

To the origin of the matter
Over Joseph Beuys en
hedendaags kunstonderwijs

—

Fabian Westzaan

Literatuuronderzoek

Docenten: Marike Hoekstra & Sandra Geelhoed

2019-2020

Master Kunsteducatie

Amsterdamse hogeschool voor de Kunsten

6523 woorden



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Inleiding

De Duitse kunstenaar Joseph Beuys zag educatie als het belangrijke aspect van zijn kunstpraktijk. Kunstenaars dienden volgens Beuys mensen leren kritisch na te denken (Beuys, 1993). Een kunstenaar is volgens Beuys dan ook in de eerste instantie een docent: 'Being a teacher is my greatest work of art' (Beuys in Sharp, 1969). Hierdoor zou er een rechtvaardige en democratische samenleving ontstaan. Kunstenaars dienen niet enkel vorm aan kunstwerken in musea, maar de hele samenleving vorm te geven (Beuys, 1978; Beuys, 1993). Beuys hanteerde hierbij een ruime definitie van het begrip kunst.

De wisselwerking tussen kunst en educatie kreeg later onder het mom van de Pedagogical Turn bredere navolging onder kunstenaars. Kunstenaars richtten hierbij tijdelijke denktanks of podia op voor kritische en speelse vormen van onderzoek om zo ruimte te bieden een type onderzoek dat volgens hun niet meer te vinden is binnen hogescholen en universiteiten (Kalin, 2012). Daarnaast opereren kunstenaars tegenwoordig geregeld in interdisciplinaire onderzoekcollectieven om zo maatschappelijke thema's aan de kaak te stellen, mensen uit te dagen om kritisch na te denken en een debat uit te lokken (Heijnen, 2015). Onderzoek en educatie spelen dus in toenemende mate een belangrijke rol binnen de hedendaagse kunstpraktijk. Men ziet Beuys doorgaans als een voorloper op deze trend (Tauris – Podesva, 2007).

Interessant genoeg tracht men binnen het hedendaagse kunstonderwijs steeds vaker een brug te slaan naar het professionele werkveld. Zo probeert men binnen het onderwijsconcept Authentieke Kunsteducatie een verbinding te maken tussen de belevingswereld van kinderen en het professionele werkveld. Doel hiervan is om inhoudelijk uitdagende en artistieke kennis aan te bieden die ook relevant is buiten de schoolmuren (Haanstra, 2011). Een ander voorbeeld is het fenomeen van de Artist Teacher: een uitvoerend kunstenaar die ook werkzaam is als docent (Hoekstra, 2015). Waar Authentieke Kunsteducatie een duidelijk omljnd onderwijsconcept is, is de Artist Teacher eerder een fenomeen. De Artist Teacher creëert een open ruimte en waarbinnen kennis en feiten niet vaststaan, maar al scheppende worden vormgegeven (Hall, 2011). Kunst en educatie trekken dus vanuit meerdere oogpunten steeds dichter naar elkaar toe.

Dit is opvallend aangezien men de rol van kunstenaar en die van groepsdocent doorgaans ziet als tegenstellingen. Zo stelt Alan Thornton dat een groepsdocent kennisverwervingsprocessen dient te ondersteunen en een kunstenaar de creativiteit. De eerste vaardigheid ziet men binnen het onderwijs als noodzakelijk, de tweede als secundair (Thornton, 2005). Daarnaast stelt Brent Wilson dat kunst een problematische plaats inneemt binnen het onderwijs. Binnen het onderwijssysteem tracht men kunst hooguit op een sociaal wenselijke manier te integreren door haar te ontdoen van haar scherpe randen (Wilson, 2003). De contradictie tussen onderwijs en kunst vormt een belangrijk

aspect van de identiteit van de Artist Teacher, die deze twee aspecten tracht samen te brengen in één identiteit (Hall, 2011; Hoekstra, 2018; Thornton, 2005). Het fenomeen de Artist Teacher ziet men echter doorgaans als een hybride of complementaire onderwijspraktijk (Hall, 2011; Hoekstra, 2018). Ook de Artist Teacher ziet de groepsdocent en de kunstenaar, en daarmee onderwijs en kunst, dus als twee verschillende dingen. Al met al lijkt er binnen het hedendaags kunstonderwijs sprake van een moeilijk te overbruggen tegenstelling tussen groepsdocent en kunstenaar en tussen onderwijs en kunst.

Beuys stond aan de wieg van de Pedagogical Turn en zag kunst en educatie niet als tegenstelling, maar bracht ze juist samen in een toentertijd revolutionaire kunstpraktijk. Hiermee kan Beuys werk- en denkwijze een oplossing vormen voor de eerdergenoemde tegenstelling tussen onderwijs en kunst die naar voren komt in het hedendaagse kunstonderwijs. De ideeën en werkwijzen van Beuys zijn echter nog nooit vanuit een kunsteducatief perspectief onderzocht. Onderwijspedagoog Gert Biesta wees reeds op Joseph Beuys als het archetype van de kunstdocent. Naar aanleiding van Beuys' performance *How to Explain Pictures to a Dead Hare* stelt Biesta dat de kunstdocent de leerling leert om als een kritisch, empathisch en volwassen individu in de wereld te staan. Biesta baseert zich hierbij echter vooral op de filosofie van Hannah Arendt, Kierkegaard en Gadamer; Beuys zelf komt nauwelijks aan het woord (Biesta, 2015).

In dit paper eerst zal aan de hand van literatuuronderzoek naar teksten van Beuys en een analyse van Beuys' kunstwerk *Office For Direct Democracy Through Referendum* uit 1972 een beeld geschetst worden van diens visie omtrent kunst en educatie. Beuys' denk- en werkwijze wordt vervolgens vergeleken met enkele trends binnen het hedendaags kunstonderwijs. Hierdoor ontstaat er een duidelijk beeld van de relevantie van Beuys voor het hedendaagse kunstonderwijs. Het hedendaagse kunstonderwijs wordt uiteengezet aan de hand van de fenomenen Authentieke Kunsteducatie en de Artist Teacher. Vanzelfsprekend behelst het hedendaagse kunstonderwijs een breder veld, maar aangezien deze werkwijzen expliciet een brug trachten te slaan naar de professionele kunstpraktijk kunnen ze goed fungeren als brug tussen de denk- en werkwijze van Beuys en het onderwijs. De term onderwijs verwijst hierbij zowel naar het primair als het voortgezet onderwijs in een binnenschoolse setting.

Hoofdvraag:

'Wat is de relevantie van Joseph Beuys visie omtrent kunst en educatie voor het hedendaagse kunstonderwijs?'

Deelvragen:

1. 'Wat is Beuys' visie omtrent kunst en educatie?'
2. 'Wat zijn de huidige trends binnen het hedendaagse kunstonderwijs?'
3. 'Wat zijn de overeenkomsten tussen de werk- en denkwijze van Beuys en het hedendaagse kunstonderwijs?'
4. 'In hoeverre kan Joseph Beuys' visie omtrent kunsteducatie het hedendaagse kunstonderwijs aanvullen?'

§1 Beuys visie omtrent Kunst en Educatie

In deze paragraaf staat de deelvraag: 'Wat is Joseph Beuys' visie omtrent kunst en educatie?' centraal. Eerst zal worden stilgestaan bij Beuys' visie op kunst en educatie. Vervolgens wordt uiteengezet hoe Beuys deze visie in praktijk brengt in het kunstwerk *Office For Direct Democracy Through Referendum* uit 1972.

Beuys' Visie kunst en educatie

Voor Joseph Beuys was kunst in eerste instantie een vorm van educatie, of zoals hij het zelf verwoordde:

"To be a teacher is my greatest work of art. The rest is the waste product, a demonstration. [...] Objects aren't very important any more. I want to get to the origin of matter, to the thought behind it." (Beuys in Sharp, 1969)

Bij Joseph Beuys draaide kunst dus niet zozeer om het object als eindproduct. Hij zag kunst niet als iets materieels, maar als een manier van denken en van leven die de samenleving potentieel kan veranderen (Beuys, 1978). Objecten waren volgens Beuys slechts een resultaat van deze manier van denken en leven, het wezen van kunst lag daarom in het proces zelf. Deze manier van denken was volgens Beuys niet slechts voorbehouden aan geschoolde kunstenaars; ieder mens had de potentie een kunstenaar te zijn (Beuys in Bodemann – Ritter, 2007). Het was volgens Beuys daarom de taak van kunstenaars om mensen zich van hun potentie als creatief en kritisch individu bewust te maken:

"The educational concept refers to the fact that man is a creative being; it is very important to make him conscious of that: to create an awareness of the fact that he is a creative being and a free being..." (Beuys in De Domizio Durini, 2011. Pg. 268).

Wanneer ieder mens zich hiervan bewust wordt, zal kunst als creatief en kritisch proces zijn weg vinden naar de gehele maatschappij en zo een rechtvaardige en democratische maatschappij creëren (Beuys, 1978; Beuys, 1993). Kunst diende wat Beuys betreft dan ook voorbij de muren van musea en galeries te komen en als creatieve kracht door middel van het handelen en denken van mensen, de gehele samenleving vorm te geven. Hij was dan ook kritisch op de kunstpraktijk van zijn tijd waarbij kunstenaars vooral kunst maakten voor het museum (Beuys, 1978) Kunstenaars dienden naar manieren op zoek gingen om mensen te stimuleren om kritisch na te denken en zo een brug te slaan tussen kunst en de maatschappij (Beuys, 1993).

The Office for Direct Democracy Through Referendum

In Beuys' performance-installatie *Office For Direct Democracy through Referendum* komt dit duidelijk naar voren. De installatie werd gepresenteerd tijdens Documenta V in 1972 te Kassel. Hij bestond uit een sobere ruimte met als enige attributen een aantal posters van vrouwelijke kunstenaars aan de muur, krijtborden, stoelen en bureaus. Op het bureau van Beuys stond een roos in een laboratoriummaatbeker. Deze objecten stimuleerden de bezoekers om kritisch na te denken. Zo verwezen de posters naar een eerdere tentoonstelling georganiseerd door Gerhard Richter, waarbij enkel het werk van mannelijke kunstenaars te zien was. Beuys stelde hiermee het paternalistische gehalte van Richter's tentoonstelling ter discussie. De roos stond voor Beuys symbool voor revolutionaire ontwikkeling (Mesch, 2007).

Gedurende de gehele dag was Beuys aanwezig om samen met enkele leden van de door hem opgerichte 'Organization für direkte Demokratie durch Volksabstimmung' met bezoekers in discussie te gaan over maatschappelijke thema's zoals onderwijs, vrouwenrechten, dienstweigering, milieubescherming en directe democratie (Bodemann-Ritter, 1972). Beuys trachtte gedurende de discussies de bezoekers niet zozeer van een specifiek standpunt te overtuigen, maar een sociaal en creatief proces te initiëren. Claudia Mesch omschrijft de rol van discussies binnen het werk van Beuys als volgt:

"For Beuys, discussion is less the study of 'an example of the object of my thought' [...] but instead manipulates language as a creative and individual contribution to discussion which can benefit the greater social whole." (Mesch, 2007. Pg. 211)

Beuys zag discussies dus als een creatief scheppingsproces waarbij de individuele stem bijdraagt aan de vormgeving van een groter geheel. De discussie vormde hierbij een performance die de bezoekers mede vormgaven.

Hierbij was het ook van belang dat er ruimte was voor conflict. Zo stelde een bezoeker dat Beuys werkwijze niet doeltreffend is: 'The work of Sisyphus!' (Bodemann – Ritter, 2007. Pg. 193). De bezoeker stelt dat het doeltreffender is binnen bestaande instituties dingen te veranderen dan nieuwe alternatieve platforms als de *Office for Direct Democracy* op te zetten. Beuys reageert aanvankelijk vrij fel, maar stelt even later dat de bezoeker toch een punt heeft. Daarna ontstaat er een dialoog over hoe de bezoeker, die werkzaam is als redacteur, vanuit zijn positie en baan kan bijdragen aan maatschappelijke verandering (Bodemann – Ritter, 2007. Pg. 193 – 196). De bezoeker en Beuys wisselden gedurende dit gesprek dus constant van rol, het ene moment was Beuys de docent, later weer de leerling en daarna weer de docent. Hierdoor ontstaan een vorm van gelijkwaardigheid. Beuys stelde ook dat deze dynamiek noodzakelijk was om het onderwijs te verrijken (Beuys in De Domizio Durini, 2011). Door deze dynamiek kon de bezoeker de richting van de

discussie bepalen, zijn eigen visie inbrengen en zo de performance actief sturen en verrijken. Bovenstaand fragment toont dat het van belang is dat hierbij ook ruimte is voor expliciete conflicten. Dit maakt de positie van Beuys echter uitermate kwetsbaar. Het publiek kon zich hierdoor in theorie ook als één man tegen Beuys keren, iets wat ook weleens gebeurde tijdens soortgelijke performances (Lange, 1996). De kwetsbare positie van Beuys die noodzakelijk was voor deze egalitaire dynamiek maakte dus dat er ook ruimte was voor sociaal onwenselijke uitingen.

Dit discussieproces beïnvloedde ook de uiterlijke vormgeving van het kunstwerk. Zo gebruikte Beuys indien nodig de krijtborden om visies of standpunten die voorbijkwamen te verduidelijken (Blume, E. en Nichols, C., 2016). De inbreng van de bezoekers vastgelegd op de krijtborden, werden onderdeel van de ruimte. Op deze manier wilde Beuys de intellectuele en creatieve energie van de bezoekers vastleggen (Mesch, 2007). Hierdoor konden bezoekers die later de installatie bezochten in aanraking komen met de intellectuele en creatieve energieën van de vorige bezoekers. Dit zorgde dat het proces een collectieve component kreeg. De standpunten en visies die langskwamen vervlogen niet, maar werden opgenomen in een groter geheel en werden doorgegeven aan of verder vormgegeven door andere bezoekers. Gedurende de hele performance geven de bezoekers dus samen vorm aan een groter geheel.

Volgens Beuys is kunst een vorm van educatie waarbij kunstenaars mensen bewust maken van hun creatieve en kritische potenties. Dit doen zij door een proces van collectieve en sociale co-creatie te initiëren zodat er een beroep wordt gedaan op de creativiteit en kritische vaardigheden van het publiek. Deze vaardigheden nemen zij vervolgens mee naar buiten waardoor kunst als denken en leefwijze van collectieve en sociale co-creatie de gehele samenleving vormgeeft.

§2 Trends binnen het Hedendaagse Kunstonderwijs

Paragraaf 1 behandelde de denk- en werkwijze van Joseph Beuys. In deze paragraaf staat de deelvraag 'Wat zijn de huidige trends binnen het hedendaagse kunstonderwijs?' centraal. Eerst komt de kritiek aan bod op het hedendaagse kunstonderwijs en het onderwijs in de brede zin. Vervolgens wordt aan de hand van het onderwijsconcept Authentieke Kunsteducatie en het fenomeen van de Artist Teacher uiteengezet hoe het hedendaagse kunstonderwijs vanuit deze kritiek zijn lespraktijk vormgeeft.

Authentieke Kunsteducatie

Het hedendaagse kunstonderwijs is mede ontstaan als een reactie op de tekortkomingen van het traditionele kunstonderwijs en onderwijs in de algemene zin. Vanuit de kunsteducatie richt deze kritiek zich op het fenomeen 'Schoolkunst'. Bij Schoolkunst maken leerlingen onder instructie van een groepsleerkracht met eenvoudig te hanteren en snel op te ruimen materialen (krijt, plakkaatverf) tamelijk naïef uitzijnde kunst om de school mee te versieren en zo een humanitair gezicht te geven (Haanstra 2001, Efland 1976). De meest voorkomende onderwerpen zijn schoolgebonden; seizoensfeesten, verjaardagen of andere vieringen die op school van belang zijn (Efland, 1976). Hierdoor is schoolkunst buiten de schoolmuren betekenisloos en irrelevant.

Kunstdocent Arthur Efland opperde de term 'Schoolkunst' in 1976 als kritiek op de manier waarop men invulling gaf aan de kunstlessen op school. Hij hekelde het feit dat kunstvakken voornamelijk dienen om het autoritaire en disciplinerende karakter van school te verhullen. Kunstlessen fungeren hierbij slechts als een creatieve afwisseling van de 'echt belangrijke' cognitieve vakken, zoals rekenen en taal (Efland, 1976). Een soortgelijke kritiek is later terug te vinden in een bredere discussie omtrent onderwijsvernieuwing. Zo stelt Folkert Haanstra dat een gesloten onderwijssysteem, waarbinnen leerlingen slechts droge feiten leren zonder dat deze aansluiten bij hun eigen belevingswereld of vraagstukken in de samenleving, maakt dat kennis niet langdurig beklijft en dus weinig relevant is (Haanstra, 2001).

De kritiek van Efland kreeg later concreet vorm in het concept van Authentieke Kunsteducatie. Anderson en Millbrandt pleitten in 1998 voor een alternatief voor Schoolkunst dat aansluit bij het toentertijd nieuwe discours omtrent kunst, waarbij men juist een wisselwerking tussen kunst en de samenleving verlangt. Zij noemen deze visie 'Authentic Art education'. Hierbij gaan leerlingen aan de slag met vraagstukken die men ook tegenkomt in het professionele werkveld. Hierdoor ontstaat relevante en uitdagende kennis die wel degelijk ook buiten de schoolmuren betekenisvol is (Anderson en Millbrandt, 1998). In navolging van Anderson en Millbrandt stelt Folkert Haanstra dat bij Authentieke Kunsteducatie de lesstof ook dient aan te sluiten bij de

belevingswereld, voorkennis en interesses van de leerlingen (Haanstra, 2011). De interesses van leerlingen krijgen immers doorgaans vorm na schooltijd. Waar Schoolkunst dus enkel van betekenis is binnen de schoolcontext, sluit Authentieke Kunsteducatie juist aan bij de wereld buiten de schoolmuren.

Daarnaast tracht men bij Authentieke Kunsteducatie de leerlingen te stimuleren om actief vorm te geven aan hun kennisverwervingsproces. Zo leren ze door middel van complexe en complete leertaken. Dat wil zeggen dat de leertaken ruimte bieden voor meerdere uitkomsten, waardoor er ruimte is voor eigen initiatief van de leerlingen en ze gestimuleerd worden om zelf kritisch na te denken. Verder werken de leerlingen veel in groepsverband. Leerlingen toetsen dan door middel van discussies en presentaties elkaars visie en kennis. Hierbij baseert Authentieke Kunsteducatie zich op het sociaal-constructivisme (Haanstra, 2011). Waar bij Schoolkunst leerlingen dus tijdelijk ontspannen van de cognitieve vakken, worden ze bij Authentieke Kunsteducatie juist intellectueel uitgedaagd en gestimuleerd actief hun kennis vorm te geven.

Artist Teacher

Waar Authentieke Kunsteducatie zich voornamelijk richt op kunstonderwijs in de brede zin, ziet men de Artist Teacher als een kritisch alternatief voor de traditionele docent (Hall, 2010; Hoekstra, 2015). Waar de traditionele groepsdocent vooral fungeert als iemand die zo efficiënt mogelijk vaststaande feiten overbrengt, staat voor de kunstenaar juist kritisch nadenken, creativiteit en experimenteerdrang voorop (Hoekstra, 2015; Hoekstra, 2018).

In tegenstelling tot Authentieke Kunsteducatie heeft de Artist Teacher echter geen vastomlijnd theoretisch concept, maar is het meer een fenomeen. Grofweg kan men stellen dat een Artist Teacher een docent is die ook werkzaam is als uitvoerend kunstenaar en zijn vaardigheden als kunstenaar inzet ter verrijking van zijn docentschap (Hoekstra, 2015). Deze verrijking komt vooral tot uiting in het spanningsveld dat ontstaat tussen zijn twee contrasterende identiteiten, die van groepsleerkracht en die van kunstenaar. Zoals gesteld ziet men binnen het onderwijs een groepsleerkracht doorgaans als iemand die het kennisverwervingsproces van de leerlingen ondersteunt, en een kunstenaar als iemand die de creativiteit van de leerlingen ondersteunt. De rol van de groepsleerkracht beschouwt men hierbij als noodzakelijk, die van de kunstenaar als secundair. Aangezien de Artist Teacher uit een praktijk komt waarin deze creativiteit voorop staat en nu tegelijk een onderwijzende rol krijgt, ontstaat er een spanningsveld waarbinnen de Artist Teacher constant zijn identiteit dient te heroverwegen. Er ontstaat een zogeheten 'reflective practice' (Thornton, 2005). In dit proces worden bestaande en vaststaande noties omtrent 'kunst' en 'educatie' ter discussie gesteld (Hoekstra, 2018). Hierdoor ontstaat er een open ruimte, een "void where ideas are not yet formed" (Holland in Hall, 2011 pg. 105). Deze openheid biedt ruimte voor nieuwe vormen van

denken waarin feiten niet vaststaan, maar al scheppende wordt vormgegeven en waarbinnen ook ruimte is voor ambigüiteit (Hall, 2011). Verder biedt dit ambigue en fluide karakter van de docent ruimte aan de leerlingen om een meer geëmancipeerde rol aan te nemen en actief vorm te geven aan het onderwijs (Hoekstra, 2018). Waar het traditionele onderwijs zich dus kenmerkt door een gesloten leerklimaat waarbij een docent zo efficiënt mogelijk vaststaande feiten overbrengt aan de leerlingen, creëert de Artist Teacher juist een open en flexibel leerklimaat waarbinnen de rollen van docent en leerling, feiten en kennis niet vaststaan maar al scheppende worden vormgegeven.

Sinds 1976 is het traditionele kunstonderwijs onder kritiek komen te staan. Kunstonderwijs diende bijvoorbeeld vooral ter afwisseling diende van de cognitieve vakken. Later ontstond er ook een bredere discussie omtrent onderwijsvernieuwing en kreeg de behoefte aan hervorming van het traditioneel kunstonderwijs en onderwijs in de brede concreet vorm. Het hedendaags kunstonderwijs wil de leerlingen actief en op een uitdagende manier betrekken bij de lessen. Authentieke Kunsteducatie probeert leerlingen cognitief uit te dagen. De leerling werkt aan complexe vraagstukken uit het professionele werkveld en geeft in een sociale leersetting actief vorm aan kennis. Daarnaast sluit de leerstof aan bij de interesses van de leerlingen, om zo ook buiten schooltijd relevant te kunnen zijn. De Artist Teacher fungeert als kritisch alternatief voor het reguliere onderwijs. Waar binnen het reguliere onderwijs een groepsdocent zo efficiënt mogelijk vaststaande feiten overdraagt, creëert de Artist Teacher een leerklimaat waarin juist ruimte is voor openheid, ambigüiteit en een actieve en geëmancipeerde rol voor de leerlingen.

§3 De actualiteit van Beuys voor het Hedendaags

Kunstonderwijs

In de voorgaande paragrafen werd een analyse gemaakt van Beuys' visie op kunst als educatief proces, en werden trends in het huidige kunstonderwijs uiteengezet. In deze paragraaf worden de overeenkomsten tussen Beuys' visie en het hedendaags kunstonderwijs onderzocht. Dit gebeurt aan de hand van de deelvraag 'Wat zijn de overeenkomsten tussen de werk- en denkwijze van Beuys en het hedendaagse kunstonderwijs?'. Door middel van een analyse van de raakvlakken tussen Beuys en Authentieke Kunsteducatie en de Artist Teacher, wordt een duidelijk beeld geschetst van de actualiteit van Beuys in het kunstonderwijs. Het blijkt dat er twee belangrijke overeenkomsten zijn: de leerling als co-creator en de relevantie van kunst buiten haar eigen domein.

Leerlingen als Co-Creators

Ten eerste fungeren zowel bij Beuys als bij Authentieke Kunsteducatie en de Artist Teacher de leerlingen als actieve co-creators van een groter geheel. Zo gaf bij het publiek bij Beuys' *Office for Direct Democracy through Referendum* samen met Beuys vorm aan het kunstwerk. Door deel te nemen aan de discussies kon het publiek invloed uitoefenen op de vormgeving van de ruimte waarbinnen de discussies zich bevond, daarnaast waren de discussies zelf onderdeel van de performance.

Binnen Authentieke Kunsteducatie toetsen leerlingen in groepsverband elkaars kennis aan elkaar door middel van discussies en presentaties. Leerlingen zijn dus co-creators van elkaars werk. Daarnaast vormen de interesses en de belevingswereld van de leerlingen het uitgangspunt voor de lesstof waardoor ze ook indirect mede vormgeven aan het onderwijs. De Artist Teacher creëert op zijn beurt door twee contrasterende identiteiten samen te brengen een open spanningsveld waardoor noties omtrent educatie en kunst ter discussie komen te staan. In dit spanningsveld ontstaat ook ruimte voor een actieve en geëmancipeerde rol voor de leerlingen als mede-vormgevers van het onderwijs.

Relevantie buiten het eigen domein

Ten tweede trachten zowel Beuys als de vernieuwende vormen van kunstonderwijs een brug te slaan naar de buitenwereld. Beuys stelde dat kunst zich niet diende op te houden in musea, maar juist als kracht de gehele samenleving diende te omvatten. Pas dan kan ze als progressieve en creatieve kracht de samenleving veranderen. Daarom wakkerde Beuys kritische en creatieve geluiden aan in zijn georganiseerde discussies en tijdens de beleving van zijn installatie. Het publiek neemt deze

ervaringen en vaardigheden mee naar buiten, waardoor kunst haar weg kan vinden naar de gehele samenleving. Het publiek fungeerde bij Beuys dus als brug tussen het museum en de samenleving.

Iets soortgelijks is te zien bij Authentieke Kunsteducatie. Hier dient de kennis die de leerlingen opdoen ook aan te sluiten bij het professionele werkveld en bij de interesses van de leerlingen die ze immers vooral buiten schooltijd opdoen en beoefenen). Hierdoor vindt de kennis ook zijn weerslag in vraagstukken die buiten de schoolmuren spelen. Binnen Authentieke Kunsteducatie is de relevantie dus eveneens afhankelijk van de mate waarin de lesstof resoneert buiten de schoolmuren.

Dit gegeven raakt aan een breder gedragen kritiek op het reguliere onderwijs. De Artist Teacher fungeert als een actieve kritiek op het gesloten onderwijssysteem van het reguliere onderwijs in het algemeen, waarin leerlingen droge feiten leren. Door als uitvoerend kunstenaar voor de klas te staan, fungeert de Artist Teacher bovendien als brug naar de professionele werkpraktijk en worden meer open vormen van kennis geïntroduceerd (Hoekstra, 2015).

In deze paragraaf stond een vergelijking centraal tussen twee vernieuwende kunstonderwijsconcepten en de kunsttheorie van Joseph Beuys. Beuys werk- en denkwijze vertoont een aantal belangrijke raakvlakken met deze trends. Zo hechten zowel Beuys als het hedendaags kunstonderwijs belang aan het feit dat de deelnemers fungeren als actieve co-creators. Daarnaast tracht zowel Beuys als het hedendaags kunstonderwijs een brug te slaan met de buitenwereld. Deze aspecten vormen in het geval van het kunstonderwijs een kritisch alternatief voor het reguliere onderwijs, en in het geval van Beuys een nieuwe kunstpraktijk in tegenstelling tot de in zijn tijd 'gesloten' kunstpraktijk.

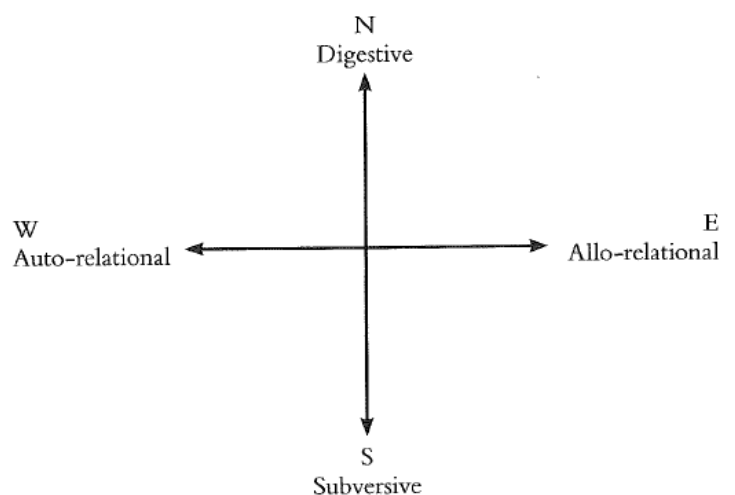
§4 Beuys als aanvulling op het Hedendaags Kunstonderwijs

In de vorige sectie werden duidelijke raakvlakken geconstateerd tussen de uitgangspunten van het hedendaagse kunstonderwijs en de kunstpraktijk en -theorie van Beuys. Het hedendaagse kunstonderwijs heeft echter een aantal tekortkomingen. Deze paragraaf analyseert dan ook waar Beuys' visie en kunstpraktijk het kunstonderwijs kan verrijken. Centraal staat de deelvraag 'In hoeverre kan Joseph Beuys' visie omtrent kunsteducatie het hedendaagse kunstonderwijs aanvullen?'. Hierbij zal worden stilgestaan bij een aantal verschillen in de werk- en denkwijze tussen Joseph Beuys en het hedendaagse kunstonderwijs en hoe deze verschillen een belangrijke aanvulling kunnen zijn op enkele kritiekpunten die gelden binnen het hedendaagse kunstonderwijs. Door middel van een toepassing van Pascal Gielen's visie op de mogelijke vormen van betrokkenheid van bezoekers bij Community Art, op de analyse van de kunstpraktijk van Beuys en het kunstonderwijs wordt dit duidelijk.

Beuys als allo-relatieve en subversieve docent

Het eerste verschil tussen de werk- en denkwijze van Beuys en die van hedendaagse kunsteducatie kan worden verhelderd aan de hand van een model van cultuursocioloog Pascal Gielen dat de relatie tussen kunstenaars en deelnemers van Community Art-projecten duidt. Men kan de twee tegenstellingen, auto-relatieve vs. allo-relatieve en digestief vs. subversief, als de X- en Y-as van een coördinatenstelsel beschouwen en zo het karakter van een Community Art-project duiden (zie figuur 1).

Allo-relatieve en auto-relatieve betreft de mate waarin een kunstproject de artistieke agenda van de kunstenaar dient. Bij een sterk auto-relatieve kunstproject dient de betrokkenheid van de deelnemers vooral ter verrijking of ter illustratie van de artistieke agenda van de kunstenaar. Allo-relatieve wil dan weer zeggen dat de betrokkenheid van de deelnemers een sociaal en politiek doel dient ten behoeve van de deelnemers zelf. Subversief of digestief laat de mate zien waarin het project gericht is op sociale integratie (digestief) of politieke subversie (subversief) (Gielen, 2011). Vertaald naar het

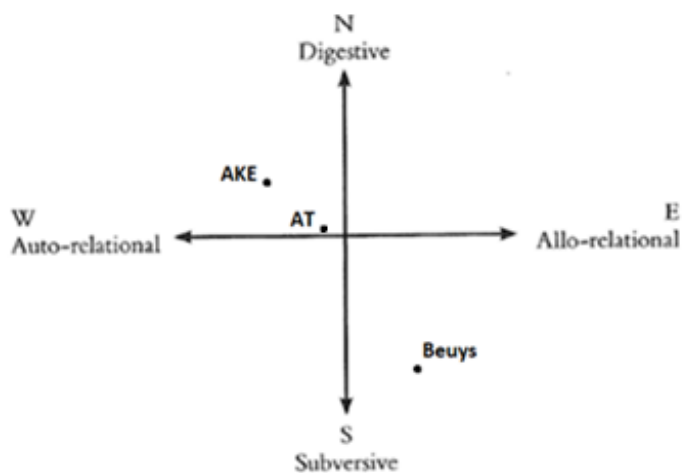


Figuur 1. Overgenomen van: Gielen, 2011. Pg. 22

kunstonderwijs zou dit model bepalen welk doel de betrokkenheid van de leerling dient. Auto-relatieve kunstonderwijs zou dan inhouden dat de betrokkenheid het (kunst)onderwijs zelf verrijkt. Allo-relatieve kunstonderwijs dient daarentegen een breder sociaal of politiek doel. Bij digestief onderwijs moet worden gedacht aan een sociaal wenselijke domesticatie van de leerling binnen het onderwijs. Subversief onderwijs zou daarentegen gericht zijn op een duidelijke subversieve emancipatie van de leerling in het onderwijs.

Tegen de achtergrond van dit model bezien, wordt duidelijk dat in de werk- en denkwijze van Beuys in sterke mate sprake is van een Allo-relatieve en subversieve setting. Het hedendaagse kunstonderwijs bevindt zich echter meer in het auto-relatieve en digestieve vlak (zie figuur 2).

Ten eerste had Beuys met zijn kunst een duidelijk politiek en sociaal doel dat ter politieke bewustwording van de bezoekers diende. Het ging Beuys vooral om het teweegbrengen van een sociaal en politiek proces voor de deelnemers, een proces van bewustwording van de eigen kritische en creatieve potentie. Beuys ging dus vooral vanuit een allo-relatieve oogpunt te werk. Ten tweede was de relatie tussen Beuys en de deelnemers in sterke mate subversief. Het publiek ging constant actief en verbaal de discussie aan met Beuys en gaf juist door middel van deze 'conflicten' vorm aan



Figuur 2: Mapping Beuys en Hedendaagse Kunsteducatie

de performance en de installatie.

Discussie was een essentieel onderdeel van het kunstwerk.

Hierdoor verdween het onderscheid tussen leerling en docent, en publiek en kunstenaar, iets wat Beuys ook

bewust voorstond (Beuys in de

Domizio Durini, 2011). De relatie

tussen Beuys en het publiek was

daardoor sterk subversief van aard,

zelfs zo subversief dat het publiek zich,

zoals gesteld in paragraaf 1, als één

man tegen Beuys kon keren (Lange, 1996).

Bij Authentieke Kunsteducatie dienen de interesses van de leerlingen als uitgangspunt voor de lesstof waardoor deze relevant wordt buiten het onderwijs. Deelname van de leerlingen is dus in de eerste instantie voor de emancipatie van het kunstonderwijs. Authentieke Kunsteducatie is dus in sterke mate auto-relatieve. De leerlingen hebben bovendien geen invloed op hoe deze interesses worden verwerkt in de lesstof, laat staan welke interesses worden geselecteerd. Het is de kunstdocent die de lessen ontwerpt. Dit leidt er geregeld toe dat de interesses van de leerlingen worden gedomesticeerd in het kunstonderwijs. Brent Wilson ziet dit als een bijna onoverkomelijk

probleem binnen kunstonderwijs. Wanneer men de belevingswereld van de leerling wil integreren in het onderwijs, stuit men op wat binnen een schoolsetting sociaal wenselijk is. De populaire cultuur en de belevingswereld van de leerling moet worden ontdaan van haar scherpe randen, waarmee juist haar potentiële educatieve waarde komt te vervallen (Wilson, 2003). Tijdens deze lessen wordt echter wel een duidelijk appèl gedaan op de kritische denkvermogens van de leerlingen. Hierdoor is het hedendaagse kunstonderwijs wel subversiever en allo-relatener dan bijvoorbeeld 'Schoolkunst'. Bij Authentieke Kunsteducatie is dus sprake van een relatief veilige onderwijssetting waarbinnen weinig ruimte is voor echte subversieve inhoud en waarbij de verhouding tussen docent en leerling duidelijk vaststaat. De docent heeft binnen Authentieke Kunsteducatie een duidelijke rol als ontwerper (Haanstra, 2011) en bepaalt in sterke mate het speelveld waarbinnen het kritische denkvermogen van de leerlingen zich kan en mag bewegen.

De Artist Teacher bevindt zich meer richting het allo-relatenele en subversieve vlak. Zoals gesteld creëert de 'reflective practice' van de Artist Teacher een open en egalitair spanningsveld waarbinnen de leerlingen de ruimte krijgen om mede vorm te geven aan het onderwijs en de rol van de docent (Hoekstra, 2018; Thornton, 2005). De betrokkenheid van de leerlingen wordt hierbij in de eerste plaats teruggekoppeld naar het onderwijs op een wijze die vergelijkbaar is met Authentieke Kunsteducatie. Het uiteindelijke doel van dit proces betreft immers een verzoening van de kunstenaars- met de docenten-identiteit van de Artist Teacher (Thornton, 2005). Het zwaartepunt van de betrokkenheid van de leerlingen ligt dus bij deze terugkoppeling naar het onderwijs. Daarnaast is dit vooral een impliciet proces van democratische herdefiniëring van de docent. Zijn rol en positie worden niet actief en expliciet ter discussie gesteld. De betrokkenheid van de leerling vindt dus vooral plaats op een sociaal wenselijk vlak. Ze wordt immers sociaal geïntegreerd in het onderwijs. Het fenomeen van de Artist Teacher is echter allo-relatener dan Authentieke Kunsteducatie, omdat hier wel sprake is van een sociaal proces. Tegelijkertijd is ze minder subversief dan Joseph Beuys, doch subversiever dan Authentieke Kunsteducatie.

Zowel Authentieke Kunsteducatie als The Artist Teacher leiden uiteindelijk de leerling terug naar de oude verhoudingen en de status quo. Bij Beuys is de relatie tussen leerling en docent echter dermate van subversief en onstabiel van karakter dat die tot conflicten kan leiden. Juist aan deze conflicten ontleent zijn kunstpraktijk zijn emancipatoire en subversieve kracht aan. Hierdoor biedt ze ook ruimte aan gedrag en uitingen die voor de docent sociaal onwenselijk kunnen zijn. Waar hedendaagse kunsteducatie de leerlingen vooral binnen een relatief veilig en sociaal wenselijk framework mede vorm laat geven aan het onderwijs, geeft Beuys ook ruimte voor sociaal onwenselijke uitingsvormen. Hierdoor vindt er bij Beuys geen domesticering van de leerling plaats, maar heeft deze een waarlijk geëmancipeerde en subversieve rol.

Kunst als centraal en alomvattend proces

Een ander belangrijk verschil is dat bij Authentieke Kunsteducatie en bij de Artist Teacher kunst een apart domein binnen het onderwijs vormt, terwijl Beuys kunst juist beschouwde als een proces dat de gehele samenleving diende te omvatten. Vertaald naar het onderwijs zou dit betekenen dat kunst volgens Beuys geen apart vak binnen het curriculum dient te vormen, maar als denk- en werkwijze de centrale as dient te vormen van het gehele onderwijs. Hiermee kan Beuys' definitie van kunst als een alomvattend en centraal proces van sociale en collectieve co-creatie, kunst een stevigere en centrale plek geven binnen het curriculum.

Zo blijkt het ideaal van Authentieke Kunsteducatie binnen het reguliere onderwijs lastig te verwezenlijken. De intensieve werkwijze van authentieke kunsteducatie vraagt veel tijd en aandacht en loopt daarom soms simpelweg tegen praktische bezwaren aan binnen het regulier onderwijs (Haanstra, 2011). Daarnaast ziet men kunst binnen het onderwijs doorgaans niet als een kernmodule (Thornton, 2005). Dit wijst bovendien op een visie waarbij men kunst en onderwijs als twee verschillende zaken beschouwt. Zelfs binnen het fenomeen van de Artist Teacher, waarbinnen deze twee aspecten samenkomen, beschouwt men de lespraktijk van de Artist Teacher als een hybride praktijk (Hoekstra, 2018). Dit verstevigt de notie van kunst als iets dat losstaat van onderwijs en dus van secundair belang is.

Beuys zag educatie als een belangrijk aspect van zijn kunstpraktijk, waarmee het onderscheid tussen kunst en educatie geheel verdwijnt. Educatie was de kern van zijn kunstpraktijk. Kunst lag voor hem niet besloten in objecten, maar in het initiëren van het denkproces waardoor deze objecten ontstaan, de 'thought behind it' (Beuys in Sharp, 1969). In dit proces geven mensen als collectief gezamenlijk vorm aan één groter geheel. Kunsteducatie is volgens Beuys dus niet de beoefening van het maken van kunst, maar het beoefenen van een proces en denkwijze. Dit proces kan men ook buiten het kunstdomein beoefenen. Indien men kunst beschouwt als een specifieke denk- en werkwijze kan kunst dus een brede en centrale rol spelen binnen het gehele onderwijs.

Beuys werk- en denkwijze kan het hedendaagse kunstonderwijs op een aantal belangrijke punten aanvullen. De gespannen relatie die gecreëerd werd tijdens de discussie-performances bood ruimte aan gedragingen en uitingen die binnen een reguliere onderwijssetting onwenselijk zijn. Bij Authentieke Kunsteducatie en de Artist Teacher tracht men de kritische betrokkenheid van de leerling te kanaliseren binnen een sociaal wenselijk framework. Hierdoor wordt de bijdrage van de leerling vooral sociaal geïntegreerd in het onderwijs, waardoor ze vaak van haar scherpe randen wordt ontdaan. Beuys probeerde daarentegen het publiek op een kritische en subversieve manier te betrekken. Daarnaast beschouwt Beuys kunst als een proces dat de gehele samenleving dient te omvatten, of vertaald naar het onderwijs: alle domeinen. Bij hedendaags kunstonderwijs vormt kunst

nog sterk een domein dat los staat. Hierdoor verstevigt ze de notie dat kunst de tegenpool is van onderwijs. Beuys' notie van kunst als een proces van sociale en collectieve co-creatie is op zijn beurt ook toe te passen buiten het kunstdomein, waardoor ze als denk- en werkwijze de as kan vormen van het gehele onderwijs. Hierdoor vormt kunstonderwijs niet langer de tegenpool, maar de basis van het onderwijs.

Conclusie

Dit paper behandelde de relevantie van de werk- en denkwijze van Joseph Beuys voor het hedendaagse kunstonderwijs. Hierbij stond de hoofdvraag 'Wat is de relevantie van Joseph Beuys' visie omtrent educatie voor het hedendaagse kunstonderwijs?' centraal. Om deze vraag te beantwoorden, is de denk- en werkwijze van Beuys vergeleken met enkele trends binnen het hedendaagse kunstonderwijs: het onderwijsconcept Authentieke Kunsteducatie en het fenomeen van de Artist Teacher. Daarnaast is onderzocht in hoeverre Beuys' werk- en denkwijze een aanvulling kan zijn op het hedendaagse kunstonderwijs.

Voor Beuys draaide kunst primair om sociale processen en niet zozeer om objecten. Kunst was volgens hem een manier van denken en leven die in de gehele samenleving werkzaam diende te zijn. Kunstenaars dienden daarom mensen bewust maken van hun eigen potentie als creatieve en kritische individuen. Door het initiëren van een proces van collectieve en sociale co-creatie kon er een beroep worden gedaan op de creativiteit en kritische vaardigheden van het publiek. Het publiek geeft dan samen met de kunstenaar vorm aan een groter geheel. De kritische en creatieve vaardigheden die de bezoekers hierbij beoefenden, nemen de bezoekers vervolgens zelf mee naar buiten waardoor kunst als denk- en leefwijze de gehele samenleving doordringt als een collectief en sociaal proces van co-creatie. Bij Beuys' *Office For Direct Democracy Through Referendum* gingen bezoekers met Beuys in discussie. De inbreng van de bezoekers had vervolgens invloed op de vormgeving van de ruimte waar de discussie in plaatsvond.

Ook binnen het hedendaagse kunstonderwijs zijn co-creatie en actieve betrokkenheid belangrijke aspecten. Bij Authentieke Kunsteducatie toetsen leerlingen in groepsverband elkaars visie en gaan ze aan de slag met complexe vraagstukken die ruimte bieden voor meerdere uitkomsten. De Artist Teacher creëert op zijn beurt een leerklimaat waarin ruimte is voor openheid en ambiguïteit. Hierdoor stimuleert de docent leerlingen om actief en kritisch na te denken. Daarnaast komen in de Artist Teacher twee tegengestelde identiteiten, die van docent en kunstenaar, samen waardoor bestaande noties omtrent educatie en kunst ter discussie komen te staan. In dit speelveld ontstaat er ook ruimte voor de leerlingen om actief vorm te geven aan hun plek binnen het onderwijs. Verder tracht men ook bij hedendaags kunstonderwijs een brug te slaan naar de buitenwereld. Zo sluit bij Authentieke Kunsteducatie de lesstof aan bij de interesses van de leerlingen en vraagstukken uit het professionele werkveld.

Beuys' werk- en denkwijze kunnen een belangrijke aanvulling zijn op het hedendaagse kunstonderwijs wanneer toegepast binnen het onderwijs. Ten eerste biedt Beuys' egalitaire en subversieve relatie met het publiek ook ruimte voor uitingvormen die sociaal onwenselijk zijn voor

de kunstenaar. Hierdoor gaat de kritische betrokkenheid van de leerlingen verder dan bij Authentieke Kunsteducatie en de Artist Teacher, waar men tracht deze betrokkenheid te kanaliseren binnen een sociaal wenselijk raamwerk en de bijdrage van de leerling van haar scherpe randen te ontdoen. Daarnaast vormt kunst bij hedendaags kunstonderwijs een apart domein dat vaak tegenover de andere onderwijsdomeinen staat. Hierdoor vormt kunst de tegenpool van onderwijs en heeft ze geen stevige rol binnen het curriculum. Beuys maakt in zijn werk- en denkwijze geen onderscheid tussen kunst en educatie en beschouwt kunst vooral als een educatieproces, een proces dat men ook buiten het traditionele kunstdomein kan toepassen. Vertaald naar het onderwijs kan kunst dan als denk- en werkwijze de centrale as van het gehele onderwijs vormen.

De relevantie van Beuys' denk- en werkwijze voor het hedendaagse kunstonderwijs uit zich in het feit dat deze verder gaat dan de genoemde trends binnen het hedendaags kunstonderwijs. Hierdoor raakt ze aan actuele vragen, maar gaat ze deze resoluter te lijf. Waar hedendaags kunstonderwijs vooral de vorm van het onderwijs verandert, zou Beuys werk- en denkwijze de complete organisatie en cultuur van het onderwijs veranderen. Hierdoor vormt Beuys' educatieve kunstpraktijk een belangrijke verrijking voor het hedendaagse kunstonderwijs. Beuys werk- en denkwijze vormt een model voor een alternatieve en kritische vorm van onderwijs waarbij kunst geen tegenpool vormt van onderwijs, maar als kritische, sociale en co-creatieve werk- en denkwijze de basis vormt van het gehele onderwijs.

Literatuurlijst

- Anderson, T. & Milbrandt, M. (1998). Authentic instruction in art: Why and how to dump the school art style. *Visual Arts Research*, 13-20.
- Bodemann – Ritter, C. (2007) Every Man an Artist: Talks at Documenta V by Joseph Beuys (1972, excerpt). Mesch, C., & Michely, V. (Eds.), *Joseph Beuys. The Reader* (189 – 197). New York: I.B. Tauris.
- Biesta, G. (2016). *Door Kunst Onderwezen Willen Worden. Kunsteducatie 'na' Joseph Beuys*. Arnhem: Artez Press.
- Beuys, J. (1978). Kunst und Staat. In: Beuys, E. & Beuys, J. (Eds.), *Das Geheimnis der Knospe zarter Hülle: Texte 1941-1986* (225- 252). München: Schirmer/Mosel.
- Beuys, J. (1993). I am Searching for Field Character. In: *Energy Plan for the Western Man. Joseph Beuys in America* (125 – 126). New York: Ingram Publisher Services US.
- Blume, E & Nichols, C. (2016) *capital debt territory utopia*. Dortmund: Verlag Kettler.
- De Domizio Durini, L. (2011). *Beuys Voice*. Zürich: Kunsthaus Zürich.
- Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in art education* 17.2, 37-44.
- Gielen, P. J. D. (2011). Mapping Community Art. In P. Gielen, & P. De Bruyne (Eds.), *Community Art. The Politics of Trespassing* (15 - 33). Amsterdam: Valiz.
- Haanstra, F. (2001). De Hollandse Schoolkunst. (Oratie). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Haanstra, F. (2011). Authentieke kunsteducatie: een stand van zaken. In van Hoorn, M. (Eds), *Authentieke Kunsteducatie (Uitgave over de toepassing van Authentiek Leren in het kunstonderwijs)* (8 – 37). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Hall, J. (2010). Making art, teaching art, learning art: exploring the concept of the artist teacher. *International Journal of Art & Design Education*, 29.2, 103-109.
- Hoekstra, M. (2015). The Problematic Nature of the Artist Teacher Concept and Implications for Pedagogical Practice. *International Journal of Art & Design Education* 34.3, 349-357.
- Hoekstra, M. (2018). *Artist teachers and democratic pedagogy*. (Dissertatie). University of Chester, United Kingdom.
- Kalin, N. M. (2012). (de) Fending Art Education Through the Pedagogical Turn. *Journal of Social Theory in Art Education* 32.1, 42-55.

Lange, B. (1996). 'Questions? You have questions?': Joseph Beuys' artistic selfpresentation in Fat transformation piece/four blackboards (1972). Mesch, C., & Michely, V. (Eds.), *Joseph Beuys. The Reader* (177 – 188). New York: I.B. Tauris.

Mesch, C. (2007) Institutionalizing Social Sculpture: Beuys' *Office for Direct Democracy through Referendum* Installation, 1972 (1997 excerpt). Mesch, C., & Michely, V. (Eds.), *Joseph Beuys. The Reader* (198 – 217). New York: I.B. Tauris.

Sharp, W. (1969) An interview with Joseph Beuys. *Art Forum* 8.3, 40 – 47.

Tauris-Podesva, K. L. (2007). A pedagogical turn: Brief notes on education as art. *Fillip*, 6.

Geraadpleegd van <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>

Thornton, A. (2005). The artist teacher as reflective practitioner. *International Journal of Art & Design Education*, 24.2, 166-174.

Wilson, B. (2003). Of Diagrams and Rhizomes: Visual Culture, Contemporary Art, and the Impossibility of Mapping the Content of Art Education. *Studies in Art Education*, 44(3), 214-229.