

Iwan Pasuchin

Gemeinsam sind wir (ausdrucks-) stark!

Vom Ineinandergreifen der Theorie und Praxis der Intermedialen Künstlerischen Bildung

Nach dem Symposium „Intermediale künstlerische Bildung – Kunst-, Musik- und Medienpädagogik im Dialog“ an der Universität Mozarteum Salzburg im Jahre 2006 sowie der Publikation des darauf basierenden Tagungsbandes (Pasuchin 2007) konzentrierte sich der Initiator und Autor des vorliegenden Artikels vorrangig auf die praktische Umsetzung dabei gewonnener Erkenntnisse. Aus einer Vielzahl im Zuge dessen durchgeführter Unterrichtsprojekte wurden zwei zur Vorstellung ausgewählt, um davon ausgehend aufzuzeigen, wie eine solche Arbeit die Theorie der Intermedialen Künstlerischen Bildung widerspiegelt sowie zu ihrer Weiterentwicklung beiträgt.

1. Praxis

1.1. Ursprungsprojekt

Zu einer pulsierenden Musik schießen vier sich drehende bunte Figuren in der Art eines Feuerwerks aus der Mitte zu den Rändern hervor. Die auf den ersten Blick als unterschiedlich eingefärbte Schneeflocken erscheinenden Konstellationen erweisen sich bei näherer Betrachtung als Gebilde, die aus jeweils sechs blaue Jeans und gleichfarbige T-Shirts tragenden Kindern bestehen, wobei pro Einheit bei der Oberbekleidung immer ein anderer Ton vorherrscht und die Gesamtform abweicht. Dazu werden hintereinander folgende Schriftzüge eingeblendet: „24 Kinder“, „8 Nationalitäten“, „4 Religionsbekenntnisse“. Die Gestalten drehen und bewegen sich weiter, wobei Überlappungen, Überblendungen, Verkleinerungen sowie Vergrößerungen stattfinden. Am Schluss beruhigt sich die Musik, während sich die Figuren zu einem Punkt in der Mitte zusammenziehen. Aus diesem kommt langsam eine neue aus sechs Mädchen und Jungen bestehende Kombination hervor, die nach und nach so lange um weitere sechs Kinder erweitert wird, bis alle 24 gemeinsam in einer komplexen ineinander verschlungenen Konstellation zu sehen sind. Dazu erscheint der Schriftzug „Eine Klasse“ (Schlussbild siehe Abb., Kurzfassung siehe www.youtube.com/watch?v=RqfrlmeKu8k, Langfassung siehe www.youtube.com/watch?v=gmYw6WXO_98).

Entstanden ist dieses „Kaleidoskop der Kulturen“ Anfang 2012 im Rahmen eines längeren Projektes mit einer ersten Klasse (5. Schulstufe) einer Neuen Mittelschule (aktuelle österreichische Version der Hauptschule) in der Stadt Salzburg, das im Fach „Soziales Lernen“ durchgeführt wurde. Die Vorgabe seitens der verantwortlichen Lehrerin war, die Konflikte, die sich in der Gemeinschaft aufgrund der ethnischen und religiösen Diversität ergaben, möglichst positiv und kreativ aufzuarbeiten. Der Projektleiter (Autor des vorliegenden Artikels) gab sie in Form des folgenden Mottos an die SchülerInnen weiter: „Gemeinsam sind wir schön“. Als Einstieg bat er die Kinder darum, im Internet nach Figuren in der Natur zu suchen, bei denen die Kombination schöner Einzelteile ein besonders eindrucksvolles Gesamtbild ergibt. Sie fanden u.a. Bilder von Bäumen, Blättern und Schneeflocken, wobei sie letztere besonders faszinierten, woraufhin sie beschlossen, selbst welche darzustellen. In den nächsten Stunden probierten sie unterschiedlich gekleidet mannigfaltige Konstellationen am Boden liegend aus, von denen die besten ausgewählt und in einem Turnsaal von der Decke aus fotografiert wurden. Die Idee dafür, wie die Gebilde zusammengeführt sowie in Bewegung gebracht werden könnten, kam von einem der Jungen, der zufällig ein Kaleidoskop dabei hatte und vorschlug, etwas in dieser Art mit den Bildern zu machen. Der Projektleiter bereitete einige entsprechende

Übungen mit Power Point vor, von denen ausgehend die SchülerInnen einzeln am Computer individuelle Abläufe erstellten. Ihrer Vorstellung in der Klasse folgte die gemeinsame Auswahl der gelungensten Umsetzungsideen, welche schließlich vom Projektleiter in das Endprodukt integriert wurden. Nach der letzten für die Präsentation und Reflexion des Gesamtprojektes reservierten Einheit betonte die Klassenlehrerin, dass es – im Gegensatz zu ihren früheren Erfahrungen mit der Klasse – viel besser möglich war, mit den SchülerInnen über ihre nationalen und religiösen Differenzen im Sinne einer positiven Vielfalt zu sprechen.

1.2. Nachfolgeprojekt

Die Weiterentwicklung der beschriebenen Arbeitsweisen fand in zahlreichen vom Autor geleiteten Unterrichtsprojekten mit höchst divergierenden Zielgruppen statt. Das bisher aufwändigste davon unter dem Titel „Kaleidoskop der Vielfalt“ wurde im Zuge einer Kooperation zwischen dem Musischen Gymnasium Salzburg und dem MediaLab der Universität Mozarteum im Juni 2013 durchgeführt sowie durch eine Förderung des Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur im Rahmen des Programms „culture connected“ ermöglicht. Mit Hilfe der am MediaLab zur Verfügung stehenden Technik konnte mit Video gearbeitet werden, was die Chance bot, die bisher statischen Figuren nicht nur als Gesamteinheiten sondern gleichfalls in sich in Bewegung zu bringen. Der Videoeinsatz war auch insofern wichtig, als es in diesem Vorhaben darum ging, die Herausforderung eines konsequent interdisziplinären bzw. intermedialen Kunstunterrichts anzunehmen. Denn es fand in einem Fach statt, in dem auf der ästhetischen Ebene nicht nur (wie im Vorgängerprojekt) visuelle, sondern – den Schwerpunkten der Schule entsprechend – ebenso musikalische, tänzerische und schauspielerische Kompetenzen der Kinder gemeinsam gefördert werden sollten.

Um das zu erreichen, wurden die SchülerInnen der teilnehmenden zweiten Klasse (6. Schulstufe) aufgefordert, sich gemäß ihrer jeweils präferierten Musikrichtung in vier Gruppen einzuteilen, wobei folgende entstanden: Klassik, Jazz, Hip-Hop und Disco. Nach einer Vorführung verschiedener (auch in der Popmusik zahlreich vorhandener) Variationen des berühmten D-Dur Kanons des Barockkomponisten Johann Pachelbel improvisierten sie selbst zu seiner Harmoniereihenfolge zu den von ihnen gewählten Musikrichtungen passende Sequenzen, woraus das Playback für das Video entstand, das die Mädchen und Jungen danach zum Teil selbst einspielten bzw. sangen. Gleichzeitig entwickelten sie pro Gruppe eine kurze performative Einleitungssequenz, in der sie vor einem von ihnen ausgewählten zu „ihrem“ Stil passenden Hintergrund und entsprechend gekleidet damit korrespondierende (zumeist mit der Interpretation der Musik verbundene) Gesten und Handlungen ausführten. Zusätzlich erarbeiteten, probten und filmten die SchülerInnen auf den jeweiligen Stil abgestimmte Kaleidoskopfiguren sowie dazu gehörende kurze Bewegungen, die beim anschließend von ihnen durchgeführten Videoschnitt vor- und zurückgespult sowie in Schleife abgespielt werden konnten.

Abgesehen davon, dass das dem Endprodukt (siehe www.youtube.com/watch?v=GhpNHEwG1WU) eine größere Dynamik verleiht, besteht der bedeutendste Unterschied zum Ausgangsprojekt darin, dass hier auf mehreren Ausdrucksebenen deutlich wird, wie völlig divergierende bzw. sogar widersprüchliche künstlerische Stile (und damit ästhetische Zugänge bzw. „Geschmäcker“) eine zwar höchst eklektische aber dennoch in sich „stimmige“ Einheit zu bilden vermögen.

2. Theorie

2.1. Bezüge zu kunstpädagogischen Diskursen

Die besprochenen Ansätze lassen sich allen drei Hauptlinien des aktuelleren kunstpädagogischen Diskurses im deutschsprachigen Raum in der Einteilung von Georg Peez (siehe z.B. 2007) zuordnen bzw. als eine Bemühung um ihre Verknüpfung interpretieren:

- Man kann die Produktionen deswegen als Ergebnisse *ästhetischer Forschung* betrachten, weil die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen diese größtenteils selbständig auf Basis eigener Recherchen, Experimente und Erfahrungen entwickelten.
- Es ist möglich, derartige Projekte als solche der *Künstlerischen Bildung* zu sehen, da in ihrem Rahmen die beteiligten Mädchen und Jungen nicht lediglich „kunstanaloge“ sondern tatsächlich künstlerische Handlungsweisen praktizierten und dabei Neues erschufen sowie erlebten.
- Schließlich wird auch die *Bildorientierung* berücksichtigt, da (abgesehen vom Stellenwert aussagekräftiger Zeichen bei der Vorbereitung auf und bei der Arbeit an den Projekten) die Endprodukte Bilder von großem symbolischen Gehalt aufweisen, die in der Nachbesprechung Anstöße für vielfältige Reflexionsprozesse gaben.

Daran ist ersichtlich, dass die Intermediale Künstlerische Bildung (IKB) keineswegs in einem Konkurrenzverhältnis zu anderen kunstpädagogischen Konzepten steht, sondern als eine Ergänzung dazu betrachtet werden kann.

2.2. Bezüge zu Kunstdiskursen

Entsprechende Erweiterungsansätze ergeben sich durch das Anknüpfen des IKB-Zuganges an zeitgenössische Kunstdiskurse, von denen in der Folge drei für eine solche Arbeit besonders relevante Strömungen hervorgehoben werden. Davor ist festzustellen, dass das Motto „gemeinsam sind wir schön“ zwar Kinder im Alter von 10-12 Jahren zur Entwicklung persönlicher Herangehensweisen inspirieren kann, seine Platzierung im Kunstkontext aber insofern kontraproduktiv wäre, als innerhalb dessen „Schönheit“ spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts höchst kontrovers diskutiert wird. Die einzelnen Begriffe des aus diesem Grund auf „Gemeinsam sind wir (ausdrucks-) stark“ abgeänderten Titels des vorliegenden Artikels bringen bereits einige zentrale Gedanken der theoretischen Fundierung der zuvor dargelegten Praxis auf den Punkt:

„Gemeinsam“ steht für die Idee von *Intermedia*. Jürgen E. Müller (vgl. 1996:16) definiert diesen Terminus als konzeptionelles Miteinander unterschiedlicher medialer Strukturen, deren ästhetische Brechungen, Verwerfungen und Fältelungen den RezipientInnen neue Dimensionen des Erlebens und Erfahrens eröffnen. Realisierungsmöglichkeiten solcher Postulate können v.a. an der zweiten dargestellten Produktion beobachtet werden, in der die durch Videoeffekte unterstützte Kombination visueller, musikalischer und performativer Ausdrucksformen zu oft überraschenden Sinneseindrücken führt. Eine weitere Facette des Intermedia-Begriffs besteht darin, dass mit ihm von Anfang des entsprechenden Diskurses in den 1960er Jahren an die Forderung einherging, der Trennung zwischen den Künsten genauso entgegenzuwirken, wie jener zwischen sozialen Klassen. Er basiert auf dem Bestreben, die Künste von ihrer Funktion des Amusements der Oberschicht sowie der Abgrenzung ihr Zugehöriger von anderen Bevölkerungsgruppen zu befreien und sie für alle Menschen zugänglich zu gestalten (vgl. Higgins 1966). Von dem Gedanken ist im ersten Projekt die niederschwellige sowohl technische als auch ästhetische Herangehensweise inspiriert, da man für seine Realisierung auf beiden Ebenen kaum Vorkenntnisse benötigt. Die zweite Produktion ist zwar

diesbezüglich bedeutend anspruchsvoller, knüpft aber insofern an der Idee an, als dabei die Grenzen zwischen der Hoch- und der Popularkultur massiv (und damit bewusst überzeichnet) in Frage gestellt werden.

Das korrespondiert unmittelbar mit dem zweiten Aspekt, der im Kontext des zeitgenössischen Kunstdiskurses an solchen Projekten von besonderer Relevanz ist. Denn das „Stark“ im Titel des Beitrags steht für *Empowerment* – ein Terminus, der gemeinsam mit jenem der *Partizipation* in den letzten Jahren in der Kunstdiskussion zunehmend an Bedeutung gewinnt. Suzana Milevska (2006:19f) spricht von einem „participatory turn“ sowohl bezüglich aktueller künstlerisch-praktischer Zugänge als auch hinsichtlich ihrer theoretischen Reflexion, der sich in einer „Verschiebung des künstlerischen Fokus von einer Beschäftigung mit Objekten und Installationen hin zu einer Beschäftigung mit Subjekten und der Ermöglichung ihrer Teilnahme an Kunstaktivitäten“ äußert. Dass sich dieser Ansatz in bei den dargestellten Schulprojekten widerspiegelt, bedarf keiner weiteren Erläuterung. Beim ersten kommt jedoch im Kontext von Empowerment hinzu, dass in ihm Lebenslagen einer marginalisierten Gesellschaftsgruppe (Kinder mit Migrationshintergrund) auf eine Weise bearbeitet werden, die den Beteiligten ermöglicht, den zumeist defizitorientierten und damit oft stigmatisierenden Sichtweisen auf die Thematik eigene spielerisch-kreative Positionierungen entgegenzusetzen. Die zweite Produktion korreliert in Hinblick auf den Partizipationsgedanken mit aktuellen Konzepten des „Do-it-Yourself-Citizenship“, als deren zentrale Vorläufer avantgardistische Kunstbewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts gelten (vgl. Ratto; Boler 2014:10). Denn im Rahmen derartiger Theorien werden im Normalfall als unpolitisch betrachtete Handlungsweisen dann als politische Aktionen angesehen, wenn sie das Potenzial aufweisen, vorherrschende Autoritätssysteme – zu denen jenes der Kunst gehört – herauszufordern (ebd.: 5).

Schließlich steht in der Artikelüberschrift der Begriff „Ausdruck“ für die sowohl die Kunst- als auch die Medientheorie immer stärker prägende Idee der *Kunst als Medium* – im Sinne eines Mittlers bzw. Vermittlers von Botschaften. Manche KunsttheoretikerInnen gehen sogar so weit, zu behaupten, dass es „keinen ontologischen Gegensatz zwischen Kunst und technischen Medien“ gäbe (Reck 2003:23) und bezeichnen Letztere als „Fortsetzung der Kunst mit anderen Mitteln“ (Daniels 2002:49). Im Einklang damit stehen medienwissenschaftliche Betrachtungen von rituellen Tänzen der Steinzeit als erste mediale Äußerungen und davon ausgehend des Menschen selbst als „Primärmedium“ (vgl. Faulstich 2004:24f). Beide eingangs beschriebenen Projekte können insofern als praktische Umsetzungen bzw. Untermauerungen solcher Thesen angesehen werden, als in ihrem Rahmen die Unterstützung der teilnehmenden Kinder dabei erfolgt, unter Zuhilfenahme sowohl technischer Werkzeuge als auch künstlerischer Mittel ihren Identitäten, Gefühlen, Meinungen und Visionen Ausdruck zu verleihen. Nicht weniger wichtig in Bezug auf diesen Punkt ist, dass bei den Produktionen die beteiligten Mädchen und Jungen immer selbst als künstlerisches „Material“ im Vordergrund stehen und demnach als (Primär-) Medien fungieren.

Damit wird ebenso jenem der zentralen Postulate des aktuellen kunstpädagogischen Diskurses Rechnung getragen, demzufolge jeder Mensch ein/e KünstlerIn sei und dabei zu fördern ist, ihr/sein Leben künstlerisch zu gestalten (vgl. Buschkühle 2003:34f in Berufung auf Beuys). Gleichzeitig findet die Erweiterung dieser Prämisse statt. Denn (erst) gemeinsam sind wir (ausdrucks-) stark!

Literatur:

- Buschkühle, Carl-Peter (2003): Konturen künstlerischer Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln: Salon-Verlag, S.19-45
- Daniels, Dieter (2002): Kunst als Sendung – von der Telegrafie zum Internet. München: Beck
- Faulstrich, Werner (2004): Medienwissenschaft. Paderborn: Fink
- Higgins, Dick (1966): Intermedia. In: Something Else Newsletter 1/1
- Milevska, Suzana (2006): Partizipatorische Kunst. Überlegungen zum Paradigmenwechsel vom Objekt zum Subjekt. In: Springerin, Heft 2, Frühjahr 2006, S.19-23
- Müller, Jürgen E. (1996): Intermedialität – Formen moderner kultureller Kommunikation. Münster: Nodus Publikationen
- Pasuchin, Iwan (Hg.) (2007): Intermediale künstlerische Bildung. Kunst-, Musik und Medienpädagogik im Dialog. München: kopaed-Verlag
- Peez, Georg (2007): Kunstunterricht heute - und morgen auch. Argumente und Konzepte im Überblick. In: Schulmagazin 5-10. Impulse für kreativen Unterricht, Heft 7-8 2007, S. 5-8
- Ratto, Matt; Boler, Megan (2014): Introduction. In: Ratto, Matt; Boler, Megan (Hg.): DIY Citizenship. Critical Making and Social Media. Cambridge: MIT-Press, S. 2-22
- Reck, Hans U. (2003): Kunst als Medientheorie. Vom Zeichen zur Handlung. München: Wilhelm Fink Verlag