Lebenswelten bis zur sensibilisierenden Entfaltung der Sinne – im Mittelpunkt dabei der einzelne Mensch, als Kind, Jugendlicher, Erwachsener, auch in der Gruppe. Dieser kunst- und kulturpädagogischen Eigenart, den Inhalten und multiplen, pluralen Bezügen in der produktiven Spannung von permanent professioneller Kunstdynamik bis zum «aktiv realitätsverarbeitenden Subjekt» gilt es gerecht zu werden, gerade mittels interdisziplinärer, querschnittsorien-

zung, zeitangemessener Strukturentwicklung und akzelerierter Überwindung vererbter und verfestigter institutioneller Strukturen sowohl im öffentlichen Kultur- wie Bildungsbetrieb mit seinen je verrechtlichten, ökonomischen und formalisierten Abläufen, Routinen und Gewohnheiten. Hier durch kritische Innovation als Praxis Position zu beziehen und dabei reflexiv wahrnehmbar zu werden, kann eine gleichermassen durchaus theoriegenerierende wie praxisverändernde Forschungsstrategie etwa entsprechend der oben genannten zu kombinierenden gesellschaftlichen und bildungsrelevanten Teilfeldern sein.

tierter und entgrenzender Praktiken – entsprechend der Komplexität und Unübersichtlichkeit unserer professionellen Bezugfelder sowie der öffentlichen Auftragslage.

Eine Möglichkeit, hier abschliessend akzentuiert, ist der reflexive Rückbezug auf eigene persönliche Entwicklungen und zeitbezogene Erfahrungen im professionellen biographischen Lebenslauf, also im Prinzip die Re- und Dekonstruktion im Blick zurück; als Perspektive der (unerledigten) Möglichkeiten – im aktiven Umgang mit den professionellen, experimentellen Erfahrungen, die zu machen waren – in über vierzig Jahren. Dem ist das Kommende verpflichtet, durchaus auch wissenschaftlich legitimierbar aus den Diskursen der letzten Jahrzehnte etwa als «interpretatives sozialwissenschaftliches Verfahren» sowie subjektiv-reflexiver, qualitativer Phänomenologie und «Pluralismus als methodologisches Prinzip» (Feyerabend 1981: 7) oder als Theorie-Praxis-Verschränkung (vgl. Dahmer 1968: 35f.) in erziehungswissenschaftlicher Tradition (seit Johann Friedrich Herbart und Friedrich Schleiermacher um 1800). Es geht um die Wertschätzung von Praxiswissen und Alltagskönnen – und deren reflexive, oft auch theoriefundierende Verallgemeinerung: Produktive Selbstreflexion und qualitative Interpretation experimenteller Praxis (vgl. dazu Zacharias 1995: 109 f.). Das «pädagogische Experiment» (Benner 1978: 319f.) als «inventive Praxis» produziert Erkenntnis und professionelles Wissen sowie Können gleichermassen, zunächst durchaus auch spekulativ, eben als Möglichkeit. Das wiederum ist ausgesprochen gegenstandsangemessen in Sachen Kunst, Kultur, Ästhetik, Didaktik, Leben und Lernen.

Bleibt noch ein besonderes Desiderat, das unverzichtbar ist und sich stets zu aktualisieren scheint: Es gilt nicht zu vergessen, was die Wertmaxime allen Forschungsinteresses, aller reflexiver Praxis sowie praxisgenerierender Theoriearbeit sein sollte: «Im Mittelpunkt der Mensch», etwa als Kind, Jugendlicher und entsprechende «Kulturen des Aufwachens». Das erfordert durchaus sowohl Wissen über diejenigen und Akzeptanz derjenigen, um die es geht: die «Subjekte» unserer vermittelnden, pädagogisch professionellen Bemühungen. Dies berührt auch die durchaus kontroverse letztendlich didaktisch-curriculare Frage im Kontext von (Selbst-)Bildung, Partizipation und Interesse, Teilhabechancen, Identitätsarbeit, Selbstwirksamkeit, Neugierde und Faszination. Wie kann es gelingen, beides – die Vermittlung «von Kunst aus» und «vom Subjekt aus» – im Gleichgewicht zu halten und als ästhetische Erfahrung, Erlebnis, Aktivität, Produktion und Performatio zu inszenieren? Diese Frage muss sich eigentlich jede Forschung und Theoriebildung zugunsten ästhetischen Lernens, gerade in der Spannung von Kunst und Alltagskultur, von körperbetonter Sinnlichkeit und, vor allem digitaler, Medialität stellen.

—
LITERATUR

- Benner, Dietrich (1978): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft: eine Systematik traditioneller und moderner Theorien, München: List.
-
- Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hg.) (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztags-
schulen und Kommunen, Wiesbaden: VS-Verlag.
-
- Bollweg, Petra/Otto, Hans-Uwe (Hg.) (2011): Räume flexibler Bildung: Bildungslandschaft in der Dis-
kussion, Wiesbaden: VS-Verlag.
-
- Brohl, Christiane (2003): Displacement als Kunstpädagogische Strategie, Norderstedt: Books on De-
mand.
-
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Stuttgart: Klett.
-
- Buchholz, Peter/Klein, Fridhelm/Mayrhofer, Hans/Müller-Egloff/Popp, Michael/Zacharias, Wolfgang
(1970): Manyfold paed-action, Nürnberg: Popp-Verlag.
-
- Buschkühle, Carl-Peter (2007): Die Welt als Spiel, Bd.1/2, Oberhausen: Athena-Verlag.
-
- Busse, Klaus Peter (2007): Vom BILD zum ORT: Mapping lernen, Norderstedt: Books on Demand.
-
- Dahmer, Ilse (1968): «Theorie und Praxis». In: Dies./Wolfgang Klafki (Hg.): Geisteswissenschaftliche
Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger, Weinheim: Beltz, S. 35-80.
-
- Feyerabend, Paul (1981): Erkenntnis für freie Menschen, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
-
- Glaser, Hermann/Stahl, Karl Heinz (1974): Die Wiedergewinnung des Ästhetischen. Perspektiven und
Modelle einer neuen Soziokultur, München: Juventa-Verlag.
-
- Grüneisl, Gerd/Mayrhofer, Hans/Zacharias, Wolfgang (1973): Umwelt als Lernraum, Köln: Dumont.
-
- Grüneisl, Gerd/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2002): 30 Jahre Spiel & Kultur mobil in München, Spiel- und
kulturpädagogisches Lesebuch Nr. 5, München: PA/Spielkultur e.V.
-
- Heil, Christine (2007): Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst, München: kopaed.
-
- Hoffmann, Hilmar (1979): Kultur für alle, Frankfurt/M.: S. Fischer.
-
- Landeshauptstadt München Kulturreferat (2009): Konzeption Kulturelle Bildung für München, Mün-
chen.
-
- Liebau, Eckart/Müller-Kipp, Gisela/Wulf, Christoph (Hg.) (1999): Metamorphosen des Raums, Wein-
heim: Dt. Studienverlag.
-
- Liebich, Haimo/Mayrhofer, Hans/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (1991): Kommunale Kinder- und Jugend-
kulturarbeit im Aufwind?, München: PA/Spielkultur e.V.*
-
- Löw, Martina (2004): «Raum – Die topologischen Dimensionen der Kultur». In: Friedrich Jaeger/
Burkhard Liebsch/Jürgen Straub (Hg.), Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 1: Grundlagen
und Schlüsselbegriffe, Stuttgart: Metzler, S. 46-59.
-
- Lüth, Nanna/Himmelsbach, Sabine/Edith-Ruß-Haus für Medienkunst (Hg.) (2011): medien kunst ver-
mitteln, Berlin: Revolver Publishing.
-
- Mayrhofer, Hans/Zacharias, Wolfgang (1976): Ästhetische Erziehung: Lernorte für aktive Wahrneh-
mung und soziale Kreativität, Reinbek: Rowohlt.
-
- Mayrhofer, Hans/Zacharias, Wolfgang (1977): Projektbuch ästhetisches Lernen, Reinbek: Rowohlt.
-
- Mörsch, Carmen (2011): «Allianzen zum Verlernen von Privilegien». In: Lüth u.a. 2011, S. 19-31.
-
- Pädagogische Aktion (1984): Kulturpädagogisches Lesebuch Nr. 3 – Netzwerke für Spielen und Ler-
nen in der Lebenswelt, München.*
-
- Schiller, Friedrich (2000) [1793]: Über die Ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von
Briefen, Stuttgart: Reclam.
-
- Schwencke, Olaf (1972): Ästhetische Erziehung und Kommunikation, Frankfurt/M.: Diesterweg.
-
- Seitz, Hanne (1996): Räume im Dazwischen, Essen: klartext.
-
- Stutz, Ulrike (2008): Kommunikationsskulpturen, München: kopaed.
-
- Thuswald, Marion (Hg.) (2010): urbanes lernen. Bildung und Intervention im öffentlichen Raum. Wien:
Löcker Verlag.

- Waldenfels, Bernhard (1985): In den Netzen der Lebenswelt, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
—
Weiß, Wolfgang W. (2011): Kommunale Bildungslandschaften, Weinheim: Juventa.
—
Wetzel, Tanja (2005): Geregelte Grenzüberschreitungen: das Spiel in der ästhetischen Bildung, München: kopaed.
—
Zacharias, Wolfgang (1995): Lebensweltliche Didaktik. Die Entstehung didaktischer Strukturen am Beispiel der Pädagogischen Aktion 1970-1980, München: PA/Spielkultur e.V.*
—
Zacharias, Wolfgang (2001): Kulturpädagogik – eine Einführung, Opladen: Leske & Budrich.
—
Zacharias, Wolfgang (Hg.) (1985): Zur Ökologie des Spiels – Spielen kann man überall?!, München: Pädagogische Aktion.*
—
Zacharias, Wolfgang (Hg.) (1986): Spielraum für Spielräume – Zur Ökologie des Spiels, München: Pädagogische Aktion.*
—
Zacharias, Wolfgang (Hg.) (1989): Gelebter Raum, München: Pädagogische Aktion.*
—
**Bezug über PA/SPIELkultur, info@spielkultur.de (solange Vorrat reicht)*