

C. Mörsch:

Eine kurze Geschichte von KünstlerInnen in Schulen<sup>1</sup>

*Im Folgenden werde ich die Geschichte der Tätigkeit von KünstlerInnen in Schulen im kulturpolitischen Kontext der Bundesrepublik Deutschland abhandeln. Das tue ich aus der Perspektive einer Künstlerin, die Anfang des 21. Jahrhunderts Projekte in Schulen durchgeführt hat und einer Forscherin, die versucht, das Arbeitsfeld zwischen Kunst und Bildung zu theoretisieren. Ich sehe die Notwendigkeit, zu dem, was wir in den Gesprächen mit KünstlerInnen aus dem Projekt Kinder machen Kunst mit Medien geredet haben, den historischen Kontext mitzuliefern. Denn mit einer anderen Geschichte von KünstlerInnen in Schulen wäre unser Sprechen ein anderes gewesen. Ich rekonstruiere die Geschichte aus Quellen: Bücher, Berichtshefte, Bilder und manchmal eine Erzählung. Alles genauso absichtsvoll und zwischenzeitlich-auslassend, wie das, was ich produzieren werde.*

### **Vorgeschichte (BRD)<sup>2</sup>**

Nach dem Zweiten Weltkrieg dominierten drei sich überschneidende Blickachsen den Diskurs im bundesrepublikanischen künstlerischen Feld<sup>3</sup>, die die Entstehung eines nachhaltig wirksamen Zwischen-Raumes von Kunst und Bildung – zum Beispiel eine kritische Aktualisierung von entsprechenden reformpädagogischen und von KünstlerInnen der Moderne entwickelten Ansätzen – verhinderten. Der Blick „zurück“ offenbarte die Instrumentalisierbarkeit von Kunst für die edukativen Zwecke des Nationalsozialismus und deckte in der Folge auch die völkischen und national-zurichtenden Elemente von in der Weimarer Zeit und früher entstandenen (kunst-)pädagogischen Konzepten auf. Der verengte Blick nach „drüben“ diagnostizierte die starre politische Programmatik des sozialistischen Realismus – der Bildungsauftrag, mit dem die DDR ihre KünstlerInnen ausstattete, schien eine vergleichbar bedrohliche Perspektive zu eröffnen wie der Blick „zurück“. Der Blick nach „Westen“ entwarf als Gegenbild den abstrakten Expressionismus mit dem Diktum der Selbstreferenzialität und Autonomie der Kunst<sup>4</sup> als universalistisches Freiheitsparadigma und lud ironischerweise gerade dadurch ästhetische Verfahren ideologisch auf.<sup>5</sup>

Allen drei Perspektiven war gemeinsam, dass sie einen vom Idealismus geprägten Kunstbegriff, der die Autonomie von Kunst konstitutiv für ihr Existieren setzt, unhinterfragt bewahrten. Erst im Zuge der Politisierung des kulturellen Feldes um 1968 geriet die Positionierung von Kunst und KünstlerInnen als gesellschaftlich autonome in die Kritik.

TheoretikerInnen aus dem Umfeld der Zeitschrift „Ästhetik und Kommunikation“ sowie aus der Bewegung „Visuelle Kommunikation“ in der Kunstpädagogik plädierten angesichts der Unantastbarkeit des bürgerlichen Kunstbegriffs für die „Abschaffung von Kunstunterricht“<sup>6</sup> und von Kunst selbst, da sich mit ihr keine Analyse gesellschaftlicher

---

<sup>1</sup> Ich danke Helmut Hartwig für viele Hinweise zum Diskurs der siebziger und achtziger Jahre, die zur Entstehung dieses Textes wesentlich beigetragen haben.

<sup>2</sup> Da ich selbst in der BRD sozialisiert bin, ist mein Blick durch die historische Entwicklung in diesem Land geprägt. Da ich noch lange nicht genug über die Entwicklung des „Bildens mit Kunst“ in der DDR weiß, kann ich nicht darüber schreiben und bitte die in der DDR sozialisierten KollegInnen um Verständnis für die Auslassung.

<sup>3</sup> Der Begriff des Künstlerischen Feldes wurde von dem Soziologen Pierre Bourdieu eingeführt, um die soziale Interaktion der Subjekte, die in einer Gesellschaft das kulturelle Kapital hervorbringen, untersuchen und beschreiben zu können. Mit dem Begriff ist „...jener öffentliche Raum gemeint., wo es Machtverhältnisse, unsichtbare Strukturen, Herrschende und Beherrschte und Monopole gibt – Orte, an denen sich das Kapital konzentriert.“ Bourdieu, Pierre: Selbstbeziehung – ein Interview mit Isabelle Graw. In: Texte zur Kunst Nr.6, Köln, 1992, S.124

<sup>4</sup> „Kunst ist Kunst. Alles andere ist alles andere“. Reinhard, Ad: Schriften und Gespräche. München, 1984, S.136

<sup>5</sup> Siehe u.a. Grasskamp, Walter: Die unbewältigte Moderne. Kunst und Öffentlichkeit. München, 1989

<sup>6</sup> Siehe dazu anschaulich Möller, Heino R.: Gegen den Kunstunterricht. Ravensburg, 1971

Zusammenhänge und damit auch keine Aufklärung und Emanzipation bewerkstelligen ließe. 1970 propagierte Diethart Kerbs das Verschwinden der traditionellen Künstlerfigur und forderte, „dass der Künstler sich nicht vornehmlich als Produzent von meisterlich gemalten Bildern, die in die Museen gehängt würden, begreife, sondern vor allem als ‚Spielverderber oder Spielerfinder, als Ideenproduzent und Regisseur sozialer Interaktionen, als Ästhetikingenieur und Zukunftsforscher und nicht zuletzt als politisches Individuum der Öffentlichkeit‘“.<sup>7</sup>

Die KünstlerInnen selbst griffen die Kritik im Sinne einer Befragung ihrer eigenen Rolle und vor allem auch ihrer Arbeitsbedingungen auf. 1971 tagte in der Paulskirche in Frankfurt am Main der „1. Bundeskongress Bildender Künstler“. In seiner Eröffnungsrede übte der bildende Künstler Gernot Bubenik Kritik am Freiheitsparadigma:

*„Die Berufsgruppe der Freien Künstler, ausgebildet an den freien Abteilungen der Kunsthochschulen, angeblich frei von Vorgesetzten, Markt und gesellschaftlicher Bindung, hat vor allem die Freiheit, ihre Freiheit zu verkaufen – schlimmstenfalls berufsfremd als Angestellter der Bundespost. Weil viele Künstler mit dieser Freiheit nicht mehr leben und schaffen können, findet dieser Kongress statt.“*<sup>8</sup> Und: *„Der überwiegenden Mehrheit unseres Volkes werden durch das bürgerliche Bildungsprivileg Gebrauch und Genuss von Kunst weitgehend vorenthalten. In der Aufhebung dieses Privilegs liegt zugleich die große Zukunftsperspektive der künstlerischen Berufe.“*<sup>9</sup> Hier zeichnen sich zwei argumentative Linien ab, die für den Einbezug von KünstlerInnen im Bildungsbereich bedeutend waren und sind: Der Ausbruch aus der ökonomischen Misere durch das Erschließen eines neuen Arbeitsfeldes (und eines erweiterten Selbstentwurfs) für KünstlerInnen einerseits und die Demokratisierung eines exklusiven Feldes, das Produktivmachen seiner Potentiale für eine Mehrheit – oder zumindest einen größeren Teil – der Bevölkerung andererseits.

Sie strukturierten auch das 1973 von der Arbeitsgruppe zu „Kunst und Erwachsenenbildung“ des BBK vorgelegte Konzept „Zur Integration der bildenden Kunst in den Bereich der allgemeinen Weiterbildung“.<sup>10</sup> Entlang dieser Achsen wurden in dem Papier detaillierte Begründungen für den verstärkten Einbezug von Kunst in Bildungsprozessen angeführt. Zum einen ließen strukturelle Veränderungen in der Erwerbsarbeit erwarten, dass der Bevölkerung in Zukunft mehr arbeitsfreie Zeit zur Verfügung stünde, die durch aktive Teilhabe an der kulturellen Produktion sinnvoll gefüllt werden könne. Zum anderen würden neue Produktionsformen zu neuen Anforderungsprofilen führen, weg von der mechanisch-physischen Leistung, hin zu der Fähigkeit, Zusammenhänge zu erfassen und zur Bereitschaft zu größerer Mobilität. Und zum dritten könne die Beschäftigung mit künstlerischen Verfahren den Zurichtungen der Kulturindustrie, ihrer „Informationsschwemme und Informationsmanipulation“ entgegensteuern, da sie über die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein und durch Aufklärung über die Produktionsstrategien der „Informations- und Warenästhetik“ zur Entwicklung der Kritikfähigkeit und zur Befähigung, die eigenen Interessen zu visualisieren, beitrage<sup>11</sup>.

Dem Paradigma der autonomen, „freien“ Kunst wurde die „Kunst als befreiende Tätigkeit“ gegenübergestellt: Kunst müsse ihre Befangenheit gegenüber gesellschaftlichen Themen, ihre esoterische Abkapselung überwinden und die Mitglieder der Gesellschaft dazu befähigen, „Freiheit als gesellschaftliches Ziel auszudrücken und die Voraussetzungen für solche Freiheit sichtbar werden zu lassen“<sup>12</sup>.

---

<sup>7</sup> Kerbs, Diethart (Hrsg.): Das Ende der Höflichkeit. Für eine Revision der Anstandserziehung. München, 1971. Zitiert in: Bauman, 2004, S. 10. Inwieweit sich auch durch dieses Bild traditionelle Künstlermythen nicht nur hindurchsprechen, sondern ihre Wirksamkeit in spezifischer Weise entfalten, wäre Gegenstand einer weiteren Untersuchung.

<sup>8</sup> Zitiert in: Bast, 1981, S.8

<sup>9</sup> Bast, 1981, S.7

<sup>10</sup> Kulturpolitik, Bundesmitteilungsblatt des Bundesverbandes Bildender Künstler e.V., Sonderheft 5/6. Berlin, November 1973

<sup>11</sup> Kulturpolitik 1973, S.6ff.

<sup>12</sup> Kulturpolitik 1973, S.10

Der 1975 vom Zentrum für Kulturforschung herausgegebene „Künstlerreport“<sup>13</sup> bestätigte die in Bubeniks Rede angeprangerte ökonomische Zwangslage der sogenannten Freischaffenden in drastischer Weise. In der Folge wurde 1976 in Berlin, unterstützt vom Bildungsministerium und der Bund-Länder-Kommission, ein Modellversuch „Künstlerweiterbildung“ zur Qualifizierung von KünstlerInnen im Bildungsbereich und als Koordinierungsstelle für interessierte KooperationspartnerInnen aus Kunst und Bildung eingerichtet<sup>14</sup>. Zum Curriculum gehörten unter anderem Seminare und Projekte in den Themenfeldern Kulturelle Erwachsenenbildung, Kulturarbeit mit Kindern und Jugendlichen, Kulturelle Bildung in der Weiterbildung, Staat und Kulturpolitik, Auswärtige Kulturpolitik und Demokratie, kommunale Entwicklung und Kunst, Verwaltung von Kulturinstitutionen, Rechtliche Grundlagen künstlerischer Arbeitsfelder, Kreativität und Gesellschaft, Struktur der Massenmedien – Probleme der Kunstkritik, Museumspädagogik, und Kulturarbeit an Haupt- und Gesamtschulen<sup>15</sup>. An der Aufzählung wird deutlich, dass es neben der Entwicklung neuer Verdienstmöglichkeiten und der Erschließung des Kunstfeldes für neue NutzerInnen auch – im Sinne einer Selbstbefreiung – um die Ausbildung der eigenen Kritik- und Analysefähigkeit gegenüber den Mythen und Machtverhältnissen ging, die das künstlerische Feld strukturierten. KünstlerInnen organisierten landesweit Ausstellungen und Initiativen, die sich mit der Frage nach ihren möglichen gesellschaftlichen Funktionen auseinandersetzen<sup>16</sup>.

### **Kompensation, Integration, Revolution und Dekonstruktion – Begründungen im ersten Modellversuch „Künstler und Schüler“**

*„Die Begriffe Kooperation, Koordinierung, Innovationen sind uns wohlvertraut, aber sind sie eigentlich kulturelles Leben, sind sie Bildung und sind sie schon Bildungspolitik? [...] Wir sind der Auffassung, dass die Formen der Kommunikation zwischen Künstler und Gesellschaft sehr viel differenzierter sind, als das der oft zitierte Austausch im Zeichen des Warenverkehrs erscheinen läßt.“*

Helmut Rohde, Bundesminister für Bildung und Wissenschaft in seiner Rede zur Eröffnung des Modellversuchsprogramms „Künstler und Schüler“ am 22.11.1976

Doch warum ausgerechnet der Bildungsbereich? Welcher spezifische „Sachverstand“<sup>17</sup> sollte gerade KünstlerInnen dazu prädestinieren, in Schulen, mit Gewerkschaften und in Betrieben, in Heimen, Gefängnissen, Kindergärten, Stadtteilen, dörflichen Gemeindehallen oder Krankenhäusern Leute in Lernprozesse zu verwickeln?

Von März 1976 bis Dezember 1979 kofinanzierte der damalige Bundesminister für Bildung und Wissenschaft Helmut Rohde den ersten bundesweiten Modellversuch „Künstler und Schüler“<sup>18</sup> mit zehn Millionen DM, damit *„freiberufliche Künstler [...] künftig vor allem*

---

<sup>13</sup> Fohrbeck, Karla; Wiesand, Andreas Johannes: Der Künstler-Report. München, 1975

<sup>14</sup> Nach Ablauf des Modellversuchs wurde die Künstlerweiterbildung ab 1982 als „Arbeitsstelle für Weiterbildung“ an der HdK weitergeführt und 2002 zum europäischen Masterstudiengang „Kunst im Kontext“ umstrukturiert. Bis heute ist er immer noch der einzige Studiengang dieser Art in Deutschland.

<sup>15</sup> HdK/BBK 1981, S.335 ff.

<sup>16</sup> Hier wären die Ausstellungen „Funktionen der bildenden Kunst in unserer Gesellschaft“, NGBK, 1971 und „Eremit? Forscher? Sozialarbeiter?“ Kunstverein Hamburg, 1979 oder der internationale Künstlerkongress „Kunst und Öffentlichkeit“, 1979 beispielhaft zu nennen. Ebenfalls in den 70er Jahren ereignete sich die Gründung von Künstlerhäusern (z.B. Künstlerhaus Reuchlinstr. 4b in Stuttgart), anfangs noch mit der Idee, künstlerische Selbstorganisation und Bildungsarbeit unter einem Dach zu verbinden.

<sup>17</sup> Am 8. und 9. September 1979 fand in den Räumen des Modellversuchs

Künstlerweiterbildung ein Symposium zur „Nutzung des Künstlerischen Sachverstands bei der Erfüllung von Ressortaufgaben“ statt, an dem sich Fachreferenten aus elf Bundesministerien beteiligten. HdK/BBK 1981, S.333

<sup>18</sup> 65 KünstlerInnen führten an 22 Orten Projekte in Schulen durch. Der Modellversuch wurde intensiv wissenschaftlich begleitet, es gab eine von der Akademie Remscheid

auch in Hauptschulen tätig werden, um Kreativität, Spontaneität und soziales Lernen bei Schülern zu fördern“<sup>19</sup>. Anlass für diese staatliche Initiative waren „Vorstellungen, Künstler mit neuen Funktionen außerhalb der traditionellen Kulturinstitutionen zu betrauen, sie damit stärker in gesellschaftliche Gesamtzusammenhänge zu integrieren, ihr Angebot speziell auch bisher ausgeschlossenen Bevölkerungsgruppen nahezubringen und somit langfristig das Arbeitsfeld und die Wirkungsmöglichkeiten von Künstlern zu verbreitern. [...] Man erhoffte sich, [...] den besonders benachteiligten Schülern [...] einen weiteren Weg der Selbstdarstellung, Entfaltung und Auseinandersetzung mit der Umwelt aufzuzeigen.“ Offenbar waren die beiden Argumentationslinien des Künstlerkongress 1971 vom Ministerium fünf Jahre später als Versprechen einer Art wechselseitigen Integration interpretiert und angeeignet worden: Die Begegnung von KünstlerInnen und benachteiligten SchülerInnen schien Sinnstiftung, gesellschaftliche Inklusion und Zugänge zur Erwerbstätigkeit für beide Seiten gleichermaßen zu verheißen. Die von Rohde artikulierten Erwartungen an das Kompensationsvermögen der KünstlerInnen waren hoch: Schulmüdigkeit, Arbeitslosigkeit, Benachteiligung von anderen als kognitiv ausgerichteten Lerntypen sollten bekämpft, „verschüttete“ Erlebnis- und Erfahrungswelten wiederentdeckt werden.<sup>20</sup>

Ausschließlich SchauspielerInnen und MedienkünstlerInnen wurden in dem Modellversuch beschäftigt, was damit begründet wurde, dass es dafür – anders als für Musik oder Bildende Kunst – kein Schulfach gäbe. Auch hier findet sich in der Regierungsperspektive Kompensation als Entscheidungskriterium wieder<sup>21</sup>. Die im Vorwort des Zwischenberichts vom nachfolgenden Bundesminister für Bildung und Wissenschaft Jürgen Schmude angeführten Gründe für den Einsatz von KünstlerInnen in der Schule verleiht dem Anspruch an Kompensation durch seine Verharmlosung eine groteske Note: „Künstler [...] bringen *Freude und Frohsinn* in die Schule und *entlasten* unsere Kinder etwas von dem Schulstreß.“<sup>22</sup> „Entlastung“ als Hauptfunktion eines unpolitisch gedachten „musischen Bereichs“<sup>23</sup> erwies und erweist sich in der bildungspolitischen Debatte als Eigentor, weil sie die Rechtfertigung liefert, kulturelle Bildung aus dem auf „Kernkompetenzen“ konzentrierten schulischen Fächerkanon in den Freizeitbereich zu verlegen.

---

konzipierte Ausbildungsphase, am Ende stand eine Ausstellung. Alle Abschnitte des Modellversuchs sind in den Werkstattberichten des BMBW gut dokumentiert.

<sup>19</sup> Pressemitteilung des BMBW vom 4.3.1976, zitiert in: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), 1978a, S.1

<sup>20</sup> Diese Erwartungen artikuliert Bundesminister Rohde in seiner Eröffnungsrede, nachzulesen in: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), 1978a, S.36

<sup>21</sup> Die Entscheidung, keine „klassischen“ bildenden KünstlerInnen zu beschäftigen, verweist aber auch auf die eingangs geschilderte Skepsis, mit den einem bürgerlichen Kunstbegriff zugeordneten Medien die beschriebenen Ziele erreichen zu können. So arbeiteten die VertreterInnen der Visuellen Kommunikation bei ihren Vorschlägen für die Unterrichtspraxis ebenfalls verstärkt an medientheoretischen Ansätzen. Siehe unter anderem Salziger, Dietmar (Hrsg.): Medienverwendung und Medientheorie. Referate und Diskussionen zum Thema „Modelle des Einsatzes audiovisueller Medien unter Berücksichtigung gegenwärtiger Medientheorie“, FeoLL Arbeitspapier, Paderborn, 1977

<sup>22</sup> Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), 1978b, S.3

<sup>23</sup> Die Vorstellung der „Musischen Bildung“, in die anfänglich neben Kunst und Musik auch der Sportbereich subsumiert wurde (was sich bis heute in zahlreichen administrativen Zuordnungen widerspiegelt), stammt aus der deutschen Reformpädagogik der 20er Jahre. In den 50er Jahren wurde sie wieder aufgelegt. Wie Georg Peez schreibt, prägte sie „in der Nachkriegszeit bis Mitte 1960 das Bildungswesen, denn sie stand nach dem Missbrauch von Kultur und Kunst im Faschismus für die Hoffnung auf Wiederherstellung eines weitgehend unpolitischen, innerlich ausgeglichenen und sittlichen Menschen. Ferner betonte die musische Bildung die entlastenden Funktionen des Schöpferischen. Sie bot hierdurch jedoch kaum Bezüge zur sich wandelnden gesellschaftlichen, sozialen, technischen und medialen Lebens- und Arbeitswelt sowie zur kulturellen Entwicklung der Moderne. [...]“ Peez, Georg: Musische Bildung. In: Fachlexikon der sozialen Arbeit. Frankfurt a. M., 2002

Allerdings wurden bereits in der Vorphase auch ganz andere Perspektiven auf die Implikationen des Modellversuches benannt. So galt den durchführenden Akteuren als ein Problem für den langfristigen Einbezug der künstlerischen Projektarbeit in die Regelschule, dass „[...] die Praxisformen, die in dem Modellversuch entwickelt und ausgebaut werden [...], in einem intentionalen Widerspruch zu den gegebenen Praxisformen der Institution Schule, speziell der Hauptschule, stehen mussten, *also auf Veränderung dieser institutionellen Bedingungen ausgingen*.“<sup>24</sup> Stellt man die beiden Motive gegenüber, so spannt sich zwischen ihnen der Erwartungsraum auf, in dem die gesellschaftlichen Funktionen von KünstlerInnen traditionell verortet sind: Zwischen Erheiterung und Erbauung einerseits und einer totalen Revolution – denn „es gibt kein richtiges Leben im falschen“<sup>25</sup> – der Verhältnisse andererseits. Weder der Verharmlosung noch der pathetischen Überhöhung werden Projekte mit KünstlerInnen in Schulen heute wie damals gerecht.

Interessant und sicherlich zeittypisch am Modellprojekt Ende der siebziger Jahre ist die dezidiert theoriegeleitete und kritische Haltung, mit der das Projekt von den beteiligten KünstlerInnen, KoordinatorInnen und WissenschaftlerInnen angegangen wurde. Die KünstlerInnen setzten sich mit Fragen der geschlechtsspezifischen und schichtspezifischen Sozialisation oder mit Strategien und Taktiken im Umgang mit der Administration auseinander.<sup>26</sup> Das Stück „Das hält ja im Kopf nicht aus“ des Grips Theaters Berlin, von konservativer Seite als RAF-sympathisierend und als Repräsentation einer bolschewistischen Kulturrevolution bezeichnet<sup>27</sup>, war eines der meist diskutierten Beispiele in der Ausbildung der KünstlerInnen für den Modellversuch. Auch in der Eröffnungsrede von Rohde klingt an, dass er im Einsatz von KünstlerInnen in Schulen neben der erhofften Kompensation eine weitere, kritische Dimension erkennen konnte: „Dieser Modellversuch wird vielleicht dazu beitragen können, das Verständnis von Leistung, die Ausfüllung dieses Begriffs zu überdenken, verbessern und zu vertiefen.“<sup>28</sup>

KünstlerInnen in Schulen und anderen Bildungssettings waren also mit widersprüchlichen Erwartungshaltungen und – wie sich aus den Protokollen der Projektverläufe des Modellversuchs herauslesen lässt – mit damit korrespondierenden widersprüchlichen Selbstverständnissen konfrontiert. Sie wurden als Gegenbild der Institution und ihren festgefahrenen Strukturen entworfen – das, was sie an Entwürfen in diese hineintragen würden, wurde als mit den Institutionen prinzipiell unvereinbar erachtet. Gleichzeitig wurde mit ihrem Einsatz die Hoffnung verbunden, Mangelverhältnisse zu kompensieren und dadurch das System, in das sie intervenierten, zu verbessern und damit zu stabilisieren. Dies sollte gelingen, weil sie als Agenten des „Anderen“ – des Spiels, der nicht-operativen Logiken<sup>29</sup>, aber auch der sozialen Intelligenz – in den Institutionen für eine begrenzte Zeit handeln würden. Es wurde ihnen dabei die Fähigkeit zugesprochen, hegemoniale

---

<sup>24</sup> Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), 1978a, S.9, Hervorhebung von CM.

<sup>25</sup> Adorno: *Minima Moralia*, I, 18; *Gesammelte Schriften*, Bd. 4, S.19

<sup>26</sup> Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), 1978a, S.23

<sup>27</sup> Baumann 2004, S.9

<sup>28</sup> Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), 1978a, S.36

<sup>29</sup> Helmut Hartwig forderte 1987 im Rückblick auf die ersten zehn Jahre KünstlerInnenweiterbildung in Berlin die Beachtung der spezifischen Kompetenzen von KünstlerInnen, die sich auch aus den Berichten dieses ersten Modellversuchs herauslesen lassen und deren Einbezug in diesem historischen Augenblick offenbar von unterschiedlichen Seiten für gesellschaftlich relevant erachtet wurde: „Wenn es einen unersetzbaren Kern künstlerischer Praxis gibt, dann hat er mit der Bereitschaft zur Überschußproduktion, zur Verausgabung ins Experiment zu tun. Mit der Lust, im Sinnlosen noch Sinn zu suchen und dem Druck von Erkenntnisformen, die auf Eindeutigkeit, klaren Abschluß, Ende, Funktion, verallgemeinerbare Zwecksetzungen aus sind, Widerstand zu leisten“. Er wies gleichzeitig auf den durch die Erstausbildung und die traditionellen KünstlerInnenbilder oft anzutreffenden Mangel an Kommunikationsvermögen von KünstlerInnen hin, der auch in den Berichten aus dem Modellversuch immer wieder aufscheint und forderte verstärkte Ausbildungsbemühungen in dieser Richtung. Hartwig, 1987, S.12 ff.

Begrifflichkeiten zu hinterfragen und möglicherweise neu zu lesen, zu verschieben – also das, was man heute als Dekonstruktion von Begriffen bezeichnen würde.

Der erste Modellversuch Künstler und Schüler erscheint beim Studium der Quellen im Rückblick in vielen Aspekten beispielhaft – in seinem methodischen Aufbau, in der Intensität und in der Bereitschaft der AkteurInnen, gemeinsam Kooperationsformen zu erarbeiten und auch Misserfolge kritisch auszuwerten sowie in der nach den Methoden der Handlungsforschung interventionistisch angelegten Begleitforschung und Qualifizierung. Er war außerdem mit einem Gesamtvolumen von 20 Millionen DM und einer Laufzeit von insgesamt fast vier Jahren vergleichsweise gut ausgestattet. Viel wurde dabei über die Potentiale und Schwierigkeiten bei der Arbeit von KünstlerInnen in Bildungssettings herausgefunden, und viel wurde für die Zukunft geplant.

Die vagen und teilweise überhöhten Erwartungen seitens der Politik konnten am Ende des Modellversuchs etwas konkretisiert werden: KünstlerInnen schienen offenbar vermitteln zu können – so Jürgen Schmude in seiner Eröffnungsrede zu einer Ausstellung des Modellversuchs 1978 – wie man sich sinnvoll mit sich selbst beschäftigen kann (angesichts drohendem „Freizeitwachs“ eine wichtige Kompetenz); sie lehrten, mit anderen jenseits von Konkurrenz und Herrschaft zu verkehren; ein gefestigtes Selbstverständnis zu finden; sich der Umwelt verständlich zu machen; Konflikte zu bewältigen; Freude am Leben und am Lernen zu gewinnen; sie ermöglichten durch ihre Arbeit aber auch, trotz aller Skepsis gegenüber einem bürgerlichen Kunstverständnis, einen Zugang zu den Produkten der Hochkunst für eine größere gesellschaftliche Gruppe.<sup>30</sup>

Die KünstlerInnen beschrieben die mit ihrer Arbeit verbundenen Absichten in institutionskritischer, jedoch durchaus korrespondierender Weise:

„Es ist unser Ziel, wenigstens ein Mindestmaß an selbsttätiger, selbstbestimmter Aktivität in die Schule zurückzuholen: indem wir auf die unmittelbaren Lebenserfahrungen der Schüler [...] zurückgreifen. Indem wir all dies zu den Inhalten unserer Arbeit in Beziehung setzen. Indem wir das Erleben von Schule selbst zum Gegenstand von Lernen machen. Indem wir zeigen, daß Lernen nicht isoliertes Pauken sein braucht. Sondern daß es gerade gemeinsamer Umgang mit den Gegenständen, aktive, selbstbestimmte Aneignung der Wirklichkeit sein muss. Die nicht nur um ihrer selbst willen geschieht. Die vermittelt werden kann, im Dialog mit anderen erst ihr Gewicht erhält. Deshalb kennen wir keine Lernkontrollen. Wohl aber gemeinsam dokumentierte Ergebnisse, die anderen zur Begutachtung vorgelegt werden: selbstgeschriebene Schulbücher, selbstkommentierte Diaserien, kleine Theateraufführungen. Die zugleich andere anregen und ermutigen sollen, es uns gleich zu tun.“<sup>31</sup>

In dem von den wissenschaftlichen Begleitungen der einzelnen Projekte zusammengestellten Abschlussbericht werden die beobachteten Effekte der Arbeit der KünstlerInnen auf Lehrende, SchülerInnen und Schule und auf sich selbst aufgezählt<sup>32</sup>. Die Arbeit der KünstlerInnen stellte demnach insgesamt einen Beitrag zur Öffnung von Schule dar; Hierarchien wurden in den Projekten manchmal sichtbar und temporär verhandelbar; geschlechtstypisches Verhalten konnte im projektbezogenen Handeln temporär relativiert, erweiterte Handlungsrepertoires erprobt werden; die Kooperationsfähigkeit von SchülerInnen verbesserte sich; Sprachbarrieren wurden abgebaut, zurückhaltende SchülerInnen wurden im Projektzusammenhang lebhafter; als leistungsschwach markierte SchülerInnen erlangten aufgrund der Fähigkeiten, die sie im Projekt zeigen konnten, einen Statuszuwachs in der Gruppe – besonders wurden diese Verschiebungen in Förderschulen festgestellt. Den Lehrenden wurde durch die Projekte ein Rollenwechsel, u.a. auch in die Rolle der Forschenden, ermöglicht; sie waren erstaunt über die Leistungen von SchülerInnen, die sie als schwach einschätzten; die Möglichkeit, das eigene Handeln und SchülerInnenverhalten zu reflektieren, wurde gesteigert; sie erhielten Einblick in Bereiche aktueller Kunstpraxis und konnten für sie neue Lernformen aufgreifen.

---

<sup>30</sup> Zusammengetragen aus der Eröffnungsrede des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft Jürgen Schmude, Akademie Remscheid (Hrsg.), 1978, o.S.

<sup>31</sup> Akademie Remscheid (Hrsg.), 1978, o.S.

<sup>32</sup> Akademie Remscheid, 1980, S.33 ff.

Ein großer Teil der KünstlerInnen erlebte die Arbeit in den Projekten als sinnvolle Erweiterung und Aufwertung ihrer Profession. Sie erfuhren sich dabei selbst als Lernende, da sie zusätzliche Fähigkeiten wie z.B. Organisations- und Planungskompetenz erwarben oder in der Auseinandersetzung mit SchülerInnen, Lehrenden und Eltern ihre Vorannahmen über deren Bedürfnisse und Einstellungen überprüften. Besonders spannend war für sie, Methoden aus der künstlerischen Praxis in das pädagogische Setting zu übertragen, weiterzuentwickeln oder neu zu erfinden – beispielsweise zu erproben, wie unterschiedliche Räume die Lernformen prägen.

Sehr genau wurde auch die Perspektive der Lehrenden auf die Position und Funktionen der KünstlerInnen herausgearbeitet:

„Der Künstler vertritt und vermittelt etwas, wovon er überzeugt ist; er hat großen Spielraum bei seinem Angebot, kann mehr oder weniger tun, was ihm selbst viel Spaß macht. Der Künstler ist ohne Druck und Leistungszwang und kann angst- und zweckfrei arbeiten. Der Künstler hat den Freiraum, den wir uns wünschen. [...] Die Künstler brauchen sich nicht mit den Problemen der Aufsicht und der Disziplin herumzuschlagen. Als Lehrer vertritt man eine Institution: der Künstler, der sowieso Inbegriff alles Freischaffenden ist, kann dem Schüler ganz anders gegenüber treten. Der Künstler hat den Schülern gegenüber eine Fachautorität, wir haben eine aufgepfropfte Autorität. Die Künstler verstehen es, den Schülern Anregungen zu geben, ihre verborgene Kreativität zu entfalten. Ihre Methoden sind unkonventioneller, spontaner und vorher nicht genau geplant. Im Gegensatz zu uns Lehrern, die oft nur verbal anregen, bringen sie die Schüler zum Handeln, Ausführen und Selber-tätig-sein. Die Künstler haben einen ungezwungeneren Arbeitsstil ohne Leistungsdruck und verzichten auf straffe Unterrichtsformen. Die fachliche Ausbildung ist schon für solche Projekte notwendig. Wir als pädagogische Zehnkämpfer können das nicht leisten. Der Künstler kann den Kindern gegenüber lockerer auftreten, er kann den Sprung vom Erwachseneniveau zum Kindniveau viel eher schaffen, so daß die Kinder ihn als einen der ihren ansehen können, er ist sozusagen ‚primus inter pares‘.“<sup>33</sup>

Auch die Schwierigkeiten bei der Kooperation zwischen KünstlerInnen und Schulen wurden analysiert: Die Verunsicherung oder auch Neid der Lehrenden angesichts der beobachteten Dynamisierungsprozesse; ihre Frustration, wenn KünstlerInnen unpünktlich oder unstrukturiert waren; der enorme Zeitaufwand für die Lehrenden, der ohne Entlastungsstunden nicht zu bewältigen schien; die Angst der KünstlerInnen vor einer „Verschulung“, in die Rolle der Lehrenden gedrängt zu werden oder nicht mehr zur „eigenen“ Arbeit zu kommen (KünstlerInnen mit dieser Erfahrung entschieden sich zum Teil, die Arbeit im Modellversuch nicht fortzuführen); Vertragsunsicherheiten und administrative Probleme; Schwierigkeiten bei der inhaltlichen und organisatorischen Abstimmung mit den Lehrenden; die Erfahrung, dass die künstlerische Handlungslogik, der damit verbundene Anspruch und die Intensität der künstlerischen Arbeit oft schwer mit der Schulstruktur vereinbar sind; die Erkenntnis, dass einerseits institutionelle Rahmenbedingungen für das Gelingen der Projekte nötig waren, aber die Aktivitäten andererseits nicht zur Routine werden durften, wenn sie wirkungsvoll bleiben sollten; die Überforderung der KünstlerInnen durch die Anforderung, AnimatorIn, RegisseurIn, Medienfachfrau/mann, BeobachterIn, Aufsichtsperson und VermittlerIn zugleich zu sein<sup>34</sup>.

Auf diesen Erkenntnissen aufbauende Ergebnisse waren Curricula für LehrerInnenfortbildungen; Konzepte für den Transfer der Arbeit in weitere Schulen; für die Ausbildung und Supervision von KünstlerInnen und Teams bei zukünftigen Projekten sowie das Vorhaben, die Beschäftigung von KünstlerInnen im Bildungsbereich in den Gesamtbildungsplan hineinzuschreiben und damit auf eine institutionelle Basis zu stellen.<sup>35</sup>

Am Ende stand die Feststellung, dass der Modellversuch in der Absicht, ein neues Beschäftigungsfeld für KünstlerInnen gleichzeitig zu entwickeln und zu erforschen, erfolgreich gewesen war, inklusive der Differenzierungen, was die Eignungsprofile der KünstlerInnen, die institutionellen Voraussetzungen und die nötige Aus- und Weiterbildung der Beteiligten betraf. Erich Frister, der damalige Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung

---

<sup>33</sup> BMBW (Hrsg.), 1980, S.260

<sup>34</sup> BMBW (Hrsg.), 1980, S.22 ff. und S.262

<sup>35</sup> So der damalige Staatssekretär Jürgen Engholm in der Podiumsdiskussion zum Modellversuch, abgedruckt in Akademie Remscheid (Hrsg.), 1978, o.S.

und Wissenschaft, sprach in diesem Zusammenhang von „dem einzigen Ansatz einer inneren Schulreform, die wir überhaupt nach 1945 gemacht haben“<sup>36</sup>. Die Weichen für eine Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes schienen gestellt – und im Rückblick erscheinen die Aussichten auf eine kontroverse, hindernisreiche, aber produktive Realisierung nicht schlecht. Unter anderem deshalb, weil sich die von den verschiedenen Interessensgruppen artikulierten Ansprüche an und ihre Bilder von KünstlerInnen – deren eigene eingeschlossen – zwar divergent, aber nicht völlig unvereinbar erscheinen.

### **Ausgebremst**

Der Modellversuch wurde bis 1982 verlängert. Doch mit dem Regierungswechsel 1982 änderte sich auch die Kulturpolitik<sup>37</sup>. Die aus den verschiedenen Modellversuchen – neben „Künstler und Schüler“ gab es u.a. auch „Künstler und Lehrlinge“, „Künstler und Kinder“ – resultierenden Ergebnisse und Zukunftspläne wurden unter der konservativ-liberalen Regierung nicht weiter verfolgt. Interessant dabei ist, dass sich die Ausgaben für den kulturellen Bereich zwischen 1982 und 1998 verdreifachten<sup>38</sup> und dass „Kultur“ gerade in den achtziger Jahren zum wichtigen politischen Schlagwort wurde. Es ging also nicht um Kürzungen, sondern um programmatische Setzungen: Die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes im Zwischenraum von Kunst und Bildung wurde nicht „weggespart“, sondern war in der bis dahin entstandenen Form und Inhaltlichkeit politisch nicht gewollt. 1984 erscheint – u.a. als Reaktion auf zwei große parlamentarische Anfragen zur Kulturpolitik – eine von der Bundesministerin für Bildung und Wissenschaft, Dorothee Wilms, herausgegebene Broschüre mit dem Titel „Bildung und Kultur. Ideen – Projekte – Modelle“. Lediglich der lapidare Satz „Versuche, Künstler in die Schulen zu integrieren, haben bisher zu keinem befriedigenden Ergebnis geführt“ zeugt von der Kenntnisnahme der zurückliegenden Modellprojekte<sup>39</sup>. Gleichzeitig wird davor gewarnt, „Künstler und Kulturschaffende bei der Lösung drängender gesellschaftlicher oder politischer Probleme vereinnahmen und ihnen politisch vorgegebene Funktionen zuweisen zu wollen. Jeder, vor allem jeder politisch motivierte Eingriff in den Freiraum Kunst gefährdet Kunst und Kultur in ihrer Substanz und wäre mit dem Grundgesetz nicht vereinbar.“<sup>40</sup>

Wie Stemmler darstellt, konzentrierte sich die „Kulturpolitik der Ära Kohl“ im Zuge der vom Bundeskanzler angekündigten „geistig-moralischen Wende“ auf die Förderung von sogenannten Leuchttürmen, die eine national-identitäre Funktion zu übernehmen hatten<sup>41</sup>. Damit korrespondierend wurde auch die Bedeutung der in den siebziger Jahren entstandenen Infrastrukturen kultureller Bildungsarbeit inhaltlich neu bestimmt, beziehungsweise allmählich verschoben. Vollzog sich in den siebziger Jahren eine Politisierung ästhetischer Strategien, so kann man in den achtziger Jahren vielleicht von einer Ästhetisierung politischer Strategien sprechen. So wurden in der erwähnten Broschüre das „wiedererstarkende Interesse an historischer Ortsbestimmung“ und „die Frage nach

---

<sup>36</sup> Akademie Remscheid (Hrsg.), 1978, o.S.

<sup>37</sup> „Kulturpolitik“ wird hier, wie in Stemmler, 2000, S.9 ausgeführt, verstanden als das, „was prozessual im Diskurs entwickelt wird: die Bestimmung des Kulturbegriffs, die Formulierung kulturpolitischer Ziele, [...] die Kompetenzabgrenzung innerhalb des öffentlichen Kulturbetriebs, der Einsatz von operativen Instrumenten zur Zielrealisierung.“ D.h. auch wenn Kulturpolitik Ländersache ist, kann die Bundesregierung sie dennoch betreiben.

<sup>38</sup> Stemmler, 2000, S.7

<sup>39</sup> BMBW, 1984, S.12

<sup>40</sup> ebenda

<sup>41</sup> Dazu gehörte der Plan, Bonn – und nach der Wiedervereinigung Berlin – zu „geistig – kulturellen nationalen Zentren“ auszubauen sowie der Museumsboom, insbesondere die Finanzierung des „Hauses der deutschen Geschichte“ in Bonn und später des „Deutschen historischen Museums“ in Berlin. „Die semantische Qualität des Begriffs ‚Leuchtturm‘ beinhaltet Orientierungshilfe und Ausstrahlung, ist somit im übertragenden Sinne Medium der Identitätsstiftung und der Repräsentation.“ Stemmler, 2000, S.50. Stemmler weist jedoch auch darauf hin, dass sich Schwerpunktsetzungen in dieser Richtung bereits unter der sozial-liberalen Regierung angekündigt hatten.



unserer Identität“ neben der „Förderung junger Talente“ als Desiderate lokaler kultureller Bildungsarbeit ausgemacht<sup>42</sup>.

Baumann weist darauf hin, dass den Aktionen von KünstlerInnen im Bildungsbereich in den siebziger und achtziger Jahren die Anbindung an den Kunstdiskurs fehlte<sup>43</sup>. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass, wie eingangs beschrieben, die in den 70er Jahren entstehenden, für die Kulturarbeit relevanten Diskurse nicht im Kunstfeld, sondern in der um die kunstpädagogische Debatte sich ereignende Theorieproduktion angesiedelt waren. Das führte unter anderem dazu, dass diese Diskurse niemals in die deutschen Kunstakademien diffundierten und daher keine Relevanz für die Ausbildung junger KünstlerInnen hatten.

Der programmatische Wechsel in der Kulturpolitik koinzidierte außerdem mit einer Hochkonjunktur des Kunstmarktes in den achtziger Jahren, die mehr jungen KünstlerInnen als je zuvor Absatzmöglichkeiten für ihre Produktion versprach. Als Synergieeffekt dieser Entwicklungen erscheint die Reetablierung klarer Trennungslinien, u.a. zwischen „Hochkunst“ und „Kulturarbeit“ unter aktiver Mitwirkung des kulturellen Feldes<sup>44</sup>.

Weil diese Reetablierung schon so kurze Zeit nach der lediglich ansatzweisen und zudem kontroversen Infragestellung der Trennung erfolgte, hatten die AkteurInnen im Zwischenraum von Kunst und Bildung wenig Gelegenheit, eigene Qualitätskriterien zu ihrer Behauptung auszubilden. Es ist anzunehmen, dass auch wegen dieser zu kurzen Erprobungsphase ihre Entmündigung im Sinne einer Entnennung ihrer Selbstbeauftragung – denn sie waren, wie gezeigt wurde, nicht einfach politisch „vereinnahmt“ worden, sondern einige von ihnen hatten sich die Möglichkeit einer politischen Teilhabe durch ihre Arbeit seit spätestens 1971 öffentlich erkämpft – so einfach gelang. Dennoch hätte diese Entnennung möglicherweise nicht in dieser Weise gründlich vollzogen werden können, wenn die eingangs erwähnten „Blickachsen“ nicht auch weiterhin die Debatte um die gesellschaftliche Funktion von Kunst geprägt hätten. Sie artikulierten sich nicht nur in der Aktualisierung des Autonomieparadigmas in der konservativen Kulturpolitik, sondern auch in einer massiven Kritik seitens der linken Öffentlichkeit an dem, was sich unter dem Stichwort „Kulturarbeit“ zu etablieren begonnen hatte. So argumentierte beispielsweise der Kunstpädagoge und Soziologe Peter Ulrich Hein 1982, dass durch die Forderung nach einer ‚Kunst für alle‘ die Lösung sozialer Fragen von ihren ökonomischen Voraussetzungen getrennt würde<sup>45</sup>. KünstlerInnen in der Bildung würden gesellschaftliche Veränderungen nicht vorantreiben, sondern verhindern, indem sie durch kompensatorische (sic!) Strategien den potentiellen Akteuren der Veränderung – den Benachteiligten, Ausgebeuteten und Exkludierten – die Energie, die zur Revolution benötigt würde, entzögen.

### **Das Rad erfinden – strukturelle Amnesien**

Das Zusammenwirken der hier angedeuteten Diskurse müsste auf ihre Ursächlichkeit für das Ausbremsen einer systematischen Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes „KünstlerInnen in Schulen“ – im Sinne einer reflektierten Verzahnung von Praxisversuchen und Theoriebildung – genauer analysiert werden. Es bleibt festzustellen, dass sie in den achtziger und neunziger Jahren nicht in Gang kam. Eine Studie vom Institut für Kulturforschung zu durch das BMBF geförderten Initiativen der Kulturellen Bildung zwischen 1989 und 1999 weist insgesamt vier Projekte mit KünstlerInnen in Schulen und Betrieben aus<sup>46</sup>.

---

<sup>42</sup> BMBW, 1984, S.96

<sup>43</sup> Baumann 2004, S.13

<sup>44</sup> So entledigt sich beispielsweise das Künstlerhaus Reuchlinstraße 4b Mitte der achtziger Jahre sowohl seiner kollektiven Entscheidungsstrukturen als auch seiner Stadtteilkulturarbeit in Form einer Videowerkstatt und setzt stattdessen im vierjährigen Turnus eine(n) international renommierte(n) KuratorIn als künstlerische Leitung ein.

<sup>45</sup> Hein, Peter Ulrich, 1982, S.164. P.U. Hein ist inzwischen Professor für Kunstpädagogik der Universität Essen. Andere Studien, z.B. Wenk, 1982, äußerten differenziertere, aber ähnliche Bedenken in Bezug auf die kanalisierenden Effekte der Arbeit von KünstlerInnen z.B. mit Betriebsangehörigen.

<sup>46</sup> Keuchel, Susanne; Wiesand, A.J. (Hrsg.), 2000, S.111ff.

Daneben gibt es kleine Initiativen überall im Land, die meistens auf günstige lokale Konstellationen mit engagierten Lehrenden, AusbilderInnen, Schulleitungen, politischen EntscheiderInnen und KünstlerInnen zurückgehen<sup>47</sup>. Dort, wo InitiatorInnen aus den Anfangszeiten tätig sind, haben sich mitunter dauerhafte Kooperationsverhältnisse zwischen Schule und außerschulischer Kulturarbeit entwickelt<sup>48</sup>.

Im Rahmen der Bildungsdebatte, im Zuge der Umstellung auf die Ganztagschule und der Diskussion um neue Berufsprofile von „forschenden LehrerInnen“ wird in den letzten fünf Jahren in Deutschland vor allem unter den Stichworten „Schlüsselkompetenzen“ und „neue Lernformen“ wieder verstärkt öffentlich über die Kooperation von Kulturarbeit und Schule nachgedacht<sup>49</sup>. Verfolgt man diese Debatten, wird auch deutlich, welche Lücke durch die kulturpolitische Wende vor gut zwanzig Jahren entstanden ist. Denn was weitgehend fehlt, ist die Möglichkeit zur Bezugnahme auf eine Forschung über das Arbeitsfeld, bei der wie beim ersten Modellversuch KünstlerInnen, WissenschaftlerInnen, LehrerInnen und im besten Fall auch SchülerInnen mitwirken.

Aus den Berichten gegenwärtiger Projekte mit KünstlerInnen in Schulen und aus den Argumentationsweisen in Tagungsbeiträgen und Publikationen zur Kulturellen Bildung ist ersichtlich, dass – möglicherweise aufgrund der veränderten sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen oft als „neu“ bezeichnete, jedoch immer wieder gleiche Erkenntnisse und Probleme auftauchen, ohne dass es möglich wäre, sie systematisch aufeinander zu beziehen und dabei auf einem gewachsenen, kritischen und in Bewegung gehaltenen Kanon von Methoden, Inhalten und Kriterien aufzubauen<sup>50</sup>. So betont die Ministerin für Bildung und Forschung Edelgard Bulmahn im Oktober 2004, „in der Schulreform kann die kulturelle Bildung einen wichtigen Beitrag leisten. Projektorientierte Formen des Lernens und Lehrens, wie sie in der außerschulischen Bildung oftmals praktiziert werden, können Veränderungsprozesse in der Schule anstoßen, die sich auf die gesamte Lernkultur auswirken“<sup>51</sup>, ohne darauf hinzuweisen, dass diese Auswirkungen bereits 1978 inklusive der Tatsache, dass „Veränderungsprozesse“ selten schmerzlos verlaufen, dokumentiert waren. In Nordrhein-Westfalen, das damals wie heute eine Vorreiterrolle übernimmt, erschien im Auftrag der Landesarbeitsstelle für Kulturelle Jugendbildung 2003 eine Studie über die Effekte kultureller Bildungsarbeit, die insbesondere deren Potential für „Selbstbildungsprozesse“ hervorhebt und deren Ergebnisse die der Modellversuche aus den siebziger Jahren weitgehend bestätigen.<sup>52</sup> Und Dr. Christian Esch, Direktor des NRW KULTURsekretariats, stellte auf der Tagung „Schule und Kultur – eine kreative Allianz“ in Dortmund am 5. Juli 2004 die gleichen berechtigten Fragen, die bereits 1976 die Gemüter bewegten und zu denen damals auch Vorschläge entwickelt wurden: „Wie steht es mit der Finanzierung der Künstler? Sollten sie bzw. können sie qualifiziert werden? Welche Rolle kommt den Lehrerinnen und Lehrern als Kulturträgern und Kulturvermittlern zu und wie kann man sie darauf hin qualifizieren?“<sup>53</sup>

Es überrascht aus dieser Perspektive wenig, dass auch in den Äußerungen der im Rahmen des Projektes *Kinder machen Kunst mit Medien* 2004 befragten KünstlerInnen zahlreiche

---

<sup>47</sup> Ein Beispiel ist das Projekt „KidS“ (Kreativität in der Schule), das 1990 an der Ferdinand Freiligrath Schule entstand und hauptsächlich durch private Stiftungen gefördert wird. <http://home.tonline.de/home/ffo.cids/iprojekt.htm>

<sup>48</sup> Prominentestes Beispiel ist der Schul- und Kulturservice in München, mit dem Initiator Wolfgang Zacharias. [www.ks-muc.de](http://www.ks-muc.de)

<sup>49</sup> Allen voran sind die Initiativen „Kultur macht Schule“ <http://www.kultur-macht-schule.de> und der „Kompetenznachweis Kultur“ von der BKJ zu nennen, auf die ich später noch eingehen werde.

<sup>50</sup> Geschweige denn, dass es so etwas gäbe wie verlässliche Infrastrukturen und funktionierende Netzwerke für die Finanzierung, Auswahl, Ausbildung und Supervision der AkteurInnen in den Projekten.

<sup>51</sup> In ihrer Rede auf der Fachtagung „Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion - Konzeption Kulturelle Bildung“, die der Deutsche Kulturrat, der Spitzenverband der Bundeskulturverbände, am 29.09. und 30.09.2004 in Berlin durchführte. Vergleiche diese Formulierung mit dem Zitat zu Fußnote 19 von 1978.

<sup>52</sup> LKJ NRW e.V. (Hrsg.), 2003

<sup>53</sup> NRW KULTURsekretariat (Hrsg.), 2004, S.3

Parallelen zu den Selbstbeschreibungen, den Wirkungsvermutungen und Problembenennungen ihrer KollegInnen aus den Jahren 1976 – 1978 deutlich werden<sup>54</sup>.

### **Neuauflage mit Kompetenzpass**

Die Darstellung der Ähnlichkeiten zielt an dieser Stelle nicht auf die obsoleete Argumentation, es werde alter Wein in neuen Schläuchen produziert. Vielmehr ist zu fragen, welche Verluste durch den Abbruch der Debatte damals und der damit vollendeten Abkopplung der weiteren Entwicklung der Kulturarbeit vom Kunstdiskurs konkret entstanden sind. Die strikte Trennung – oder die gegenseitige Ignoranz – von Diskursen der Kunst einerseits und der Kulturarbeit andererseits ist weiterhin zu beobachten, ungeachtet der Tatsache, dass seit den 90er Jahren unter den Stichworten „Kunst im öffentlichen Interesse“, „Partizipationskunst“ oder „Kontextkunst“ unzählige Projekte mit vermittelnden und edukativen Elementen im Kunstfeld realisiert und reflektiert worden sind<sup>55</sup>. Fragen nach den Machtverhältnissen zwischen KünstlerInnen und Teilnehmenden, nach der Verantwortung, die alle Beteiligten dabei übernehmen, nach dominanten und marginalisierten Repräsentationsweisen in den Projekten und nach der jeweiligen AutorInnenschaft prägen dort die Diskussion und die Kriterienentwicklung<sup>56</sup>. Vor allem die Funktion von KünstlerInnen als perfekte Rollenmodelle für die Ökonomie der Dienstleistungsgesellschaft, in der jede(r) einzelne dazu aufgefordert ist, sich als „Ich-AG“ permanent neu zu erfinden und sich in einem Prozess des „lebenslangen Lernens“ einer zunehmend beschleunigten Veränderung von technischen und sozialen Voraussetzungen möglichst reibungslos anzupassen, ist unter dem Stichwort des „kreativen Imperativs“<sup>57</sup> ins Zentrum der Debatte geraten. Dabei wird auch die Frage gestellt, inwieweit die in den siebziger Jahren paradigmatisch verstandenen Fähigkeiten zur Kritik und zur selbstermächtigten ästhetischen Artikulation, die die AdressatInnen der Projekte durch künstlerische Betätigung möglicherweise erreichen können, nicht mehr als für demokratische Prozesse notwendige widerständige Momente zu werten seien, sondern als Voraussetzung für das perfekte Funktionieren in der neuen Ökonomie dazugehören.

Es sind genau diese kritischen Perspektiven, die in der gegenwärtigen Aktualisierung des „Bildens mit Kunst“ des öfteren zu kurz zu kommen scheinen. Auch das deutsche Bildungssystem wird im Zuge der Liberalisierung der Märkte und der Deregulierung der sozialen Sicherungssysteme an ökonomischen Parametern orientiert und umgebaut. Argumente der unmittelbaren Verwertbarkeit von Lerninhalten und im pädagogischen Setting erwerbbarer „Kompetenzen“ für die erfolgreiche Gestaltung von Arbeitsbiografien verdrängen zunehmend einen Bildungsbegriff, der Bildung in einer demokratischen Gesellschaft als Grundrecht und als Wert an sich versteht<sup>58</sup>. Die Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung, der gleiche Kontext, der 1976 als Koordinierungsstelle für den Modellversuch Künstler und Schüler fungierte, führte von 2001 bis 2004 das Projekt „Kompetenznachweis Kultur - Verfahren zur Identifizierung und den Nachweis von Schlüsselkompetenzen durch Kulturelle Bildung“<sup>59</sup> durch. Wieder handelt es sich um einen umfassenden durch das BMBF geförderten Modellversuch. Hier geht es um die durch qualitative, der Ethnomethodologie entlehnte Forschungsmethoden zu erreichende

---

<sup>54</sup> siehe Text im Buch

<sup>55</sup> Eine Ausnahme bildet hier die Arbeit im MA des Instituts für Kunst im Kontext, der eine zunehmende Zahl von Studierenden verzeichnet, die als KünstlerInnen bereits mit partizipatorischen Strategien arbeiten, dieses Vorwissen in die Kulturarbeit hineinragen und diese dadurch verändern. Siehe Projektbeispiele unter [www.kunstimkontext.udk-berlin.de](http://www.kunstimkontext.udk-berlin.de) und [www.kunstcoop.de](http://www.kunstcoop.de) als ein aus dem Institut hervorgegangenes Projekt.

<sup>56</sup> vgl. u.a. Sturm, Rollig, 2000

<sup>57</sup> vgl. u.a. von Osten, 2003

<sup>58</sup> siehe dazu u.a. Renner, Ribolits, Zuber (Hrsg.), 2004

<sup>59</sup> Ausführliche Informationen und Materialien zu diesem Projekt finden sich unter [www.kompetenznachweiskultur.de](http://www.kompetenznachweiskultur.de). Das Projekt läuft nach dem Modellversuch in Form von Weiterbildungsangeboten weiter, in denen die Methode zur Erhebung und Zertifizierung der Kompetenzen vermittelt wird.

Zertifizierung der in 34 Teilkompetenzen<sup>60</sup> aufgliederten „soft skills“, die Jugendliche durch die Teilnahme an Angeboten der außerschulischen kulturellen Bildung nachweislich erwerben. Der Nachweis wird in Form eines Kompetenzpasses geführt, dessen Vorweis die Chancen der PassbesitzerInnen auf dem Arbeitsmarkt erhöhen soll – und der gleichzeitig die Existenz der Kulturarbeit durch die „harte“ Evidenz ihrer Bildungswirkungen legitimiert. Das erinnert an die Aussicht auf eine doppelte, gegenseitige Integration, die schon das BMBW in den siebziger Jahren zur Förderung der damaligen Modellversuche motivierte. Doch die damalige Neugier auf die Produktion von Störmomenten und Verlangsamungen instrumenteller Prozesse, auf die Infragestellung und Umbewertung von strukturierenden, hegemonialen Dispositionen wie dem Begriff der Leistung – heute wäre es der Begriff der Kompetenz<sup>61</sup> – lässt sich in den gegenwärtigen Verlautbarungen nur sehr verhalten und implizit finden. Auch wenn in den Materialien zum Modellprojekt „Kompetenznachweis Kultur“ immer wieder Hinweise auf die durch kulturelle Bildung zu verstärkende Fähigkeit zur politischen Partizipation und zur „Einmischung“<sup>62</sup> auftaucht, sind diese teils implizit, meistens explizit mit der Figur der individuellen Optimierung verbunden.

Dieser Beitrag endet mit der Frage, wo sich eine kritische Praxis von KünstlerInnen in der Bildungsarbeit heute verorten könnte – zwischen der überkommenen Emphase des von den

---

<sup>60</sup> „Kritikfähigkeit“ erscheint in dieser Anordnung als Unterkategorie der „Sozialkompetenzen“, hat sich also von einem Instrument zur Mitgestaltung von Politik zu einer Voraussetzung gelungener Interaktion zwischen Individuen verschoben.

<sup>61</sup> Kompetenzen, die Schlüsselfaktoren der „intangible investments“, werden gegenwärtig, laut Analysen der Europäischen Kommission in allen Industriestaaten der Welt zunehmend beachtet, gemessen und gefördert. Das International Accounting Standard Committee (IASC) ist bestrebt, einen Kompetenzen berücksichtigenden International Accounting Standard on Intangible Assets für die Kapitalbewertung börsennotierter Unternehmen verbindlich zu machen. Dieser Standard wird zukünftig auch für deutsche Unternehmen gültig sein. Folgerichtig prognostizieren führende amerikanische Ökonomen des Council of Competitiveness, dass die Entwicklung der Kompetenzen von ArbeitnehmerInnen zum wichtigsten Wettbewerbsfaktor der nächsten Dekade wird. Sie sagen ein „skills race“ voraus: Der Konkurrenzkampf der Zukunft wird zunehmend als Kompetenzkampf geführt. Kompetenzen schließen vorhandene Qualifikationen ein, gehen aber weit darüber hinaus. Kompetenzen sind Selbstorganisationsdispositionen: Sie charakterisieren die Fähigkeiten von Menschen, in offenen, unüberschaubaren, komplexen Situationen selbstgesteuert und kreativ zu handeln. Solche Situationen nehmen angesichts der heutigen wirtschaftlichen, politischen und globalen Komplexität und Dynamik schnell zu. In gleichem Maß wächst die Notwendigkeit, über Kompetenzen nicht nur zu reden, sondern sie zu identifizieren, zu messen und zu entwickeln. Jens Bjornavold, Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission, hat das als einen gesamteuropäischen Trend formuliert und in seiner Schrift „Making learning visible“ (2002) analysiert. Zahlreiche Kompetenzmessverfahren wurden auch in Deutschland entwickelt. Sie sind erstmals im „Handbuch Kompetenzmessung“ von Erpenbeck und Rosenstiel (2003) zusammengefasst. Institutionen wie das BiBB, das DIE, das DIPF, das QUEM u.v.a. befassen sich seit einigen Jahren mit der Messung und Zertifizierung von Kompetenzen. Zahlreiche Kompetenzpässe bescheinigen den Kompetenzerwerb auf spezielleren oder umfassenderen Teilgebieten. Im Rahmen eines BLK Verbundprojekts „Bildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens“ soll versucht werden, Übersichten und Richtlinien für die weitere Arbeit auf diesem Gebiet zu gewinnen. Quelle: <http://www.act-regensburg.de/pages-act/news-Trend.html>

<sup>62</sup> Auf der Website der BKJ ([www.bkj.de](http://www.bkj.de)) ist am 28.12.2004 unter der Überschrift „Kunst und Kultur als persönlichkeitsbildende Kraft“ zu lesen: Kinder und Jugendliche setzen sich aktiv und spielerisch mit der eigenen und der Lebenssituation anderer auseinander. Sie lernen zum Beispiel den kompetenten Umgang mit den sie ständig umgebenden Medien. Indem sie sich offensiv mit sich verändernden Kommunikationsformen auseinandersetzen, stärken sie ihre Urteilskraft und Handlungsfähigkeit. Junge Menschen reifen zu selbstbewussten Persönlichkeiten heran, die sich in die Gestaltung ihres Alltags im besten Sinne des Wortes ‚einmischen‘. Siehe unter anderem Fuchs, Max, 2000, S.2ff.

Theoremen der Visuellen Kommunikation geleiteten Anspruchs auf Aufklärung aus den siebziger Jahren einerseits und den gegenwärtigen, an einer neoliberalen Matrix entlang argumentierenden Legitimationen des „Bildens mit Kunst“ andererseits. Dies lässt sich zur Zeit vielleicht nur situativ, durch die Analyse von Fallstudien beantworten, wie wir es in der Auswertung des Modellversuchs *Kinder machen Kunst mit Medien* versuchen. Diese Fallstudien lassen einen gemeinsamen Nenner der Strategien von KünstlerInnen in Schulen damals und heute erahnen:

Die künstlerische Untersuchung von Strukturen, die das Handeln in pädagogischen Anordnungen bestimmen, zum Gegenstand der Vermittlung zu machen, scheint als kritische Praxis weiterhin aktuell zu sein.

### **Literatur:**

Akademie Remscheid (Hrsg.): Modellversuch Künstler & Schüler Dokumentation einer Ausstellung. Bremen, 1978

Bast, H.K.: Ein Ende und ein Anfang. In: HdK und BBK Berlin (Hrsg.): Künstler und Kulturarbeit. Modellversuch Künstlerweiterbildung 1976 – 1981. Berlin, 1981

Baumann, Leonie: ...und das soll Kunst sein... Kunstaktionen und Öffentlichkeit – ein Einblick in 40 Jahre Praxis. In: AdKV (Hrsg.): Der friesische Teppich. Ein Gewebe aus Kunst, Kirche & Kommunikation. Berlin, 2004

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Die gemeinsame Vorphase des Modellversuchsprogramms „Künstler und Schüler“. BMBW Werkstattbericht Nr. 4. Bonn, 1978a

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Modellversuch „Künstler und Schüler“ Zwischenbilanz in zehn Berichten. BMBW Werkstattbericht Nr. 11. Bonn, 1978b

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Modellversuch „Künstler und Schüler“ Abschlussbericht. BMBW Werkstattbericht Nr. 23. Bonn, 1980a

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): „Kunst für Kinder“. Modelle, Projekte und Erfahrungen in der Kulturarbeit mit Kindern. BMBW Werkstattbericht Nr. 26. Bonn, 1980b

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Künstler und Lehrlinge. BMBW Werkstattbericht Nr. 27. Bonn, 1980c

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Bundesförderung Bildung und Kultur. Ideen, Projekte, Modelle. Bonn, 1986

Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (Hg.): Kompetenzentwicklung in der kulturellen Bildung. Dokumentation der internationalen Fachkonferenz, Schriftenreihe der BKJ, Bd. 61. Remscheid, 2003

Fuchs, Max: Kulturelle Kompetenzen für eine veränderte Arbeitswirklichkeit. Reaktionen von Bildung und Bildungspolitik. Vortrag bei dem 2. Werkstattgespräch am 30.11.2000 im Rahmen des Projektes „Arbeit und Kultur“. Download unter <http://www.akademieremscheid.de/ars/publikationen/aufsaeetze/kulturpolitik.htm>

Allen, Garth; Oddie, David: Artists in Schools. A Review. London, 1998

Hartwig, Helmut: Was die Kunst kann und was sie soll....und: Wie steht die Kunst in der Kultur? In: HdK Berlin (Hrsg.): Symposium Künstlerische Produktion und Kulturarbeit. Berlin, 1988

Hein, Peter Ulrich: Der Künstler als Sozialtherapeut. Kunst als ideelle Dienstleistung in der entwickelten Industriegesellschaft. Ffm, 1982

Keuchel, Susanne; Wiesand, Andreas J.: Kulturelle Bildung in Deutschland. Modelle innovativer Projektarbeit. Bonn, 2000

LKJ NRW e.V. (Hrsg.): Werner Lindner: Ich lerne zu leben. Evaluation von Bildungswirkungen in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit in Nordrhein-Westfalen. Qualitätsanalyse im Wirksamkeitsdialog. Dortmund und Unna, 2003

NRW KULTURsekretariat (Hrsg.): Schule und Kultur – eine kreative Allianz? Ein Jahr danach: Erfahrungen und Perspektiven aus Nordrhein-Westfalen. Wuppertal, 2004

Renner, Elke; Ribolits, Erich; Zuber, Johannes (Hrsg.): Wa(h)re Bildung: Zurichtung für den Profit. Wien, 2004

Rollig, Stella; Sturm, Eva (Hrsg.): Dürfen die das? Art/Education/Cultural Work/Communities. Wien, 2000

Stemmler, Klaus: Kulturpolitik in der Ära Kohl. Bonn, 2000

Von Osten, Marion: Norm der Abweichung. Zürich, 2003

Wenk, Silke: Zur gesellschaftlichen Funktion der Kunst: historische Analyse und empirische Untersuchung in Betrieben der Bundesrepublik. Köln, 1982