

Mind the Gap!

Warum es Sinn macht, Kunst und Bildung zusammen zu denken und gemeinsam zu handeln

Michael Wimmer

In den letzten Jahren hat ein neuer Fachzusammenhang "Kunst und Bildung" einen erfreulichen Aufschwung genommen. Während eine Reihe neuer Methoden von Praktikern erprobt werden, hat sich mittlerweile auch die Kultur- und Bildungspolitik sowohl auf nationaler als auch auf europäischer Ebene des Themas angenommen.

Der Österreichische Kultur-Service (ÖKS) fungiert in diesem Zusammenhang als eine Schnittstelle zwischen der zunehmend in Bewegung geratenen Kunst- und Bildungsszene Österreichs und im Rahmen der europäischen Integrationsbemühungen darüber hinaus. Seine Hauptaufgabe besteht in der Förderung "personaler Kunstvermittlung", d.h. der Organisation von vielfältigen Arbeits-Begegnungen von KünstlerInnen aller Sparten mit SchülerInnen aller Schularten im Rahmen gemeinsamer Lernprozesse. So erfolgreich sich viele dieser Begegnungen gestalten, so prekär sind nach wie vor die Rahmenbedingungen. Entsprechend regiert in vielen Fällen ein aktionistischer Enthusiasmus über den Anspruch einer nachhaltigen Methodensicherheit.

Grund genug, diesen Versuchen eines Brückenschlages über traditionelle Kompetenzgrenzen hinweg einer systematischeren Analyse zu unterziehen. Herausgekommen ist eine Studie "Kunst und Bildung – personale Kunst-Vermittlung in Bildungsprozessen", die versucht, ebenso die wichtigsten kultur- und bildungspolitischen Trends zu beschreiben wie den Stand der verschiedenen Praxisformen zugunsten einer elaborierteren Methodendiskussion kritisch zu reflektieren.

Die Arbeit, auf die Sie als Leser über die Homepage des ÖKS (www.oks.at) selbst zugreifen können, hatte nicht zum Ziel, letzte Antworten über zum Teil noch gar nicht gestellte Fragen zu geben, vielmehr einen Beitrag zu einer Fachdiskussion zu leisten, zu der wir auch Sie hiermit herzlich einladen wollen.

Beginnen wir mit der Frage: Was meinen wir eigentlich, wenn wir über einen neuen Fachzusammenhang "Kunst und Bildung" reden? Der zentrale Anspruch liegt wohl im kleinen Wörtchen "und" und damit in der Verbindung und Verknüpfung dieser beiden bislang weitgehend getrennt gedachten und verhandelten gesellschaftlichen Teilbereiche. In seinem Katalog zur Ausstellung "Erziehungskomplex", die 1996 in der Generali Foundation in Wien stattfand, definierte der Künstler Rainer Ganahl dieses "und" als einen Bereich, in dem "Kunst traditionell sein gehasstes Anderes vorfindet: den der Erziehung, der Bildung und seiner Institutionen"¹. Er wollte damit verdeutlichen, dass zwischen Kunst und Bildung durchaus eine Beziehung besteht, wenn auch eine weitgehend "unaufgeklärte", die zwischen Ignoranz und Hassliebe schwankt.

Um dieses Verhältnis à la longue zu erhellen bzw. zu intensivieren, lohnt ein Blick auf die äußeren Rahmenbedingungen. Immerhin sind beide Bereiche, Kunst ebenso wie Bildung, gesellschaftspolitische Kinder einer Moderne, die ihre Sprache und ihre Codes weitgehend "exklusiv" nur jeweils einem Teilsystem zuzuordnen versuchte

und damit den beiden innewohnenden "Zukunfts- und Möglichkeitshorizont" (Bazon Brock) zunehmend blockierte. Anstatt diese Selbstfesselung weiterzuführen, plädiert Ulrich Beck für eine "Rationalitätsreform" in Form einer "reflexiven Moderne"², die in der Lage sei, über die etablierten Arbeitsteilungen hinweg neue Sprach- und Code-Kombinationen vorzustellen und zu erproben, um Fragen wie diese zu beantworten: "Wie kann Wahrheit mit Schönheit, Technik und Kunst, Wirtschaft mit Politik (warum dann nicht auch Kunst mit Bildung, Anm. des Verfassers) usw. kombiniert werden?"³. Beck versteht diesen Anspruch nicht als eine Bankrotterklärung jeglichen Fachzusammenhanges im Sinne eines "anything goes" (Paul Feyerabend), sondern ganz im Gegenteil als eine fachübergreifende "Korrektur von Systemrationalitäten, die veraltet und dementsprechend historisch irrational geworden sind"⁴.

Der Devianzforscher Rolf Schwendter sprach in diesem Zusammenhang in seiner "Theorie der Subkultur"⁵ bereits 1973 von der Notwendigkeit sogenannter "Drehpunktspersonen", die in der Lage seien, die Sprachen und Codes unterschiedlicher Fach- und Kulturzusammenhänge zu verstehen und zu sprechen, um auf diese Weise die Absichten der jeweils anderen Seite zu übersetzen und damit als ehrlicher Makler auftreten zu können.

Im Sinne einer solchen "Drehpunktsperson" versucht der ÖKS als eine "Vorfeldorganisation" des Österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur seit nunmehr 25 Jahren, konkrete Vermittlungsarbeit zu leisten. Dies um so mehr, als sich die Zeichen verdichten, dass sich mit dem gegenwärtig stattfindenden umfassenden gesellschaftlichen Wandel die einer "einfachen Moderne" verpflichteten Traditionslinien nicht beliebig werden aufrecht erhalten lassen. Stattdessen ist davon auszugehen, dass zumindest partielle Kooperationen (unter Erwägung einer beträchtlichen und daher auch schmerzhaften Veränderungsbereitschaft auf beiden Seiten) überlebensentscheidend sein werden.

Dies umso mehr, als vieles darauf hindeutet, dass der einer einfachen Moderne verpflichtete werkorientierte Kunstbegriff nicht erst heute, sondern bereits seit zumindest hundert Jahren zur Disposition steht.

Auffallend dabei ist, dass sich gerade in Zeiten demokratischer Weiterentwicklung dieser traditionelle Kunstbegriff zugunsten offener Szenarien erweitert, um auf diese Weise neue Partizipationschancen auch der Nicht-Künstler am kulturellen Leben zu ermöglichen. Karl-Josef Pazzini bezieht sich dabei explizit auf spiegelbildliche Bedingungen des Standes demokratischer Entwicklung und des Kunstbegriffs, wenn er meint, dass der kritische, experimentierende Umgang mit der Vielfalt künstlerischer Ausdrucksformen eine essenzielle Voraussetzung zur Verteidigung und Weiterentwicklung demokratischer Errungenschaften sei: In diesem Sinn verweise ein gegenwartsbezogener Kunstbegriff nicht auf die Zelebration von gesellschaftlichem Überfluss, sondern auf eine Form des "Luxus aus der Not heraus, um diese Not zu wenden bzw. Not erst gar nicht entstehen zu lassen"⁶.

Diese Analyse verweist auf ein unabdingbares Wechselverhältnis von Kunst und Gesellschaft sowie auf einen Kunstbegriff, der auf Partizipation setzt und dabei über den selbstreferentiellen Autonomieanspruch von traditioneller Kunstwerkproduktion hinausweist. In der Folge geht es darum, sowohl die Sinnlichkeit und Leiblichkeit als auch die Reflexionsfähigkeit aller am gemeinsamen Kunstprozess Beteiligten einzu-

beziehen. Gesetzt werden soll auf eine Stärkung des Möglichkeitssinns, der nach unserem Dafürhalten ein "Bildungs-Mittel" par excellence darstellt. Dazu Bazon Brock: "Kunst schafft neue Zugänge zum Verstehen des Wirklichen durch gestaltende Eingriffe und schärft auf diese Weise den ‚Möglichkeitssinn‘"⁷. Damit würde sie zu einer besonderen Triebkraft zugunsten der von Beck geforderten Rationalitätsreform, um in einer pluralistischen Gesellschaft ein überkommenes Denken, Fühlen und Handeln in dichotomen Kategorien (Freund – Feind, Gut – Böse, Richtig – Falsch, Öffentlich – Privat, Innen – Außen ...) zu überwinden.

In perspektivischer Sicht käme nach Thomas Rübke der Kunst die Aufgabe zu, zukünftige Möglichkeiten und Auswege zu sondieren:

"Sie tut dies mit ästhetischen Interventionen, die auf die jeweilige konkrete Situation zugeschnitten sind. Diese ‚Punktierungen‘ können neue Horizonte sichtbar machen und Durchblicke ermöglichen, sie versprechen aber keine Generallösung für gesellschaftliche Probleme. Sie sind bescheidener, vielleicht aber auch treffsicherer geworden, gerade wegen der Eigenschaften vieler Künstler, sich schnell und flexibel auf Kontexte einzulassen, die sie aufgrund ihres ästhetischen Blicks präzise formulieren können."⁸

Kunst stellt damit kein Allheilmittel gegen gesellschaftliche Defizite aller Art dar. Stattdessen eignet sie sich als ein Wegweiser aus überkommenen Vorurteilen zur Spontaneität und Selbstfindung, zu mehr Phantasie, Toleranz und innerer Freiheit – als ein Stück Leben.

Ein ähnlicher Veränderungsdruck lässt sich für den Bereich der Bildung nachweisen. Dieser ist in noch stärkerer Weise im Rationalitätsdiskurs des Industriesystems verankert, der sich als nach wie vor dominierend in der Organisation bzw. im auf strikte Arbeitsteiligkeit ausgerichteten Fächerkanon der einzelnen Schulcurricula wiederfindet. Trotzdem hat gerade in den letzten Jahren eine Gegenbewegung begonnen, die versucht, einer "Neuen Lehr- und Lernkultur" zum Durchbruch zu verhelfen. Diese trägt dem laufenden Paradigmenwechsel dadurch Rechnung, in dem sie mit Hilfe projektorientierter, fächerübergreifender bzw. interdisziplinärer Lehr- und Lernformen überkommene Arbeitsteilungen zu überwinden sucht. Dazu kommt eine neue Qualität der "Schülerorientierung", die die jeweiligen Bedürfnisse und Fähigkeiten der SchülerInnen ins Zentrum der gemeinsamen Lernprozesse rückt. Sie basiert auf einer konstruktivistischen Lerntheorie, die den SchülerInnen die aktive Aufgabe zuweist, ihre Welt täglich neu zu gestalten.

Leider hat der Mainstream der Kunstpädagogik diese Entwicklung bislang nicht wirklich antizipiert. Während vor allem in Deutschland zum Teil krampfhaft versucht wurde, auch in diesen Gegenständen mithilfe einer kunstpädagogischen Theoriebildung einseitig wissenschaftlichen Rationalitätserfordernissen zu entsprechen (um auf diese Weise doch noch in den Kanon der wichtigen Fächer aufgenommen zu werden), hat man sich in Österreich auf die Beibehaltung einer zumindest tendenziellen Randständigkeit verständigt. Dazu dienten idealistisch aufgeladene Konzepte einer musischen Bildung, die sich nicht kooperativ, sondern kompensatorisch gegenüber den Erfordernissen moderner Entwicklung verstanden.

Eine solche rückwärtsgewandte Konzeption gerät notwendig in Widerspruch mit einer Bildungsentwicklung, die eine neue Zusammenschau versucht. Durchaus ähnlich

einem offenen Kunstbegriff verweist ein gleichermaßen offener Bildungsbegriff auf ein neues Verhältnis von Bildung und Leben, in dem Bildung weitgehend mit der Art und Weise zu leben und zu arbeiten identifiziert wird.

Das Besondere eines solchen avancierten Bildungsbegriffs scheint nun darin zu bestehen, dass er in seinem Vollzug immer ästhetischer wird. Dies hängt mit der "Durch-Ästhetisierung" nahezu aller gesellschaftlichen Teilbereiche zusammen und verweist auf den Bedarf, die zunehmend multimedial definierten Bedingungen unserer Existenz zu reflektieren und mitzugestalten. Dabei aber kommt wiederum der spielerischen und experimentellen Auseinandersetzung mit der Vielfalt künstlerischer Ausdrucksformen zentrale Bedeutung zu. Nicht mehr im Rahmen eines randständigen Gegenstandes zur Orientierungshilfe für eine nicht vorrangig nutzenorientierte Freizeitgestaltung, sondern als einem essenziellen Beitrag jeglicher Bildungsbemühung. Dieser Anspruch setzt freilich nicht nur ein weitgehendes Außerkräftsetzen bisheriger, an LehrerInnenbedürfnissen orientierten Studentafeln zugunsten projekt- und themenspezifischer Lern- und Arbeitsformen voraus. Es bedarf dazu auch einer neuen Bereitschaft zu inner- und außerschulischer Kooperation.

Dazu lässt sich vermuten, dass die hier versuchte Engführung von Kunst und Bildung angesichts der anstehenden Rationalitätsreform eine Reorientierung weg von einem vorrangig soziologischen hin zu einem stärker anthropologisch ausgerichteten Diskurs bedeutet. Joachim Kettel verweist dabei auf eine mögliche Renaissance des Subjektbegriffes⁹, der in sich die angesprochenen Kunst- und Bildungsdimensionen vereint. Dabei ist ihm die Unterscheidung zwischen Subjektivismus und Subjektivität besonders wichtig.

Während der Subjektivismus, auf den sich weite Teile der aktuellen Bildungsdiskussion beziehen, auf die Instrumentalisierung und möglichste Verwertung nicht nur von objektiv vermittelbaren Kenntnissen, sondern darüber hinaus auch von subjektiven Fähigkeiten, Fertigkeiten und Qualifikationen setze, begründe sich Subjektivität in erster Linie auf die Eigen-Rationalität persönlicher Entwicklung, die in der "eigensinnigen" Auseinandersetzung mit Kunst besonders gefördert werde. Dementsprechend sei es notwendig, Lernprozesse eigenproduktiv, erfahrungsgeleitet und selbstentdeckend zu organisieren:

"Gerade in der subjektorientierten, rezeptiv-produktiven Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst, vor allem aber auch in den explorativ-experimentell-forschenden Prozessen der künstlerischen Produktion (...) lassen sich die Selbstbezugskräfte des Subjekts intensivieren und Zugänge zu vorsprachlichen Tiefendimensionen des Ich herstellen."¹⁰

Es ist evident, dass bei dieser Form der Subjekt-Werdung zwischen Kunst und Bildung der kunstpädagogischen Fachdisziplin (und damit seien möglichst alle künstlerischen Zugänge angesprochen) eine besondere Bedeutung zukommt.

"Sie verfügt wie kein anderer Fachzusammenhang über ein Instrumentarium, um beispielgebende Erfahrungen, Symbolisierungen, Strategien, Medien und Materialien der Kunst aufzusuchen und sie als ein Spielfeld, als Laboratorium ihres eigenen stagnierenden Entwicklungswillens zu besiedeln, in dem die unterschiedlichen Rationalitäten und Leibverhältnisse, das Eigenwissen des Leibes, eine sinnliche Wahr-

nehmungsweise und vielfältige Beziehungen zur Lebenswelt zu wichtigen Triebfedern eines Umlbens von Zeiten, Orten, Kontexten, Atmosphären und Räumen werden, in denen die hier involvierten Subjekte sich in wandelnden Differenzerfahrungen als ebenso wandlungsfähig neu und anders begründen können."¹¹

Dazu sei an dieser Stelle noch einmal auf den Befund von Pierangelo Maset¹² hingewiesen, der auf die zunehmenden Wechselverhältnisse von Kunsttheorie, Kunstproduktion und Kunstpädagogik hinweist. Um obigem Anspruch gerecht zu werden, plädiert er für eine Neukonzeption von Pädagogik "aus dem Geist der Kunst". Immerhin weisen alle Erfahrungen auf die engen Grenzen einer Didaktisierbarkeit von Kunst hin, vor allem dann, wenn Didaktik nicht mehr als eine "Kunst des Lehren und Lernens" und damit immer auch als eine Form der Reflexion der Grenzen von Lehr- und Lernbarkeit verstanden wird.

Hier erweist sich die Auseinandersetzung mit Kunst im Rahmen von Bildungsprozessen als Verfahren zur Verflüssigung erstarrter Strukturen. Als eine permanente, wenn auch produktive, Form der Provokation gegenüber einer unreflektierten Weiterführung tradierter Settings erzwingt sie die permanente Neubeantwortung der Frage, "wie ein Prozess des Bekanntmachens mit den Traditionen, dem existierenden symbolischen System zu organisieren (sei) und zwar als eine Aufführung, deren Drehbuch jeweils über Nacht neu geschrieben werden muss"¹³. Eine auf einem solchen Anspruch basierende Kunstpädagogik müsste sich zunehmend einer vordergründig erziehungswissenschaftlich dominierten Bevormundung durch eine eigene selbstbewusste Erforschung der künstlerischen Such- und Gestaltungsprozesse zu entziehen suchen und stattdessen Kunst als einen "Seh-, Wahrnehmungs- und Denkanlass, der sich nie erschöpft"¹⁴ als Möglichkeit zur Überwindung traditioneller pädagogischer Vorstellungen nutzen.

In Bezug auf diese Grundlegungen lässt sich zusammenfassen, dass der "Austausch der Sprachen und Codes" über die Grenzen hinweg und damit ein die etablierten Fachbereiche übersteigender Fachdiskurs noch sehr am Beginn steht. Zu empfehlen wäre also die Verbreiterung der theoretischen Auseinandersetzungen, nicht nur um auf diese Weise neue Möglichkeitsräume zu füllen, sondern auch um bereits bestehende Praxisformen zu unterstützen.

Im Bereich der praktischen Umsetzungsformen lässt sich eine Zusammenfassung konkreter formulieren.

Die traditionellen politischen und institutionellen Rahmenbedingungen – möglicherweise nicht nur in Österreich – setzen nach wie vor auf eine weitgehende Trennung des Kunst- und des Bildungsbereiches. In diesem Zusammenhang macht sich das Fehlen einer Tradition zumindest mittelfristiger kultur- und bildungspolitischer Planung zugunsten einer klareren politisch-programmatischen Ausrichtung bemerkbar. Daher bleibt der Bereich Kunst und Bildung in der fachpolitischen Diskussion bislang systematisch ausgeklammert. Erschwerend kommt das weitgehende Fehlen entsprechender Grundlagenarbeiten dazu, die zu einer fundierten kultur- und bildungspolitischen Entscheidungsvorbereitung beitragen könnten. Auf diese Weise ist in den Kunst- und in den Bildungsverwaltungen der Vorrat an gemeinsamer Sprache noch sehr bescheiden; stattdessen überwiegt ein traditionelles Zuständigkeitsdenken und -handeln.

Institutionell erfreulich ist zu konstatieren, dass gerade in den letzten Jahren eine Reihe von Kunst- und Kultureinrichtungen ihre Angebote zugunsten zielgruppenspezifischer Kunstvermittlung ausgeweitet hat. Dabei ließe sich die Kooperation mit Bildungseinrichtungen noch wesentlich verbessern. Eine konkrete Empfehlung sollte darin bestehen, Kulturpolitik entsprechend dem gültigen Bundeskunstförderungs-gesetz nicht nur auf die Förderung des künstlerischen Schaffens zu verpflichten, sondern sukzessive eine professionelle kulturelle Infrastruktur auch im Bereich Kunstvermittlung sicher zu stellen.

Im Bereich von Schule und Bildung wurde zuletzt eine Reihe von Maßnahmen zu-gunsten der Implementierung einer "Neuen Lehr- und Lernkultur" gesetzt. Diese schaffen im Prinzip neue Möglichkeiten zu einer fundierten Auseinandersetzung mit Kunst in der Schule. Bedauerlich ist es dabei festzustellen, dass etwa bei der schuli-schen Qualitätsentwicklung, bei der Förderung von Kernkompetenzen oder bei ein-schlägigen Maßnahmen zur Förderung des Lebensbegleitenden Lernens der Kunstaspekt schlicht vergessen wurde bzw. kaum noch Bezug darauf genommen worden ist. Dieses Manko trifft nur in sehr abgeschwächter Form die Implementie-rung des Lehrplans '99 oder die schon früher verabschiedeten Erlässe zur ganzheit-lich-kreativen Erziehung bzw. zur Projektorientierung. Hier liegt es in erster Linie an den notwendigen Begleitmaßnahmen, um LehrerInnen möglichst aller Gegenstands-bereiche dafür zu qualifizieren, Kunst im Sinne eines Unterrichtsprinzips zu einem "essential" jeglicher schulischen Bildungsaktivität zu machen.

Immerhin sind in einer Reihe europäischer Nachbarländer ungeachtet ihrer politi-schen Machtverteilung zuletzt zum Teil sehr wegweisende Initiativen gesetzt worden, um den prekären Zusammenhang von Kunst und Bildung zu vertiefen. Auch multina-tionale Institutionen wie der Europarat, die Europäische Kommission und auch die UNESCO haben zuletzt Schwerpunkte im Bereich von Kunst und Bildung formuliert. Mit dem europäischen Netzwerk artsandeducation, das Österreich im Rahmen der österreichischen EU-Rats-Präsidentschaft erfolgreich implementiert hat, verfügen wir über eine gute Basis für einen grenzüberschreitenden Informations- und Erfahrungs-austausch, der die Grundlage für künftige Kooperationen darstellt.

Die Verhandlung der Schnittstelle zwischen Kunst und Schule hat die prekäre Stel-lung, die Kunst in der Schule zur Zeit noch hat, deutlich zu machen versucht. Die Szene ist geprägt durch einen idealistisch geprägten Aktionismus, der sich bei jeder schulpolitischen Maßnahme aufs Neue gefährdet weiß. Zugleich überwiegt ein em-phatischer Anspruch des "Machens", der gerne die im Rahmen ästhetischer Bildung notwendige Bewusstseinsbildung durch Anwendung adäquater Reflexionsformen vergisst. Dahinter verbergen sich überkommene Ganzheitlichkeitsphantasien im Rahmen einer musischen Bildung, die ihre traditionelle Intellektuellenfeindlichkeit oft nur mühsam zu kaschieren weiß.

Die wenigsten LehrerInnen verfügen über ein elaboriertes persönliches Verhältnis insbesondere gegenüber zeitgenössischer Kunst. Dieses ist oft von Unwissen, Vorur-teilen und Angst geprägt, was es schwierig macht, Kunst in adäquater Form mit den SchülerInnen zu verhandeln.

Immerhin konnte in den letzten Jahren ein beträchtlicher Erfahrungsschatz über Möglichkeiten und auch Schwierigkeiten in der ganz konkreten Zusammenarbeit von KünstlerInnen, LehrerInnen und SchülerInnen gesammelt werden. In jedem Fall scheinen diese so geartet, dass diejenigen, die sich einmal auf ein solches Experiment eingelassen haben, in der Folge nicht mehr davon lassen wollen. Zu groß sind die Hoffnungen und Erwartungen, Unterricht in Form solcher persönlichen Begegnungen sei in der Lage, ein attraktives und motivierendes Lern-Setting für alle Beteiligten abzugeben.

Dafür unabdingbar aber ist die permanente Lernbereitschaft bzw. Weiterqualifizierung insbesondere der LehrerInnen, die von VermittlerInnen kognitiven Wissens zu sensiblen ModeratorInnen gemeinsamer Lernprozesse mutieren. Aber auch der KünstlerInnen, die sich immer weniger auf ihre Fähigkeiten zur Selbstdarstellung beschränken können, sondern in der unmittelbaren Erfahrbarmachung ihrer künstlerischen Haltung für die SchülerInnen als beispielgebende Anreger fungieren.

Als eine besondere Herausforderung erscheint uns in diesem Zusammenhang der Aspekt der "Neuen Medien". Als vierte Kulturtechnik sind sie im Moment dabei, Schule nachhaltig zu verändern. Dabei kann es nicht um den Ersatz eines Mediums durch das andere gehen. Der Computer vermag das Buch, das Bild oder den Film nicht zu ersetzen. Aber es ergeben sich neue, vervielfachte, weil kombinierbare Nutzungsmöglichkeiten aller Medien zum schulischen Gebrauch. Dazu bedarf es einmal mehr einer Reorganisation bestehender Unterrichtsformen, die weitgehend derselben Logik gehorcht wie die Beschäftigung insbesondere mit zeitgenössischer Kunst. Aus diesem Grund bietet sich für die Zukunft eine Verknüpfung medialer und künstlerischer Vermittlungsformen, wie sie zur Zeit von den großen Medienzentren wie dem AEC Linz oder dem ZKM Karlsruhe vorexerziert werden, sukzessive auch für den Schulgebrauch an.

Ein besonderes Anliegen ist gerade im schulischen Bereich eine Verbesserung und Vertiefung der Grundlagenarbeit. Das beginnt bei der sorgfältigen Dokumentation von good practice Beispielen, reicht über die Implementierung öffentlich nachvollziehbarer Maßnahmen und endet bei der Evaluierung ihrer Wirkungen. Das bedeutet keinen Abschied von einem "ästhetischen Projekt" (Gert Selle), das seinen ersten Zweck in sich selbst hat. Es rekuriert vielmehr auf den Bedarf der Einbeziehung eben dieses ästhetischen Projektes in eine auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Qualitätsentwicklung samt der Bewertung der dafür notwendigen Rahmenbedingungen. Die Bereitschaft aller Beteiligten zur permanenten "Funktionsklärung von Kunst"¹⁵, um sowohl bei den politischen Entscheidungsträgern als auch in einer breiten Öffentlichkeit klar zu machen, welche "Funktion" der Kunst im Rahmen schulischer Lern- und Bildungsprozesse zukommt, wird über die Zukunftsfähigkeit dieses neuen Fachzusammenhanges "Kunst und Bildung" wesentlich entscheiden.

In diesem Zusammenhang ist eine erfreuliche Tendenz zur Weiterentwicklung von Kunst- und Kultureinrichtungen zu Bildungseinrichtungen feststellbar. Eine empirische Befragung der wesentlichen Kunst- und Kultureinrichtungen in Österreich hat eine große Bereitschaft ergeben, sich mit diesem Thema auseinander zu setzen. In der Detailauswertung vertieft sich der Eindruck, dass das Kunstvermittlungsangebot, vor allem im Bereich der Museen und Ausstellungen, in den letzten Jahren beträchtlich zugenommen hat. Diese Entwicklung wird in erster Linie durch den Mangel an

öffentlichen Mitteln und durch die mangelnde Einbindung des Vermittlungspersonals in die institutionelle Entscheidungsfindung gehemmt. Die Methode der personalen Kunstvermittlung, damit der unmittelbaren Einbeziehung von KünstlerInnen in die einzelnen Vermittlungsaktivitäten wird noch in sehr bescheidenem Ausmaß umgesetzt, einerseits weil beim zuständigen Personal das Wissen um die besonderen Möglichkeiten fehlt und andererseits, weil die Qualifikationen dafür bei den KünstlerInnen noch wenig vorhanden sind.

Einen möglichen Motor der Weiterentwicklung stellt der ÖKS CLUB dar, der als eine offene Plattform für mittlerweile über einhundert Kunst- und Kultureinrichtungen fungiert, die bereit und willens sind, zielgruppenspezifische Kunstvermittlungsangebote an die Schule heranzutragen.

Zum Teil noch sehr unterschiedlich erweisen sich die Zugänge innerhalb der einzelnen Kunstsparten. Entsprechend ergeben die Analysen der Bildenden Kunst-, der Theater- und der Musikszenen und ihrer Vermittlungstraditionen noch sehr differente Bilder. Während die einen sich aufgrund ihres institutionellen Charakters per se als Vermittlungseinrichtungen begreifen, ringen die anderen heftig um die adäquaten Rahmenbedingungen, die es ihnen ermöglichen, einen elaborierten Kunstvermittlungsanspruch zu vertreten und umzusetzen.

Eine Sonderstellung nehmen dabei sicher der Musik- bzw. der darstellende Kunstbereich ein, die in nur sehr eingeschränkter Weise überhaupt einen expliziten Kunstanspruch stellen. Dabei spielt die Differenz zwischen individueller künstlerischer Haltung einerseits und die Mitwirkung an einer traditionell kollektiven Produktionsweise (etwa in Form der Ensemblemitgliedschaft) andererseits eine nicht unwesentliche Rolle.

Auffallend ist, dass Kunstvermittlungsaktivitäten, die auf einen offenen bzw. partizipativen Kunstbegriff setzen, deshalb noch lange keine Nähe zum etablierten Bildungsbereich verspüren. In der Praxis zeigt sich gerade im Rahmen von Kunstvermittlungsaktivitäten für Schulklassen eine spezifische Rivalität zwischen KunstvermittlerInnen und LehrerInnen, die oft darin mündet, dass der/die begleitende PädagogIn vom gemeinsamen Vermittlungsprogramm ausgeschlossen wird.

Dagegen zeigen die Erfahrungen des ÖKS, dass nachhaltig wirksame Kunstvermittlungsaktivitäten tunlichst auf aktive Beteiligung auch der PädagogInnen setzen sollten. Sie sind es, die nach offiziellem Abschluss des Programms in der Kunstinstitution im nachfolgenden Unterricht durch entsprechende Nacharbeit über Erfolg und Misserfolg der Aktion entscheiden. Voraussetzung dafür ist freilich eine fundierte Vorbereitung, bei der die jeweiligen Rollen der VermittlerInnen und der PädagogInnen unter Vermeidung möglicher Konkurrenzverhältnisse hinlänglich geklärt worden sind.

Besonders wichtig erscheint in diesem Zusammenhang der Aspekt der Berufsfelderweiterung im kulturellen Bereich. In sukzessiver Überwindung eines auratisch geprägten Genie- und Künstlerbegriffs des 19. Jhdts. ist im Moment eine breite Diskussion um eine überfällige Berufsfelderweiterung zugunsten neuer künstlerischer Realisierungsmöglichkeiten im Gange. Österreich versucht hier Anschluss zu finden an eine bereits weit fortgeschrittene Debatte in anderen europäischen Ländern, die mitt-

lerweile ihren institutionellen Niederschlag in der KünstlerInnenausbildung ebenso wie in der KünstlerInnenförderung gefunden hat. Dazu gehört eine umfassende Curriculumreform der Kunstuniversitäten, die in Österreich – auch im Zuge der laufenden Umstrukturierungen der Höheren Schulen – gerade erst begonnen hat.

Jüngste Beispiele zum Aus- und Fortbildungsangebot vor allem im Bereich der Literatur, des Theaters und des Tanzes machen eine Entwicklung deutlich, die den KünstlerInnen eine neue Rolle im Rahmen der gesellschaftlichen Gesamtentwicklung zuweist. In diesen Rollen findet das, was zuvor als "offener Kunstbegriff" definiert worden ist, seine konkrete Umsetzungsform. KünstlerInnen sind dabei nicht mehr gefangen in einem selbstgewählten Elfenbeinturm, sondern in erster Linie AkteurInnen, die in den verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen zu intervenieren wissen und auf diese Weise unser aller "Möglichkeitsräume" erweitern.

Auf diese Weise verfügen KünstlerInnen auch über spezifisches Know How, um etwa in schulischen Bildungsprozessen produktiv intervenieren zu können. Dass sich das schulische Umfeld, das KünstlerInnen in ihrer Jugend selbst vorgefunden haben, in der Zwischenzeit wesentlich verändert und ausdifferenziert hat, erleben diese spätestens bei ihrem ersten Interventionsversuch. Oft wird dann auch klar, dass es für diese Tätigkeit spezifischer Qualifikationen bedarf, die im Rahmen der Künstleraus- und fortbildung vermittelt werden können.

Mindestens ebenso wichtig erscheinen Maßnahmen im Bereich der LehrerInnenweiterbildung. Dazu hat der ÖKS eine Reihe fachspezifischer Fortbildungsangebote entwickelt, die mithelfen sollen, LehrerInnen mit zeitgenössischer Kunst bzw. ihren VertreterInnen vertraut zu machen. In den meisten Fällen stellt sich schnell heraus, dass LehrerInnen – einmal mehr ganz ähnlich den KünstlerInnen – auf die Entwicklung einer persönlichen Haltung gegenüber Kunst angewiesen sind. Es ist ihre Fähigkeit, Position zu beziehen, damit den SchülerInnen Vertrauen zu geben, sich auf ein gemeinsames Experiment einzulassen, dessen Konsequenzen nicht in jedem Detail voraussehbar sind. Dann aber ist es nicht mehr allein das Kunst-Wissen der LehrerInnen, sondern in erster Linie ihre Bereitschaft, sich selbst auszusetzen, sich selbst in einem gemeinsamen Lernprozess erleb- und erfahrbar zu machen, die über den Erfolg ihrer Tätigkeit entscheidet. Und auf diese Weise bewahrheitet sich noch einmal die Verknüpfbarkeit von Kunst und Bildung in der Person von LehrerInnen, die ein Stück zu KünstlerInnen werden und umgekehrt von KünstlerInnen, von denen der Dirigent Simon Rattle im Bericht an die britische Regierung "All Our Futures" meint, dass "the artist of the 21st century will be an educator too"¹⁶.

1. Ganahl, Rainer: Erziehungskomplex (= Katalog zur gleichnamigen Ausstellung in der Generali Foundation), Wien 1996
2. Beck, Ulrich: Die Erfindung des Politischen, Frankfurt 1993
3. Ebda., S. 194
4. Ebda., S. 195
5. Schwendter, Rolf: Theorie der Subkultur, Köln 1973
6. Vgl. Pazzini, Karl-Josef: Kulturelle Bildung im Medienzeitalter, Bonn 1999
7. Brock, Bazon, aus einem Interview mit Elisabeth Loibl/ÖKS-Kulturell, unveröffentl. Manuskript

8. Rübke, Thomas: Kunst und Arbeit, Künstler zwischen Autonomie und sozialer Unsicherheit, Essen 2000
9. Vgl. Kettel, Joachim: Selbstfremdheit, Oberhausen 2001
10. Ebda., S. 432
11. Ebda., S. 433
12. Maset, Pierangelo: Praxis Kunst Pädagogik, Lüneburg 2001
13. Zacharias, Wolfgang; Pazzini, Karl-Josef: Sense & Cyber: Gibt es eine Medien-generation? In: Infodienst, Projektinformationen, Oktober 2001
14. Brock, Bazon, a.a.O.
15. Vgl. Fuchs, Max: Wozu Kunst? Zur sozialen und individuelle Funktion und Wirkung von Kunst, Remscheid 2001
16. Vgl. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education: All Our Futures. Creativity, Culture and Education, S. 7

Michael Wimmer, geb. 1950

- Musikerzieher, Politikwissenschaftler
- Geschäftsführer des ÖKS (Österreichischer Kultur-Service)
- Berater des Europarats und der Europäischen Kommission in kultur- und bildungspolitischen Fragen
- Lehrbeauftragter an der Universität Wien zu vergleichenden kulturpolitischen Fragen
- Verfasser von Studien zu "Kulturpolitik in Österreich", "Kulturpolitik in Slowenien", "Funding and Ressourcing of Youth Art"
- Organisation von diversen europäischen Kooperations-Projekten an der Schnittstelle zwischen Kunst und Bildung
- Gründungsmitglied des europäischen Netzwerkes artsandeducation
- Projektleiter einer Studie "Kunst und Lernen" im Auftrag des Österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Forschung und Kultur
- Geschäftsführer der ÖKS Kultur-Service GmbH

Österreichischer Kultur-Service

Der Österreichische Kulturservice (ÖKS) ist seit 1977 als eine Kunstvermittlungseinrichtung tätig. Mit manchmal mehr, manchmal weniger kultur- und bildungspolitischem Rückenwind ausgestattet, war es das anhaltende Bestreben dieser Serviceeinrichtung, die Bildungsdimension jeglichen zeitgenössischen Kunstschaffens mit dem Bedarf zu verbinden, künstlerische Aspekte in möglichst allen Bildungsbemühungen mitzubedenken. Als Kernkompetenz hat sich dabei die personale Kunstvermittlung und damit die unmittelbare Involvierung von KünstlerInnen aller Sparten in schulische und zunehmend auch außerschulische Lernprozesse herauskristallisiert.

Die Studie "Kunst und Bildung – Personale Kunstvermittlung in Bildungsprozessen" ist beim ÖKS erhältlich.

Informationen erhalten Sie beim

Österreichischer Kultur-Service

Stiftgasse 6

A – 1070 Wien

Fon: 0043-1-523 57 81

Fax: 0043-1-523 89 33

eMail: oks@oks.at

Internet: www.oks.at