

Im Paradox des großen K Zur Wirkungsgeschichte des Signifikanten Kunst in der Kunstschule

CARMEN MÖRSCH

Der Begriff Signifikant kommt aus der Zeichentheorie; er bedeutet soviel wie Bedeutungsträger. In den Kunstschulen ist der Signifikant Kunst bereits im Namen am Werk. Für die Praxis der Einrichtungen sind die Kunstbegriffe, die in ihnen kursieren, bestimmend. Sie wirken – unabhängig davon, ob sie verbindlich definiert oder unausgesprochene Privatsache sind. Bei „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ wurde der Begriff Kunst als Produzent von Kunstschulwirklichkeit zur Debatte gestellt.

Ein Eingriff

Im Verlauf des Forschungsprozesses wurde deutlich, dass die Auseinandersetzung mit ihrem Verhältnis zur Gegenwartskunst für die beteiligten Kunstschulen nicht selbstverständlich war. Auf den ersten Runden Tischen wurde das dem Modellprojekt zugrundeliegende Konzept, insbesondere seine Betonung auf Gegenwartskunst und partizipatorischer Praxis wiederholt problematisiert und als den Kunstschulen übergestülptes Eigeninteresse des Landesverbandes kritisiert.¹ Der Kritik stand die Position der Vertreterinnen des Landesverbandes gegenüber, das Modellprojekt „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ sei gemeinsam mit der LeiterInnen-Konferenz der Kunstschulen entwickelt und abgestimmt worden. Es sei

WAS IST KUNST? Die Kreativität der Menschheit in Form und Bewegung. | Für jeden etwas anderes. Für den einen der Sonnenaufgang, für den anderen Bilder von Picasso. | Kunst ist das, was man fühlt, wenn man sich mit ganzem Herzen damit beschäftigt. | Kunst ist für mich ein Traum. | Etwas Interessantes, Individuelles, Schönes, Entspannendes, Anregendes, Hässliches, Imposantes ... , – dafür steht man auch mal in einer langen, langen Schlange! | Kunst ist, einfach seine Fantasie laufen zu lassen. | Malen und Basteln. | Kunst ist, wenn keiner weiß, was der Künstler wollte. | Kunst ist, sich auszudrücken ohne Worte. | Kunst ist, etwas Alltägliches so auszudrücken, dass es etwas Besonderes wird. | Kunst ist, was manche nicht können. | Kunst ist ein Werk, das einen oder mehrere Sinne des Menschen anspricht und im Kopf Bilder erzeugt und im Körper Empfindungen bewirkt, also wie bei Picasso: eine „Lüge“, die die Wahrheit begreifbar macht. |

eine konsequente Weiterentwicklung des 2001 beschlossenen, für alle im Verband assoziierten Kunstschulen verbindlichen Konzeptes „bilden mit kunst“.² Inhaltlich wichtige Kontroversen oder verbandspolitische, gar personengebundene Konflikte? – das war für mich, die ich von außen kam, in dieser Zeit kaum auseinander zu halten. Deshalb beschlossen Constanze Eckert und ich nach einer Weile, diese Diskussionen im Teamforschungsprozess zurückzustellen und stattdessen auf die gemeinsame Reflexion der Projektverläufe und den damit verbundenen Wissens- und Erfahrungsaustausch zu fokussieren. Wir griffen in dieser Weise ein, weil wir die Gefahr sahen, dass die Grundsatzdiskussion die Arbeit im Modellprojekt zu stark dominieren würde. Bis heute denken wir, dass dies eine richtige Entscheidung war, denn die Diskussion der konkreten Schwierigkeiten und Potenziale der Projekte in den Kunstschulen erwies sich für die meisten Beteiligten als ausgesprochen fruchtbar. Dennoch entstand dadurch ein blinder Fleck im Forschungsprozess: Eine Positionierung der einzelnen Kunstschulen zu ihrem Umgang mit Gegenwartskunst. Weil eine Aufgabe der Begleitforschung ist, auf blinde Flecken zu zeigen, widmen sich meine folgenden Überlegungen der Genese und der Beschaffenheit des Verhältnisses der Kunstschulen zur Kunst. Der Text endet mit einer Empfehlung.

Im Paradox des großen K

1969 wurden in Wuppertal und Wesel die ersten Jugendkunstschulen gegründet. Sie gehörten zu den mittelbaren Effekten einer Anstrengung zur Demokratisierung des deutschen Bildungswesens, als Reaktion auf die sogenannte Bildungskatastrophe³. Zwei Jahre zuvor, im März 1967, war eine vom Arbeitskreis der Landesarbeitsgemeinschaften für kulturelle Jugendbildung Nordrhein-Westfalen erarbeitete Denkschrift erschienen, in der Leitlinien für die Arbeit der Jugendkunstschulen definiert wurden. Zwei wesentliche Prinzipien grenzten dieses Konzept von den bereits bestehenden Musikschulen und dem Kunst- und Musikunterricht im dreigliedrigen Schulsystem ab: Die Öffnung für alle künstlerischen Medien sowie für Kinder und Jugendliche aus allen sozialen Schichten.⁴

Ist meistens schön und interessant und oft sehr wertvoll. Kunst macht meistens viel Arbeit. Sie macht den meisten Menschen viel Freude. | Kunst ist was besonderes, wenn es schön ist. | Kunst ist, wenn man Gedanken, Gefühle usw. versucht zu verbildlichen, egal in welcher Form. | Kunst ist alles was begeistert. | Basteln, malen, werken. | Kunst ist zu malen, zeichnen, was man fühlt. Kunst ist, Gegenstände genau zu betrachten und zu zeichnen. Kunst ist, was auszuprobieren. | Kunst ist nicht immer verständlich aber trotzdem schön! | Malen, basteln, Dinge machen. | Kunst ist, wenn man etwas gut kann. | Ideenreichtum, aber es gibt gute und weniger gute Ideen. | Basteln, malen, Musik und Kochkunst. | Musik, ein tolles Buch oder ein ganz toller Film. | Alles, was meine Augen fängt. | Kunst ist die schöpferische und sinnliche Auseinandersetzung mit der Innen- und Außenwelt. | Also Kunst ist was Tolles. | Alles was sinnlos ist, aber gut aussieht.

Eine der wichtigsten Legitimationen war die Kritik an einer zu wenig künstlerischen Ausrichtung des Unterrichts, an überhöhtem Leistungsdruck und mangelnder Gelegenheit zur „Selbstentfaltung und eigenschöpferischer Tätigkeit“⁵ in der Regelschule, die durch Jugendkunstschulen kompensiert werden müsse.⁶ Der Ende der 1970er bis 1980er Jahre folgende Gründungsboom⁷ war mit verursacht durch die erste Welle der Lehrerarbeitslosigkeit und durch eine Gegenreaktion auf die schulische Kunstpädagogik. Diese war in den 1960er Jahren durch eine fortschreitende Didaktisierung, das heißt durch die systematische Entwicklung von operationalisierbaren Lehrinhalten geprägt.⁸ Darauf folgte in den 1970er Jahren die auf die kritische Analyse von Alltagsästhetik und Bildern aus den Massenmedien fokussierte Bewegung der Visuellen Kommunikation. Beiden Tendenzen mochte ein Teil der KunstlehrerInnen nicht folgen. Aus ihrer Perspektive waren Jugendkunstschulen Schutzzräume für eine ästhetische Praxis jenseits von kleinschrittigen Lerneinheiten oder einer Politisierung der Kunstpädagogik. Stattdessen stand (und steht) in den meisten Jugendkunstschulen, sofern sie mit bildender Kunst befasst waren⁹, der gestaltende Umgang mit Materialien im Mittelpunkt. Er orientierte sich weitgehend an expressionistischen und abstrakten Strömungen der Malerei des frühen 20. Jahrhunderts und der Nachkriegszeit und teilte deren Faszination am „Kind als Künstler“¹⁰ und an vermeintlich primitiven Formen¹¹. Die Ästhetik dieser Malerei und ihrer Nachfolge bestimmt an vielen Kunstschulstandorten weiterhin die Entwürfe dessen, welche Kunst „kindgerecht“ sei und daher den Kindern und Jugendlichen gewinnbringend zugeführt werden sollte. Die Praxis der Kinder und Jugendlichen in den Jugendkunstschulen wiederum kam und kommt häufig einer Antwort auf diese ästhetischen Konventionen gleich. Paul Klee, August Macke, Kandinsky, Ernst Wilhelm Nay, Miró, Picasso, Franz Marc, Tinguely, Giacometti, Dubuffet, Henry Moore, Niki de Saint Phalle, Hundertwasser oder die abstrakten Expressionisten aus den USA kommen bei dem Betrachten vieler der in den ansonsten sehr heterogenen Einrichtungen entstandenen Bilder und Kleinskulpturen in den Sinn.

Bereits in die Anfangsphase der Jugendkunstschulen ist ein paradoxer Umgang mit Kunst eingeschrieben. Denn neben dem Bedürfnis, durch eine Orientierung an

Kunst ist das Entdecken der Möglichkeit, etwas sich selbst begreifbar zu machen. Ressourcen zu entdecken und damit etwas zu produzieren – und anderen zu vermitteln. | Kunst ist, wenn man etwas denkt und es mit Farben malt. Es ist auch Gestaltung von Sachen (Müll, Papier). | Kunst ist, Gefühle spielen zu lassen und den Schmetterlingen im Kopf viel Freiheit zu geben. | Kreativ sein und sein Leben leben. | Kunst ist, was gefällt. | Die Einheitlichkeit des Begriffes mit ihrer kosmosgroßen Vielfältigkeit zur versöhnten Kreativmöglichkeit der Menschen zu machen. | Kunst ist, was im Kunstsystem als Kunst auftaucht. | Kunst ist ein Erkenntniswerkzeug. | Eine Haltung, ein Entscheidungsprozess, der den anderen (Betrachter, Ausführender) bewusst einbezieht, „mitdenkt“, Kunst wirkt und wandelt und so wandelt sich der Kunstbegriff selbst. Antworten zu finden auf nie gestellte Fragen. | Kunst hat 2 Ebenen: 1. was im Kunstfeld anerkannte Gruppe als solche defi-

Kunst zu dem als anti-ästhetisch rezipierten Ansatz der Visuellen Kommunikation, der „die Schüler um ihre Sinne betrügt“¹² und zu Gunter Ottos „Ästhetischer Rationalität“ einen Gegenentwurf zu liefern, ging es in den Jugendkunstschulen gleichzeitig darum, sich von der als elitär wahrgenommenen Hochkunst zugunsten eines inklusiven, alltagsbezogenen Kulturbegriffs abzugrenzen: „Die ‚Kunst‘ ist zunehmend sowohl inhaltlich als auch institutionell isoliert vom Leben der Mehrheit der Bevölkerung. Ihr Adressat ist der „gebildete“ Bürger. Sie spricht seine Sprache, vermittelt und tradiert die kulturellen Normen des Bürgertums. Unter dem Stichwort „Demokratisierung der Kultur“ haben manche Institutionen begonnen, mit Hilfe neuer Vermittlungsformen [...] die Kunst der Wenigen zur Kultur der Vielen zu machen. [...] Aber damit werden die engen Grenzen und Bindungen an eine ausformulierte, klassenspezifische Kultur noch nicht gesprengt. Man geht weiter davon aus, dass die Mehrheit der Bevölkerung imstande und bereit dazu ist, die existierenden und vorherrschenden kulturellen Normen als die ihrigen zu begreifen. [...] Ziel muss es sein, das *alle* Kinder und Jugendlichen selbst aktiv an den Kulturprozessen teilnehmen.“¹³

So steht es in der ersten umfassenden Publikation zu Jugendkunstschulen, die 1980 als Ergebnis der Begleitforschung zu einem von der sozialdemokratischen Bundesregierung 1976 initiierten Modellprojekt mit dem Titel „Programm für die Zusammenarbeit unterschiedlicher Lernorte: Kindergarten, Schule mit Jugendkunstschulen des Landes Nordrhein-Westfalen“¹⁴ erschien. Diese verortet die Arbeit der Jugendkunstschule zwischen Kunstunterricht und Sozialpädagogik. Dem „Bildnerischen Gestalten“ werden darin von 171 insgesamt 4 Seiten gewidmet. Es wird von „technischen Medien“, wie Fotografie, Film und Video unterschieden. Diese Unterscheidung entsprach 1980, acht Jahre nach der von Harald Szeemann kuratierten documenta 5, endgültig nicht mehr den öffentlich wahrnehmbaren, multi- und intermediären Erscheinungsformen der Kunst. Genauso wenig wird in der Publikation darauf eingegangen, dass bereits seit der russischen Avantgarde¹⁵, spätestens jedoch seit den 1960er Jahren die Kritik an der Exklusivität des Kunstsystems selbst ein Anlass für künstlerische Produktion, beispielsweise für die Entwicklung von Performancekunst und von partizipatorischen Strategien war, und man sich daher mit dieser Kritik

niert.2. was jeder persönlich dafür hält. | Kunst kann alles sein. | Bewusstes Gestalten | Eine Frage mit unzähligen Antworten. Ein Anliegen. | Alternatives Verständnis von Wirklichkeit. | Übereinstimmung von Form und Inhalt. | Kunst ist ein Prozess, der zwischen Betrachter, Werk und Künstler ablaufen kann. | Kunst kann verschieden sein – sie hat unterschiedliche Wirkung auf verschiedene Personen. Oft wird Kunst „auf Papier gebracht“, doch es gibt noch unzählige andere Arten von Kunst. Kunst ist ein riesengroßes Abenteuer. Mit verschiedenen Charakteren zeigt sie einem immer wieder, wie schön die Phantasie doch sein kann. | Das Glück zu haben, jeden Tag aufs Neue das Leben in all seinen Farben zu entdecken. | Kunst ist ein Abenteuer, wo man üben muss, um es zu machen (bestehen). | Kunst ist ein zweite Welt, die sich dreht. | Kunst ist, was einem gefällt. Wenn er es toll findet, ist es wahre Kunst. |

nicht außerhalb des Kunstsystems, sondern mittendrin verortet¹⁶. Stattdessen wird bei den pädagogischen Hinweisen, die jeder Sektion des Buches zugeordnet sind, vor den Gefahren des Bereiches gewarnt: „Bildnerisches Gestalten hat einen individuelleren Charakter als andere künstlerische Ausdrucksformen. [...] Besonders wichtig ist zunächst, daß das individuelle Gestalten nicht zum Neben- oder gar Gegeneinander-Arbeiten bei Kindern und Jugendlichen führt. Konkurrenzverhalten, Eigenbrötlereien und Quantitätsehrgeiz sind nicht nur pädagogisch gefährlich, sie widersprechen auch der sozialen Kommunikations- und Ausdrucksform der Kunst.“¹⁷ Die oben beschriebene Orientierung vieler Kunstschulen an den klassischen Künstlerfiguren und den Werken der Moderne bewirkte, dass der Kunstbegriff im Kunstschuldiskurs unzeitgemäß verengt wurde – und umgekehrt perpetuierte diese Verengung die ästhetischen Schwerpunktsetzungen.

Die paradoxe Zuschreibung an diese als „die Kunst an sich“ wahrgenommene Kunst, einerseits wegen individualistischer Tendenzen pädagogisch gefährlich, andererseits eine genuin soziale Kommunikations- und Ausdrucksform zu sein, verweist auf einen der ästhetischen Erziehung inhärenten Konflikt. Pierangelo Maset bezeichnet ihn als eine „philosophische Hypothek“¹⁸. Maset verfolgt die Entstehung dieser Hypothek zurück bis in die Antike, wo er sie in der Passage über die Erziehung der Krieger im Zweiten Buch der *Politeia* Platons identifiziert. Im Laufe des Dialoges wird festgestellt, dass eine „musische Erziehung der Seele“ zur Ausbildung von „tüchtigen Wächtern des Staates“ nötig sei. Jedoch gäbe es für die Erziehung ungeeignete Dichter, jene nämlich, welche die Götter und Helden falsch darstellten. Diese seien den Kindern vorzuenthalten, da die Gefahr bestünde, „dass sie die entgegengesetzten Anschauungen in ihre Seele aufnehmen, als wir bei Erwachsenen zu finden wünschen“¹⁹. Maset bringt den in dieser Argumentation angelegten Widerspruch auf den Punkt: „Die Kunst hat dabei das Nachsehen, denn ihr wird genau das vorgeworfen, was für sie konstitutiv ist: sich zwischen Sein und Schein zu bewegen [...]“²⁰. Er verfolgt nach, wie die Arbeit an diesem Widerspruch in der deutschen Aufklärung und Moderne – unter anderem in Schillers für die Kunstpädagogik einflussreichen Werk *Über die ästhetische Erziehung des Menschen – in einer Reihe von Briefen* und in Adornos *Ästhetischer Theorie* den

Z.B. ein Bild, bei dem jemand seine Gefühle ausdrücken will. Kunst ist ein Abenteuer!|Wenn man was gut kann.|Kunst ist etwas Wunderbares und Kostbares.|Kunst ist Farbe, Freiheit, Darstellung, Kreativität.|Kunst ist ein doofes Schulfach!|Kunst ist toll.|Die Kunst ist etwas, wo man seiner Phantasie freien Lauf lassen kann. Kunst ist etwas, wo man etwas abmalen kann oder erfinden.|Kunst ist langweilig, sehr, sehr langweilig.|Schöne Bilder.|Kunst ist schön, weil sie bunt ist.|Kunst ist Arbeit.|Fußball ist Kunst.|Kunst ist, wenn jemand besonders schön gemalt hat.|Wenn man etwas kann, was andere nicht können.|Konzentration|Ich liebe dich|Alles auszudrücken, was man mit Mimik, Gestik nicht ausdrücken kann|Gedanken, die man sieht, Gefühle, über die man nicht nachdenkt und beim Betrachten das fühlt, was man nicht sieht|Alles und noch viel mehr ...|Ironie des Schicksals|Ausländerhass|Hallo|Was ist STNUK?|Ein Schauspiel|toll!|

Kunstbegriff prägt. „Kunst“ wird im Laufe dieser Auseinandersetzung zunehmend in den Bereich des Utopischen verlagert. An „Kunst“ heftet sich die Hoffnung, sie könne die von Rousseau postulierten guten Anlagen in der Natur des Menschen entfalten helfen. Durch die Verortung der Kunst in den Raum eines utopischen Ganzheitlichkeitsversprechens wird ihr Maset zufolge die „potentielle Brisanz als Praxis“ entzogen: „Die [...] Hypotheken [...] wirken bis heute in kunstpädagogischen Ansätzen nach und verhindern ein intensives Verhältnis zur Kunst. Eine Utopie-Hypothek, die etwas von einer Disziplin beansprucht, was diese aus sich heraus nicht leisten kann und einer Realitätshypothek, die es beispielsweise vorzieht – während sie die Errungenschaften der Gegenwartskunst weitgehend ignoriert – eine Erlebnisorientierung in Form der Sinnestätigkeit zu favorisieren, so als sei diese außerhalb eines gesellschaftlichen Kontextes bzw. einer spezifischen symbolischen Kodierung angesiedelt [...].“²¹

Die paradoxe Zuschreibung an Kunst, sie sei für Bildung notwendig und gefährlich zugleich, verhindert, genauso wie ihre Entrückung in den Raum des Utopischen, ein intensives – oder, um es bescheidener zu formulieren, ein zunächst einmal unverkrampftes – Verhältnis zwischen Kunst und Bildung. Diese These wird unter anderem durch ein 1994 erschienenes Handbuch des Deutschen Kulturrats über Kulturelle Bildung in Deutschland bestätigt. Von den 448 Seiten des Buches sind ganze 23 Seiten der *Kulturellen Bildungsarbeit in der Bildenden Kunst* gewidmet. Auf diesen heißt es zur Begründung, warum sich kulturelle Bildung so wenig an Gegenwartskunst orientiere: „Zu Wesen und Bestand der Bildenden Kunst im engeren Sinn, zur Freien Bildenden Kunst also, gehört es prägend, dass sie sich um dieser essentiellen Freiheit willen jedem Versuch erfolgreich sperrt, sie begrifflich oder gar institutionell zu fassen. Ureigen ist ihr deshalb auch jene Staatswidrigkeit und Streitnähe, die ihr Kunsthistoriker und Kunsttheoretiker attestieren. [...] Wegen [...] Mangel an Differenzierungsbereitschaft aus politischem Kalkül und wesensbedingter Unorganisierbarkeit eines Teils der Sache, finden sich für die Belange der Bildungsarbeit auf dem hier umrissenen Gebiet zwar engagierte Sachverwalter in ausreichender Art und Zahl, die Bedingungen für deren Kommunikation und Kooperation sind jedoch völlig unterentwickelt.“²² Die Passage

Eine Beschäftigung|eine Komödie|Viel mehr und doch noch mehr ...|Alles kann Kunst sein, wenn es von Kunsthistorikern als Kunst definiert wird und im Museum hängt|Die Kunst drückt das aus, was nicht gesagt werden kann und worüber zu schweigen unmöglich ist (bezieht sich auf vorherigen Satz) Yeah|Obdachlosenheim|spannend!|Voller Körpereinsatz|gar nicht einfach, cool!|Das Leben|spielen!!|Danke sagen!|Etwas zu tun, was man sich schon lange vorgenommen hat!|Kunst ist schön|Kunst ist wie ein Gedicht|L'Art c'est: la vie, l'eau et l'air sans lesquelles on peut pas vivre! – Surtout les artistes!|Kunst ist Ehrlichkeit, denn ehrlich zu sein ist eine Kunst|braucht MUT|braucht viel Handarbeit|ein Mensch|was Witziges|KUNST ISST (durchgestrichen) ESSEN SEELE AUF|Freiheit|Gott|ein Spiegel|Schminke|das:|Das Versteckte|... sind Bilder, die Unsichtbares sichtbar machen ...|Hallo zu schreiben kann Kunst sein|So viel und doch so wenig|... das, was die

verblüfft durch ihre naturalisierende Rhetorik. Tatsächlich haben „Kunsthistoriker und Kunsttheoretiker“ und auch KünstlerInnen und KunstvermittlerInnen in den letzten Jahrzehnten und besonders zur Zeit des Erscheinens des Handbuchs Energie darauf verwandt, den Mythos einer „essentiellen Freiheit“ der Kunst zu entzaubern. Die System- und Marktprofite, welche sowohl die politisch-widerständige als auch die individualistische Lesart dieser Konstruktion zeitigt, wurden umfassend dargestellt.²³ Gleichzeitig und nicht zuletzt auch mit dieser Kritik verbunden, entwickelt sich Anfang der 1990er Jahre in manchen Nachbarländern die Verzahnung von Bildungsarbeit und Gegenwartskunst prächtig und gut organisiert.²⁴ Dass eine Publikation des Kulturrates mit dem Anspruch eines Handbuchs sich in dieser Weise uninformatiert und schlecht recherchiert über einen zentralen Bereich seiner eigenen Belange ergehen kann, verweist erneut auf das schwierige Verhältnis zum Gegenstand.

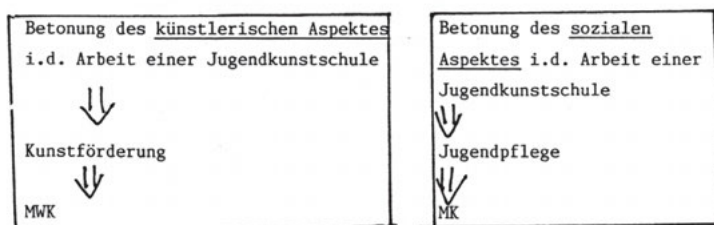
Inklusion / Exklusion

Das Verhältnis der Jugendkunstschulen zur Kunst wird durch eine weitere Hypothek zusätzlich verkompliziert. Auf dem Schuldschein steht das Anfangsversprechen, eine inklusive Praxis über alle sozialen Schichten hinweg zu entwickeln. Den damit verbundenen Schwierigkeiten widmet sich eine ebenfalls im Jahr 1980 abgeschlossene Studie Dagmar von Kathens²⁵. Am Beispiel des Stadtteils Unna Königsborn, wo sie selbst tätig war, beschreibt von Kathen die möglichen Verdrängungskämpfe und widerstreitende Interessen bei der Gründung einer Jugendkunstschule. Jugendliche und KulturarbeiterInnen renovierten dort zusammen ein Haus, um eine Jugendkunstschule einzurichten. Doch nach diesem gemeinsamen Aneignungsprozess kam es zum Streit. Die Vorstellungen der KursleiterInnen über künstlerische Bildung prallten teilweise gewaltsam auf die jugendkulturellen Interessen der ins pädagogische Visier genommenen Gruppen aus dem Stadtteil. Es kam zur Schließung des Hauses und zu öffentlichen Protesten seitens der Jugendlichen. Als betroffene Dozentin unternimmt

Leute als Kunst anerkennen ...|Gedanken sind frei|Gedanken in Worte, Worte in Farben in Gefühlen auszudrücken. Kunst ist, ein Buch so zu schreiben, dass man es selbst erlebt und in Farben umzusetzen vermag!|Bestimmte Figuren|Art der Malerei|Eine spirituelle Einleuchtung|abstrakt|farbig oder schwarz-weiß|farbenfroh|Bilder|Farben|Etwas schönes|Das ist Kunst (in Bezug auf den Fehler)|Kunst ist bunt|Kunst macht Spaß!|Kunst kommt von können|Kunst kommt von künden!|„Natur imitiert die Kunst“|Eine Mitteilung|Inspiration|Kunst kann nicht benotet werden!!!|Provokation|Fragen|Kunst kann jeder!|Kunst ist relativ!|Alles|Alles|... viel Arbeit ...|Ziemlich viel!|Viel mehr als man sich vorstellen kann!|Moderne Künstler|Etwas Schönes, etwas Bleibendes|Fantasie|Schöne Bilder und Skulpturen und etwas Selbstgemachtes|Kunst ist Kunst, Kunst ist Kunst?|Kunst ist Kunst!!!!|Malen ist Kunst!!!!|Kunst ist etwas Schönes!|Einfach ganz viel!Fast alles!|

von Kathen in ihrer Examensarbeit die wissenschaftliche Aufarbeitung dieser konfliktreichen Erfahrung. Der Schilderung der beschriebenen Ausgangssituation folgen Überlegungen zum Begriff „Jugend“ und zur Funktion von Jugendarbeit sowie eine Darlegung der verschiedenen Verwendungen des Begriffs der „Ästhetischen Erziehung“ in diesem Feld. Den Hauptteil bildet eine empirische Untersuchung von zwölf Jugendkunstschulen in NRW. Von Kathen kommt zu einem äußerst kritischen Ergebnis: Die Arbeit in den Jugendkunstschulen reproduziere die elitären Konzepte des bürgerlichen Kulturbegriffs anstatt Alternativen dazu zu entwickeln. Die Einrichtungen produzierten Ausschlüsse, weil weder Angebotsstruktur noch Gebühren dazu geeignet seien, Kinder und Jugendliche aus anderen Schichten zu interessieren. Wenn sie sich mit Gegenwartskunst befassten (was von Kathen nur in einer der von ihr untersuchten Jugendkunstschulen feststellen konnte), dann geschähe dies unkritisch: „Bei der Auseinandersetzung mit Kunst muss es jedoch, um für eine emanzipatorische ästhetische Erziehung von Nutzen zu sein, um eine kritische Analyse der Kunst gehen. Nicht jede künstlerische Äußerung ist automatisch positiv [...]. Zu dem Umgang mit Kunst gehört die Aneignung ihrer gesellschaftlichen Funktion, die gesellschaftliche Stellung von Künstlern, ihre starke Individualisierung etc. [...] Kunst wird [in der betreffenden Kunstschule, Anm. CM] nicht als Gebrauchsgut verstanden, um widersprüchliche Alltagserfahrungen zu verarbeiten, sondern ausschließlich um selbst zum Teil bedenkliche (individualistische, wirklichkeitsferne) Tendenzen der Kunst zu praktizieren.“²⁶ Der von 1976 bis 1979 durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft eingerichtete Modellversuch habe nicht dazu gedient, die Konzeption für die Arbeit an den Kunstschulen kulturpolitisch weiterzuentwickeln, sondern ledig-

In diesem Gespräch ging es um die Zuständigkeit eines Ministeriums für den LJKE. Bisher ist unser Verband dem MK (Kultusministerium) zugeordnet. Ein Wechsel zum Ministerium f. Wiss. u. Kunst wurde in Aussicht gestellt. An diesem Punkt entzündete sich eine kontroverse Diskussion der Mitgliedervers., zum Thema:
Inhaltliche Schwerpunkte in der Zielsetzung der Arbeit des LJKE.
Stark verkürzt ausgedrückt bewegte sich die Diskussion zwischen den beiden Polen:



Landesverband der Jugendkunstschulen und vergleichbarer kulturpädagogischer Einrichtungen Niedersachsen: Grafik aus dem Protokoll der Mitgliederversammlung vom 6.7.1985

lich, diese finanziell abzusichern. Von Kathen endet mit der provokanten These, dass Jugendkunstschulen vor allem deshalb staatliche Förderung erhielten, weil sie weniger politisches Widerstandspotenzial bergen würden und deutlich weniger Kosten verursachten als Jugendzentren²⁷.

Man mag gegen diese Kritik ihre eigene Geschichtlichkeit ins Feld führen. Doch von ihren Beobachtungen bleibt gültig, dass es den Jugendkunstschulen zum größten Teil bis heute nicht gelungen ist, ihre NutzerInnenstruktur über eine bildungsbürgerliche Schicht hinaus zu erweitern, obwohl diese Forderung weiterhin besteht. Die Inklusions-Hypothek ist vertrackt, denn sie macht die Jugendkunstschulen tendenziell anfällig für eine auf politischer Ebene forcierte Kulturalisierung sozialer und struktureller Probleme. Ein aktuelles Beispiel hierfür betrifft die Kunstschulen Niedersachsens: In einem „Modellprojekt“, das 2006 vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur ausgeschrieben wurde, werden migran-tische SchülerInnen in Hauptschulen als Zielgruppe festgelegt. Die Gelegenheit wird von den Kunstschulen wohl oder übel ergriffen, und es werden gegenwärtig durchaus erfolgreiche Projekte durchgeführt. Die Hypothek wird so, wenn schon nicht strukturell²⁸, dann doch immerhin projektweise abgetragen. Zudem stellt die Zusammenarbeit mit einer so interessanten Klientel sicher eine Bereicherung für den Kunstschulalltag dar. Doch geschieht diese Ausschreibung in einer Zeit, in der parallel ein massiver Rückgang staatlicher Förderung bei Initiativen gegen Rassismus und zumindest in Niedersachsen eine Stärkung des dreigliedrigen Schulsystems zu verzeichnen ist²⁹. So trägt ein Modellprojekt der Kunstschulen, das der sozialen Inklusion verpflichtet ist, unwillkürlich – im Sinne einer Reaktualisierung der Kritik von Kathens – zur Kompensation struktureller Probleme bei und ist dabei vergleichsweise kostengünstig. Anders als es damals Dagmar von Kathen wahrscheinlich getan hätte, würde ich heute nicht dafür plädieren, auf die Teilnahme an einem solchen Modellprojekt zu verzichten. Es stellt sich aber die Frage, ob die Kunstschulen im Bewusstsein des Dilemmas ihre Arbeit politisie-ren und strategischer gestalten könnten, zum Beispiel durch die Kooperation mit lokalen Initiativen, die im Bereich Antirassismus tätig sind. Möglicherweise käme

Kunst ist Freiheit|Ganz viel!|Alles!|Fast Alles!|Kunst ist Kunst!|Kunst ist Kunst!Kunst ist Kunst!|Moderne Kunst versteh ich nicht. Die machen einfach einen Strich aufs Papier und das ist Kunst|Das versteh ich einfach nicht|Kunst ist Male-rei und Skulptur|Autos (Maserati) sind Kunst|Kunst – ja ist schwer zu sagen|Kunst macht mir sehr viel Spaß|Kunst ist arbeiten, Kunst ist ne Herausforderung|Kunst ist interessant|Kunst ist Freude|Kunst ist viel Spaß|Kunstschule verlangt viel Geduld|In der Kunstschule ist immer Kunst los|Kunst ist mit allen Farben, die es gibt|Lieblingskünstler von Lena: Britta|Kunst ist ein Erkenntniswerkzeug|Kunst ist alles!|Kunst ist Fantasie|Kunst ist Ansichtssache|Kunst wird von der Zeit beeinflusst|Kunst ist subjektiv|Kunst ist Fantasie|Kunst ist ein Bild, das viel Farbe zeigt|Kunst ist Malen und Basteln|Kunst ist von Künstlern|... entsteht in der Schule, Kunstschule|Kunst ist mit Papier, Stein, Wachs(figuren), Farbe,

so langfristig auch eine Diversifizierung des bislang fast ausschließlich mehrheits-deutschen Kunstschulpersonals zustande, die, wie eben solche Initiativen längst betonten, die Voraussetzung für eine Erweiterung der NutzerInnenstruktur einer Einrichtung wäre.

„... und dann hat Niedersachsen die Jugend losgelassen und stattdessen die Kunst umarmt. Dies war der Anfang eines Irrwegs.“³⁰

Eines der wenigen Foren, wo das paradoxe Verhältnis der Jugendkunstschulen zur Kunst schon seit Anfang der 1990er Jahre immer mal wieder fachöffentlich reflektiert wird anstatt nur als Symptom wirksam zu werden, ist der Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen. Der 1984 gegründete „Landesverband der Jugendkunstschulen und vergleichbarer kulturpädagogischer Einrichtungen Niedersachsens“ strich vor 16 Jahren das „Jugend“ vor der Kunst aus seinem Namen. Wie kontrovers diese Entscheidung war, zeigt nicht nur das oben angeführte Zitat des Geschäftsführers des BJKE aus dem Jahr 2006. Auch das Aktenstudium bringt es zum Vorschein³¹: Ganze sechs Jahre dauerte der Streit, inklusive Rücktritt und Wiederwahl des damaligen ersten Vorsitzenden, bis es nach dessen ersten Antrag auf Umbenennung schließlich 1991 zu einer Abstimmungsmehrheit für den Namen „Kunstschule“ kam. Die Geschichte des Verbandes ist durchzogen vom programmatischen Widerstreit zwischen „künstlerischer“ und „pädagogischer“ Ausrichtung, der sich durch alle Ebenen zieht bis hin zu der Frage, ob es besser sei, sich von der Kunstförderung oder der Jugendpflege, bzw. vom Kultur- oder vom Bildungsministerium des Landes fördern zu lassen.

Zündstoff erhielt der Streit durch einen gemeinsamen Vorstoß des Bundesverbandes der Deutschen Kunsterzieher und des Bundesverbandes Bildender Künstler im Jahr 1987 zur bundesweiten Einrichtung einer neuartigen Form der „Kunstschule“³². Das Konzept basierte auf der Förderung des künstlerischen Nachwuchses bzw. auf der Vermittlung technischer Fertigkeiten analog zu den Musikschulen. Rückblickend erscheint es wie der Entwurf für eine Kunstakademie

Pappe, Kunststoff, Holz, Fotos|Kunst kann jeder machen|Kunst ist anmalen - manchmal|Für mich ist alles, was man in der Kunstschule macht Kunst|Künstler: mein Opa - ist aber kein richtiger Künstler|Ich|Mein Vater, meine Lehrerin|Britta - die macht ja mit uns Kunst|Kunst ist auch Handstandmachen|Wer weiß was Kunst ist?|Kneten ist Kunst|Ich glaube Malen ist aber auch Kunst|Für mich ist alles was man basteln kann Kunst|Der Speckstein ist Kunst|Arbeiten mit Werkzeugen ist Kunst|Künstler: Hundertwasser. Einmal hat er nicht Kunst gemacht - was genau weiß ich nicht|Kunst hat mit Farben zu tun kann aber auch ohne Farben sein|Jeder Strich ist Kunst|Judo ist Kunst|Muster ist Kunst|Kunst ist, wenn jemand was gemacht hat, das man nicht wieder so machen kann.|Wenn man eine Ente macht, das ist Kunst|Ein Bild ist Kunst|Ich kenne keine Künstler|Eine Uhr, die man selbst gemacht hat|Hier macht man Kunst, ich habe hier schon Kunst gemacht

für Leute vor der Hochschulreife, inklusive Fachklassen und Prüfungen. Der darin wirkende Kunstbegriff war insofern reaktionär, als dass Kunst nach Medien eingeteilt wurde, die wiederum in „Haupt-“ und „Ergänzungsfächer“ hierarchisiert waren. Der Entwurf stieß auf massiven Widerstand bei den kulturpädagogisch ausgerichteten Verbänden, die ihm Akademismus, Elitismus, Verschultheit und Gesellschaftsferne vorwarfen³³. Er wurde am Ende nicht umgesetzt. Anders als die bisherigen Konzepte der Jugendkunstschulen definierte der Entwurf der „Kunstschule“ die „Begegnung mit Originalen in Museen und Galerien“ als zentralen Bildungsinhalt. Die Vereinnahmung dieser Praxis durch ein gegnerisches, elitäres Lager hat sicher massiv zur nachhaltigen Unpopularität der Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst und ihren Institutionen in den Kunstschulen beigetragen.

1989 erschien die Publikation *Kunstschulland Niedersachsen*. Darin definiert der damalige Vorsitzende des Landesverbandes Heiner Schepers „das Kunstverständnis der Kunstschulen“³⁴ und bezieht sich auf den Begriff des „Gesamtkunstwerks“ sowie die im Kunstschuldiskurs häufig angeführte Figur Joseph Beuys, um an die Bereitschaft zum Einbezug von „Gestaltungsmitteln, die Umwelt und Gesellschaft bieten“ und zur „Grenzüberschreitung“ in den Kunstschulen zu appellieren³⁵.

1993 wurden auf dem jährlich vom Verband veranstalteten Kunstschultag unter dem Motto *Kunstschulen im Spannungsfeld zwischen Theoriebildung und Praxis* die damals aktuellen Positionen zu der Frage der Gegenwartskunst verhandelt: Gert Selle, Helmut Hartwig oder Ulrich Teske lieferten kontroverse Statements, wobei auch hier die Frage nach dem Kunstbezug der Arbeit in den Kunstschulen im Mittelpunkt stand.

Drei Jahre später fand im Rahmen des Modellprojektes „Wege zur Kunst“ eine Tagung mit dem Titel *Kunstkenner & Banausen* statt, auf der mit Ariane Schorn eine Referentin den Mut hatte, das heikle Thema der Scham bei der Konfrontation mit Kunst in der Kulturarbeit aufzugreifen³⁷. In einem anderen Beitrag wird wiederum die mit der oben beschriebenen Erwartung an den utopischen Gehalt der

Ein Boot kann Kunst sein, das man selbst gemacht hat|Eine Insel, die man selbst gemacht hat|Ein Mensch ist Kunst|Zeit ist Kunst|Kunst muss was einzigartiges sein|Moderne Kunst kann jeder|Wenn ich sage Kunst muss einzigartig sein, kann Moderne Kunst keine Kunst sein, weil Moderne Kunst kann jeder|Moderne Kunst ist neue Kunst|Kunst muss immer eine Aussage haben|Musik ist auch ne Kunst|Ein Bild ist dann gut, wenn man was darin erkennt|Kunst muss einem was sagen|In dem Regal (ZEITRAUMKUNStregal) ist keine Kunst|Kunst sollte immer schön sein|Es gibt keine allgemeinen Regeln für das, was Kunst ist.|Man kann nur sagen: „ich finde das ist Kunst“|Wenn es Regeln für Kunst gäbe, dann gäbe es vielleicht keine Kunst|Kann man nur für sich selber bestimmen|Eigentlich kann Kunst auch ganz schnell gehen, wenn man es macht, wenn man es will|Man kann Kunst studieren|Moderne Kunst sieht billig aus|Moderne Kunst sieht so aus, als ob man sich nicht soviel Mühe macht|

Kunst zwangsläufig verbundene Enttäuschung auf den Punkt gebracht. Da dieses Beispiel gleichsam symptomatisch ist, möchte ich es etwas eingehender schildern. Reiner Nachtwey beschreibt in *In unwegsamem Gelände – die Künste in der Kulturpädagogik* ein offenbar erfolgreiches Projekt, dass er mit der Foto-AG eines Aachener Jugendzentrums im dortigen Ludwig Forum für internationale Kunst durchführte. Die Jugendlichen dokumentierten diesen für sie ersten Besuch einer Kunstinstitution mit der Kamera, gewannen mit der daraus resultierenden mehrteiligen, kollektiven Fotoarbeit einen Wettbewerb. Diese wurde in der Folge selbst in dem Museum ausgestellt. Anstatt den LeserInnen, die sich vornehmlich aus einem Fachpublikum zusammensetzen, einen präzisen Einblick in den Verlauf dieses bemerkenswerten Projektes zu gönnen, beschränkt sich der Autor auf eine bewusst lapidar und knapp gehaltene Abhandlung des Geschehens. Denn der Erfolg der Jugendlichen ist nicht von der Art, wie ihn Nachtwey sich wünscht: Ausführlich macht er seiner Frustration darüber Luft, dass die Jugendlichen (die in dem Beitrag nicht zu Wort kommen) wohl trotz dieser Erfahrung „Banausen“ bleiben würden. Der angedeutete ‚Weg zur Kunst‘ werde zwar häufig beschritten, jedoch führe er selten zu einer intensiven, biographisch relevanten Auseinandersetzung mit den Künsten³⁸. Außerdem entstehe im Kontext der Kulturpädagogik „selten Kunst“³⁹. Die zwangsläufig enttäuschte Erwartung an Kunst, unmittelbar und grundsätzlich lebensverändernd zu wirken – auch bei Leuten, die offenbar keinen Wert darauf legen, ihr Leben zu ändern – führt hier nicht nur zu Paternalismus gegenüber den in das kulturelle Bildungsgeschehen involvierten AkteurInnen. Sie verkleistert auch den Blick auf die Prozesse und entnennt deren potenzielle Wirksamkeiten, in Bezug auf alle beteiligten Personen und Institutionen – im vorliegenden Beispiel hätte unter anderem interessiert, wie das Ludwig Forum selbst die Kunstvermittlungsaktion für sich bewertet. Nachtwey lässt seiner Beschreibung des Scheiterns von Kunst als biografietransformierender Maßnahme einen Vorschlag für die kulturpädagogische Arbeit folgen, der ohne die Konfrontation mit Gegenwartskunst auskommen möchte. Darin bezieht er sich auf das Kunstverständnis der Art Brut und dem Begriff der Bricolage, der Bastelei, den er der Schrift *Das wilde Denken* des Ethnologen Claude Levi-Strauss entnimmt⁴⁰. Unabhängig von der Produktivität dieser Referenzen

Ich finde Kunst sollte man nur dann machen, wenn man es selber schön findet | Kunst ist subjektiv | Etwas mit den Händen machen | Etwas was einen nachdenklich macht | Kunst ist etwas Malen | „ich male immer so verschiedene Bilder und Mama sagt dann „das ist Kunst““ | „was toll aussieht und mit Fantasie gemacht ist“ | „Auto Tunes“ | „Wenn ein Bild im Museum ausgestellt wird, ist das Kunst“ | Man muss vorher schon viel gemalt haben – in Kunstschule und so – bevor man ausstellen kann | Etwas, was mich anrührt und verständlich ist | Zeit ist Kunst. Gott hat Zeit gemacht | Kunst ist basteln und Geduld | Die Kunst ist schön | Kunst: Bücher machen in der AG | Kunst hat in der Steinzeit angefangen mit den Abdrucken der Dinosaurier | Miro ist ein Künstler, weil er so viele gute Sachen macht | Kunst hat zu tun mit Fantasie und Bedeutung | Kunst ist Leben, Kunst ist alles, was es gibt | Ich hab kein Problem mit Kunst | Kunst ist, wenn es Spaß macht |

bleibt festzustellen, dass zumindest der Verweis auf Art Brut wiederum zu den in den Jugendkunstschulen seit Beginn dominanten „primitiven“ Ästhetiken in Bezug steht. Das von Nachtwey unterbreitete Konzept für eine Projektarbeit in der Kunstschule korrespondiert mit seinen drei Aspekten Intermedialität, Komplexität und Multiperspektivität außerdem eng mit Strategien, die gerade in der Kunst der 1990er Jahre überall anzutreffen sind. Daher stellt sich die Frage, warum eine solche Projektarbeit die Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst *ersetzen* soll anstatt sie im Gegenteil zu begründen?

Wie ich zu zeigen versucht habe, erklärt sich der Wunsch, die jeweilige Gegenwartskunst aus der Kunstschule zu eliminieren, aus der Aufladung der Kunst als utopische Heilsbringerin und pädagogische Gefährdung und dem mit dieser Aufladung verbundenen Frustrationspotenzial.

bilden mit kunst

Der Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen hat sich nicht abhalten lassen, den Signifikanten Kunst auf seine Produktivität für die Kunstschulen wieder und wieder zu überprüfen. 2001 verabschiedete er ein Konzept mit dem Titel „bilden mit kunst“, das in einer offenen Formulierung das „Bilden mit den Qualitäten von Kunst“ und die Initiation „künstlerischer Bildungsprozesse“ als zentrale Aufgaben der in ihm assoziierten Kunstschulen festschreibt. Sowohl Aspekte der „Grenzüberschreitung“, als auch der „persönlichen Erfahrung mit sich und der Welt“ werden als kunstspezifische betont. 2003 veranstaltete er einen bundesweit beachteten Kongress unter dem gleichen Titel und brachte eine umfassende Tagungspublikation in einem kulturwissenschaftlich profilierten Verlag heraus⁴¹. Er war zudem die einzige nicht im formalen Bildungssektor angesiedelte Institution, die an dem bundesweiten, von der BLK veranstalteten Programm zu kultureller Bildung im Medienzeitalter (KUBIM) teilnahm⁴². Mit diesen Aktivitäten setzte der Landesverband und damit auch die in ihm organisierten Kunstschulen maßgebliche Impulse für die deutsche Debatte um Kunst in

Meine Mutter kann Kunst |

Als Künstler braucht man einen schwarzen Hut mit Zipfel und einen weißen Kittel mit bunten Flecken und Talent.

Bildungsprozessen. Die Zeit, wo sich die Kunstschulen angestrengt zwischen den binären Oppositionen Wirklichkeitsferne und Gesellschaftsbezug, Heilserwartung und der potenziellen Sittenwidrigkeit von Kunst aufrieben, scheint angesichts dieser Entwicklungen zumindest in Niedersachsen Vergangenheit zu sein. Das bezeugen auch die in dieser Publikation dokumentierten Projekte bei „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“. Doch auch das Konzept „bilden mit kunst“ vermeidet den direkten Bezug zur Gegenwartskunst. Dabei steht diese den Kunstschulen in einem mit Kunstinstitutionen reich ausgestatteten Land, wovon bei vielen der Eintritt frei ist, als potenzielle Ressource für ihre Arbeit zur Verfügung. Offenbar möchte aber auch der Landesverband seinen Kunstschulen nicht per Dekret zumuten, ihre eigenen Kunstbegriffe, das Verständnis von Kunst, das in den Institutionen jeweils die Arbeit strukturiert und die Ästhetik dominiert, mit dem abzugleichen, was sich dazu im Kunstsystem in Zeitgenossenschaft befindet. Vielleicht war dieser Abgleich mit dem Modellprojekt „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ intendiert, und vielleicht war es genau dieser Abgleich, dem sich einige der beteiligten Kunstschulen verweigerten. Zumindest war, wie eingangs erwähnt, die Abwesenheit einer entsprechenden Debatte auf den Runden Tischen des Modellprojektes „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ zu spüren.

Ein Vorschlag

„Where does what I see – and what I read – resist my understanding?
Where is the ignorance – the resistance to knowledge – located?
And what can I thus learn from the locus of that ignorance?
[...] How can I turn ignorance into an instrument of teaching?“
Shoshana Felman⁴³

Den Kunstschulen ist es gelungen, sich innerhalb von vierzig Jahren in Deutschland auf einer Position zu etablieren, wo der Einbezug von Kunst in der außerschulischen Bildungsarbeit zentral verhandelt wird. Die Besetzung dieses Ortes hat unter anderem eine Entlastungsfunktion für öffentlich geförderte Institutionen, die Gegenwartskunst zeigen. Anstatt sich konsequent als Bildungseinrichtungen zu definieren, die sich mit ihrem lokalen Umfeld im Austausch befinden, konnten Kunsthallen, Kunstvereine, Künstlerhäuser und Kunstsammlungen sich auf Angebote für ihr Fachpublikum beschränken und ansonsten auf die Arbeit der Jugendkunstschulen verweisen.⁴⁴ Auch die Kulturpolitik trennte die Zuständigkeitsbereiche für Hochkunst und Bildung strikt voneinander. In den letzten Jahren kommt es zu einer sehr allmählichen Relativierung dieser klaren Unterscheidungen. Die Förderschwerpunkte ändern sich⁴⁵, und Kunstinstitutionen entdecken die Vermittlungsarbeit. In Deutschland mehren sich

von öffentlichen Galerien initiierte Bildungsprojekte.⁴⁶ Diese stehen als Angebote neben den Kursprogrammen der Kunstschulen. So gibt es für die Kunstschulen ökonomische Gründe, sich über die eigenen Kunstbegriffe klar zu werden und diese öffentlich wahrnehmbar in ein Verhältnis zu dem zu setzen, was im Kunstbereich geschieht. Wenn ihnen dies gelingt, können sie das wachsende Interesse der Kunstinstitutionen an der Bildungsarbeit für neue Kooperationen nutzen.⁴⁷

Doch es gibt auch inhaltliche Argumente. In dem Tagungsband *bilden mit kunst* argumentiert Eva Sturm für die Notwendigkeit zu einer Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst in der Kunstpädagogik, da „überhaupt keine Bildungsarbeit, die mit Kunst etwas zu tun hat, ohne Ernstnahme derselben geleistet werden kann“⁴⁸.

Im Rahmen des Modellprojektes „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ wurde deutlich, dass viele Themen, welche die Kunstschulen beschäftigen, auch im Kunstfeld bearbeitet werden. Dies betrifft zum Beispiel Fragen der Partizipation, der Medialität, der Subjekt- und Identitätskonstruktionen, der AutorInnenschaft, der Verfasstheit von Institutionen oder der Konstitution von Öffentlichkeiten. Ein gegenwärtig besonders interessanter Anknüpfungspunkt wären die unzähligen Projekte im Kunstbereich, die sich in den letzten Jahren mit dem Wandel der Arbeitsgesellschaft, dem gegenwärtig in der Bildungsdebatte stark gemachten Paradigma des „lebenslangen Lernens“ oder mit der Weise, wie KünstlerInnen als Rollenmodelle für das flexible und kreative, Ich-AG geeignete Individuum funktionalisiert werden können, auseinander setzen⁴⁹.

Denn hierbei handelt es sich um Fragen, welche die Kunstschulen zentral betreffen.⁵⁰ Es geht um nichts geringeres als um die Entwicklung von – politischen, aber auch ästhetischen – Strategien des Widerstands gegen eine neoliberale Vereinnahmung der von ihnen über Jahrzehnte hinweg entwickelten Methoden und Leitlinien für die Bildungsarbeit – Strategien, die Freiräume erhalten und ausbauen, ohne den ökonomischen Erhalt der Institutionen aufs Spiel zu setzen. Die Beschäftigung mit Kunstprojekten und der Austausch mit KünstlerInnen, die zu diesem Thema gearbeitet haben, könnten die Kunstschulen bei der Reflexion ihrer bisherigen Rolle in der Bildungsdebatte unterstützen. Sie könnten dazu beitragen, dass es den Kunstschulen gelingt, sich darin mit einem spezifischen und nicht mehr oder zumindest schwer übergehbaren Beitrag zu positionieren. „bilden mit kunst“, das Konzept, dass die Kunstschulen für ihre NutzerInnen bereithalten, würde damit auf die Institutionen selbst angewandt.

Anknüpfungspunkte sind also genug vorhanden, das hat auch das Modellprojekt „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ gezeigt. Doch wie können aus ihnen Verbindungen entstehen? Ob Kunst als Heilsbringerin oder als pädagogisch fragwürdiges, gesellschaftsfernes Geschehen neurotisiert wird, ob im Kunstfeld geadelte partizipatorische Ansätze womöglich als Konkurrenz für die eigene Arbeit oder ob Gegenwartskunst schlicht als enigmatisch und zu weit weg von der

Wirklichkeit der Kunstschulen aufgefasst wird – nie kann sich das herstellen, was mit Pierangelo Maset ein „intensives“, oder ein – wie ich es mir wünschen würde – entspanntes, neugieriges und pragmatisches Verhältnis zur Kunst wäre. Anstatt Kunst für die Arbeit in den Kunstschulen zu nutzen, wird ihr übergroßes K häufig zu einem gleichzeitig leeren und überladenen Signifikanten, der den Zugang verstellt. Ich habe versucht zu skizzieren, welche Paradoxien den Umgang mit Kunst in den Kunstschulen traditionell strukturieren. Das historische Gewordensein einiger Determinanten dieses Umgangs – Kunst, Kunstpädagogik und der Institutionen selbst – ist dafür ausschlaggebend. Andere Faktoren, wie den abwertenden Blick von Kunstinstitutionen auf den Bildungsbereich oder die Erwartungen der NutzerInnen an die Ästhetik und Produktorientierung der Kunstschularbeit, habe ich hier vernachlässigt. Auch sie sind relevante Größen. Doch es war mir ein Anliegen, bei dem anzusetzen, was die in den Kunstschulen Tätigen selbst bearbeiten können: Die eigenen Kunstbegriffe. Dafür ist es nötig, aus dem Bereich des Symptomatischen heraus- und in eine selbstreflexive und damit auch selbstbewusste Auseinandersetzung mit Kunst einzutreten. Um diesen Schritt zu erleichtern, möchte ich mit Oskar Bätschmann⁵¹ einen pragmatisch-institutionellen Kunstbegriff für die Auseinandersetzung vorschlagen. Dieser nimmt als Kunst zunächst einmal das zur Kenntnis, was im Kunstsystem als solche auftaucht. Dabei ginge es nicht darum, sich permanent an aktuellen Trends zu orientieren. Diese bereits riesige Masse an Phänomenen könnte stattdessen zum Anlass genommen werden, das eigene Interesse abzugleichen und die eigenen Argumente zu schärfen, genaue und begründete Entscheidungen zu treffen und die Praxis in den Kunstschulen so zu in-formieren. Es bestünde auch die Möglichkeit, dem oben zitierten Ansatz von Shoshana Felman zu folgen und gerade bei denjenigen Phänomenen etwas länger zu verweilen, die bei der ersten Begegnung Abwehr oder eine schließende Bewegung auslösen. Denn zuweilen steckt gerade an der Stelle, wo sich eine Verstehenslücke auftaucht, wo unmittelbare Affiziertheit sich nicht einstellen mag, eine Provokation, die einen Bildungsprozess in Gang setzt⁵².

Die Diskussion über Kunstbegriffe im Rahmen der Begleitforschung bei „Schnittstelle Kunst – Vermittlung“ war nicht einfach. Aber in ihrer Projektpraxis haben die beteiligten Kunstschulen den Gewinn und die mögliche Faszination eines neugierig-pragmatischen Umgangs mit Gegenwartskunst, die Lust an der Herstellung und Bearbeitung von Bedeutungslücken an vielen Stellen erfahren und exemplarisch verdeutlicht. Diese Beispiele stehen ihnen und den anderen Kunstschulen nun zur Fortsetzung zur Verfügung.

Es ist klug, dass im Konzept „bilden mit kunst“ der Signifikant mit kleinem k geschrieben wird.

Anmerkungen

- 1 Die verschiedenen Abwehrstrategien werden von Constanze Eckert in ihrem Beitrag auf S. 345ff. beschrieben.
- 2 Siehe hierzu den Beitrag von Sabine Fett auf S. 12ff.
- 3 Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse u. Dokumentation*. München: Walter.
- 4 Erhart, Kurt, Mechthild Peise-Seithe, Peter Raske (1980): *Die Jugendkunstschule. Kulturpädagogik zwischen Spiel und Kunst*. Regensburg: Gustav Bosse, 15f. Pyka, Brigitte (1993): *Jugendkunstschulen in der BRD. Eine Handreichung des Bundesverbandes der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V.*. Unna: LKD, 14.
- 5 Erhart, Peise-Seithe, Raske, a.a.O., 15.
- 6 Schon im „Bad Godesberger Programm“ der SPD von 1959 war diese Entwicklung vorbereitet. Dort heißt es: „Musische Erziehung und handwerkliche Betätigung sollen in der Bildung ihr hohes Gewicht haben. Staat und Gesellschaft sind verpflichtet, durch Erziehung und durch ihre Bildungseinrichtungen dem ganzen Volk eine Vertrautheit mit der Kunst und dem künstlerischen Schaffen zu ermöglichen.“
- 7 Pyka, Brigitte und BJKE (Hg.) (1993): *Jugendkunstschulen in der BRD. Statistische Daten – Grafiken – Kommentare*. Unna: LKD, 15. Eine zweite Gründungswelle folgte zu Beginn der 1990er Jahre nach der Wiedervereinigung. 1993 zählte die Statistik 254 Kunstschulen bundesweit.
- 8 Vgl. hierzu die Schriften der Mitglieder des „Berliner Didaktikums“, insbesondere Otto, Gunter (1964): *Kunst als Prozess im Unterricht*. Braunschweig: Westermann.
- 9 Vor allem in der Anfangszeit war durch die Programmatik „alle Künste unter einem Dach“ die Beschäftigung mit bildender Kunst ein Aspekt neben Theater, Tanz, Literatur und anderen Artikulationsformen. Zudem muss bei den folgenden Ausführungen betont werden, dass das Programm der Jugendkunstschulen wie heute auch von der Einstellung und den Fähigkeiten der Individuen abhing, die sie betrieben. So gab es durchaus auch Standorte, die eine explizit gesellschaftskritisch ausgerichtete Arbeit machten.
- 10 Titel einer von Alfred Lichtwark veranstalteten Ausstellung in der Hamburger Kunsthalle 1898.
- 11 Siehe hierzu die Anmerkungen im Text von Thorsten Streichhardt S. 65ff. Vgl. auch Teske, Ulrich (1993): *Von der Knabenhandfertigkeit zur polyästhetischen Erziehung*. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen e.V. (Hg.): *Kunstschulen im Spannungsfeld zwischen Theoriebildung und Praxis*. Hannover, 39. Teske schreibt den Boom der Jugendkunstschulen in dieser Zeit einzig einer „wiederentdeckten sozialen Distinktionsqualität von Kunst“ zu und entnennt damit sowohl die inklusive Dimension in der Programmatik der Kunstschulen als auch distinktionskritische Tendenzen im Kunstfeld dieser Zeit.
- 12 Ebd.
- 13 Erhart, Peise-Seithe, Raske, a.a.O., 17.
- 14 Die Modellversuche stehen im Zeichen des „Ergänzungsplan Kulturelle Bildung“ des Bildungsgesamtplans der Bundesregierung von 1977. Als Vorpublikation zum Modellversuch erschien bereits im Dezember 1979 der BMBW Werkstattbericht: *Die Jugendkunstschule – Modell sozialer Kulturarbeit*.
- 15 Vgl. hierzu u.a. Rollig, Stella (2002): *Zwischen Agitation und Animation. Aktivismus und Partizipation in der Kunst des 20. Jahrhunderts*. In: Rollig, Stella; Eva Sturm (Hg.): *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Art, Education, Cultural Work, Communities*. Wien: Turia & Kant, 128-139.
- 16 Eines der international bekannten Beispiele aus den 1960er Jahren ist die auch in Deutschland aktiv gewordene „Artist Placement Group“ oder die Aktivitäten von Lorraine Leeson und Peter Dunn, die auch bei der von Joseph Beuys veranstalteten Offenen Universität auf der documenta 5 vertreten waren. Vgl. u.a. NGBK (Hg.) (2005): *Art for Change: Lorraine Leeson 1975 – 2005*. Oder Pohlen, Annelie (1978): *Bonner Behörden entdecken „Künstlerischen Sachverstand“*. In: *Kunstforum International. „Kunst als sozialer Prozess“*. Band 27, 3/78. Mainz, 117-124.

- 17 Erhart, Peise-Seithe, Raske, a.a.O., 46f.
- 18 Maset, Pierangelo (2000): *Philosophische Hypothesen der ästhetischen Erziehung*. In: Masschelein, Jan, Jörg Ruhloff, Alfred Schäfer (Hg.): *Erziehungsphilosophie im Umbruch. Beiträge zur Neufassung des Erziehungsbegriffs*. Weinheim: Beltz.
- 19 Platon (1973): *Der Staat*. Stuttgart: Reclam, 61f.
- 20 Maset, a.a.O., 72.
- 21 Ebd., 77.
- 22 Deutscher Kulturrat (Hg.) (1994): *Perspektiven Kultureller Bildung*. Essen: Klartext, 222.
- 23 Passend zum Thema war bspw. ein Jahr früher Bürger, Peter (1993): *Theorie der Avantgarde*. Frankfurt am Main: Suhrkamp erschienen. Doch bereits in den 1970er und 1980er wurde seitens der feministischen Kunstwissenschaft an der Dekonstruktion moderner Künstlermythen gearbeitet. Vgl. u.a. Parker, Rozsika, Griselda Pollock (1982): *Old mistresses: women, art and ideology*. New York: Pantheon Books.
- 24 Hier beziehe ich mich auf Großbritannien oder die Niederlande, wo bereits seit den 1980er Jahren Bildungsarbeit in Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst betrieben wurde. Für die Kunst verweise ich auf damals besonders prominente Beispiele wie die Arbeit der Künstlerinnen Christine und Irene Hohenbüchler, der Gruppe „Art for Change“, der Kontextkunst und der Institutionskritik.
- 25 von Kathen, Dagmar (1980): *Möglichkeiten der ästhetischen Erziehung in der Jugendarbeit. Eine Untersuchung der Konzeption und praktischen Arbeit an Jugendkunstschulen*. Schriftliche Hausarbeit im Fach Kunsterziehung zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt am Gymnasium. Düsseldorf. Ein Exemplar der Arbeit befindet sich in der Archivbibliothek des Bundesverbandes der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. (BJKE), Unna. *Dagmar von Kathen war später Bildungsreferentin / Geschäftsführerin der Landesarbeitsgemeinschaft Kulturpädagogische Dienste / Jugendkunstschulen NRW e.V. und des Bundesverbandes der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen e.V., Unna; seit 1995 ist sie bei der Stadt Osnabrück, zunächst Leiterin des Amtes Kultur und Museen, seit 1999 Leiterin des Fachbereichs Kultur und in dieser Funktion zuständig für den gesamten Kulturbereich*.
- 26 Ebd., 155.
- 27 Ebd., 192.
- 28 Ein Abtragen der Hypothek auf struktureller Ebene würde bedeuten, nicht nur die Zusammensetzung der NutzerInnen, sondern vor allem und zuerst auch die der DozentInnen zu diversifizieren, ein Prozess, von dem nicht nur die Kunstschulen sondern das gesamte kunstpädagogische Feld noch weit entfernt ist.
- 29 Vgl. hierzu die entsprechenden Communiqués auf der Website der Initiative „Mut gegen rechte Gewalt“ der Amadeu Antonio Stiftung: www.mut-gegen-rechte-gewalt.de.
- 30 Peter Kamp, Vorstandsvorsitzender des BJKE (Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischer Einrichtungen e.V.) im Gespräch mit der Autorin, Unna im November 2006.
- 31 Ich danke Sabine Fett für die hilfreiche Unterstützung bei der Akteneinsicht im Archiv des LVKS.
- 32 Weiterhin aktiv oder beratend beteiligt waren das Institut für Bildung und Kultur, die Akademie Remscheid für musische Bildung und Medienerziehung, die Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung und der Verband deutscher Musikschulen.
- 33 Vgl. *Die Kunstschule – Eine neue Konzeption in der Diskussion*. In: Kulturpolitische Mitteilungen, Nr. 37, II/1987.
- 34 Schepers, Heiner (Hg.) (1989): *Kunstschulland Niedersachsen*. Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, 10ff.
- 35 Beuys ist weiterhin eine ausgesprochen wichtige Bezugsgröße, um künstlerisches Handeln in der Kunstschule zu begründen. Möglicherweise ist er derjenige, dem es gelungen ist, der Kunst ihren utopischen Ort zu sichern und sie gleichzeitig pädagogisch zu zähmen.
- 36 Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hg.) (1993): *Kunstschulen im Spannungsfeld zwischen Theoriebildung und Praxis. Dokumentation der Kunstschultagung 1993 in Oldenburg*. Hannover.

- 37 Schorn, Ariane (1996): *Scham und Identitätskonflikte in der Kultur(arbeit). Sozialpsychologische Einsichten in Zugangs- und Aneignungsbarrieren am Beispiel einer Kulturwerkstatt*. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen e.V. (Hg.): *Kunstschule im Kontext. Kunstkenner & Banausen*. Unna: LKD, 46-59.
- 38 Nachtwey, Reiner (1996): *In unwegsamem Gelände – Die Künste in der Kulturpädagogik*. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen e.V. (Hg.): *Kunstschule im Kontext. Kunstkenner & Banausen*. Unna: LKD, 60f.
- 39 Ebd., 69.
- 40 Ebd., 62ff.
- 41 Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hg.) (2004): *bilden mit kunst*. Bielefeld: transcript Verlag.
- 42 Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen et al (Hg.) (2003): *sense&cyber. Kunst, Medien, Pädagogik*. Bielefeld: transcript Verlag und www.kubim.de.
- 43 „Wo widersteht das was ich sehe – und was ich lese – meinem Verstehen? Wo sitzen meine Ignoranz und der Widerstand gegen das Wissen? Und was kann ich demnach von dem Ort meines Widerstandes lernen? [...] Wie kann ich meine Ignoranz in ein Instrument der Lehre verwandeln?“ Felman, Shoshana (1982): *Psychoanalysis and Education: Teaching Terrible and Interminable*. In: Yale French Studies, No. 63, *The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre*, 21-44 (Übersetzung CM).
- 44 In England, wo es keine freien Kunstschulen gibt, übernehmen öffentlich geförderte Institutionen, die Gegenwartskunst zeigen, die Aufgabe der ästhetischen Bildung. Diese unter dem Begriff „Gallery Education“ etablierte Praxis arbeitet konsequent ausgehend von der in ihnen ausgestellten Kunst und mit KünstlerInnen als PädagogInnen. Siehe dazu Mörsch, Carmen (2004): *Socially Engaged Economies: Leben von und mit künstlerischen Beteiligungsprojekten und Kunstvermittlung in England*. In: *Texte zur Kunst*, Heft Nr. 53 / März, „ERZIEHUNG“. Berlin.
- 45 So hat die Kulturstiftung des Bundes im Jahr 2006 einen Förderschwerpunkt Kulturelle Bildung eingerichtet.
- 46 Besonders aktiv in diesem Bereich ist zur Zeit die Arbeitsgemeinschaft der deutschen Kunstvereine und der Rat der Künste.
- 47 Ein Beispiel für diese Entwicklung ist die Kunstschule KLEX in Oldenburg, die Artist-in-Residence Programme initiiert und die Kooperation mit den örtlichen Kunstinstitutionen forciert. Mit dem Edith-Ruß-Haus für Medienkunst verfügt Oldenburg außerdem über eine Kunstinstitution, die ein bemerkenswert breit gefächertes Bildungsprogramm anbietet.
- 48 Sturm, Eva (2004): *Von Kunst aus-bilden*. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hg.): *bilden mit kunst*. Bielefeld: transcript Verlag, 135.
- 49 Hierzu zählen unter vielen anderen zum Beispiel folgende Projekte: die Gruppe „Reinigungsgesellschaft“ www.reinigungsgesellschaft.de; Annette Weisser und Ingo Vetter; Antje Schiffrers www.antjeschiffrers.de; die Ausstellungen: „Werkleitz Biennale 2002: [real]work“; Neue Gesellschaft für Bildende Kunst Berlin 2004, TÄTIGSEIN I Ein Ausstellungs- und Buchprojekt zur Ökonomisierung der Kultur und Kulturalisierung der Ökonomie; Kunsthaus Dresden 2005, ARBEITSHAUS einatmen. ausatmen.
- 50 Siehe dazu ausführlicher den Beitrag von Constanze Eckert S. 345ff.
- 51 Bättschmann, Oskar (1997): *Ausstellungskünstler. Kult und Karriere im modernen Kunstsystem*. Köln: DuMont, 226.
- 52 Oelkers, Jürgen (2004): *Provokation als Bildungsprinzip*. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hg.): *bilden mit kunst*. Bielefeld: transcript Verlag, 93-114.

Literatur

- Bättschmann, Oskar (1997): *Ausstellungskünstler. Kult und Karriere im modernen Kunstsystem*. Köln: DuMont.
- Bürger, Peter (1993): *Theorie der Avantgarde*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deutscher Kulturrat (Hg.) (1994): *Perspektiven Kultureller Bildung*. Essen: Klartext.
- Die Kunstschule – Eine neue Konzeption in der Diskussion*. In: Kulturpolitische Mitteilungen Nr. 37, II/1987.

- Erhart, Kurt, Mechthild Peise-Seithe, Peter Raske (1980): *Die Jugendkunstschule. Kulturpädagogik zwischen Spiel und Kunst*. Regensburg: Gustav Bosse.
- Felman, Shoshana (1982): *Psychoanalysis and Education: Teaching Terrible and Interminable*. In: Yale French Studies, No. 63, *The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre*.
- Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hg.) (1993): *Kunstschulen im Spannungsfeld zwischen Theoriebildung und Praxis. Dokumentation der Kunstschultagung 1993 in Oldenburg*. Hannover.
- Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen et al (Hg.) (2003): *sense&cyber. Kunst, Medien, Pädagogik*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hg.) (2004): *bilden mit kunst*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Maset, Pierangelo (2000): *Philosophische Hypothesen der ästhetischen Erziehung*. In: Masschelein, Jan, Jörg Ruhloff, Alfred Schäfer (Hg.): *Erziehungsphilosophie im Umbruch. Beiträge zur Neufassung des Erziehungsbegriffs*. Weinheim: Beltz.
- Mörsch, Carmen (2004): *Socially Engaged Economies: Leben von und mit künstlerischen Beteiligungsprojekten und Kunstvermittlung in England*. In: *Texte zur Kunst*, Heft Nr. 53 / März, „ERZIEHUNG“. Berlin.
- Nachtwey, Reiner (1996): *In unwegsamem Gelände – Die Künste in der Kulturpädagogik*. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen e.V. (Hg.): *Kunstschule im Kontext. Kunstkenner & Bananen*. Unna: LKD.
- NGBK (Hg.) (2005): *Art for Change: Loraine Leeson 1975 – 2005*.
- Oelkers, Jürgen (2004): *Provokation als Bildungsprinzip*. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hg.): *bilden mit kunst*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Otto, Gunter (1964): *Kunst als Prozess im Unterricht*. Braunschweig: Westermann.
- Parker, Rozsika, Griselda Pollock (1982): *Old mistresses: women, art and ideology*. New York: Pantheon Books.
- Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse u. Dokumentation*. München: Walter.
- Platon (1973): *Der Staat*. Stuttgart: Reclam.
- Pohlen, Annelie (1978): *Bonner Behörden entdecken „Künstlerischen Sachverstand“*. In: *Kunstforum International*. „Kunst als sozialer Prozess“. Band 27, 3/78. Mainz.
- Pyka, Brigitte (1993): *Jugendkunstschulen in der BRD. Eine Handreichung des Bundesverbandes der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V.*. Unna: LKD.
- Pyka, Brigitte und BJKE (Hg.) (1993): *Jugendkunstschulen in der BRD. Statistische Daten – Grafiken – Kommentare*. Unna: LKD.
- Rollig, Stella (2002): *Zwischen Agitation und Animation. Aktivismus und Partizipation in der Kunst des 20. Jahrhunderts*. In: Rollig, Stella; Eva Sturm (Hg.): *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Art, Education, Cultural Work, Communities*. Wien: Turia & Kant.
- Schepers, Heiner (Hg.) (1989): *Kunstschulland Niedersachsen*. Seelze: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.
- Schorn, Ariane (1996): *Scham und Identitätskonflikte in der Kultur(arbeit). Sozialpsychologische Einsichten in Zugangs- und Aneignungsbarrieren am Beispiel einer Kulturwerkstatt*. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen e.V. (Hg.): *Kunstschule im Kontext. Kunstkenner & Bananen*. Unna: LKD.
- Sturm, Eva (2004): *Von Kunst aus-bilden*. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hg.): *bilden mit kunst*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Teske, Ulrich (1993): *Von der Knabenhandfertigkeit zur polyästhetischen Erziehung*. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen e.V. (Hg.): *Kunstschulen im Spannungsfeld zwischen Theoriebildung und Praxis*. Hannover.
- von Kathen, Dagmar (1980): *Möglichkeiten der ästhetischen Erziehung in der Jugendarbeit. Eine Untersuchung der Konzeption und praktischen Arbeit an Jugendkunstschulen*. Schriftliche Hausarbeit im Fach Kunsterziehung zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt am Gymnasium. Düsseldorf.